



Facultad de Psicología

Programa de doctorado en Psicología

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

## TESIS DOCTORAL

# La inclusión del alumnado con Trastorno de Espectro del Autismo (TEA) en Educación Infantil: análisis de buenas prácticas en la Comunidad de Madrid

Autora: Belén de la Torre González

Directora: Elena Martín Ortega

Madrid, Julio, 2020

## Agradecimientos

A veces la vida te regala algunas sorpresas que te acompañan en tu mochila durante todo tu viaje, y esta tesis es una de ellas. Comencé este trabajo en un momento complicado en el que, por distintos motivos, había perdido la confianza en mí. Durante estos años, mientras hemos trabajado en esta investigación, no solamente he aprendido muchísimo sino que también he conseguido recuperar la seguridad perdida y encontrar mi camino tanto en el plano personal como académico y profesional. Son innumerables las personas a las que tengo que agradecer la ayuda brindada para que esta tesis haya visto la luz. La mayoría de ellas son mi círculo de confianza, personas a las respeto profesionalmente y admiro en el ámbito personal porque así concibo la vida y, por tanto, el trabajo y las relaciones personales.

En primer lugar quiero agradecer a Elena que aceptase ser mi directora de tesis y el haber tenido la oportunidad de compartir juntas este proceso. Ya conocía y admiraba a Elena antes de empezar esta aventura pero ahora la quiero a partes iguales. Probablemente durante estos años nos han pasado algunos de los acontecimientos más relevantes de nuestra vida personal pero hemos sido capaces de sobreponernos con ciertas dosis de preocupación pero también de risas y mucho aprendizaje. Elena, además de haber sacado mi mejor versión, me ha enseñado a cuidarme. Un ejemplo de integridad, lealtad, compromiso, determinación y perseverancia, en definitiva, un espejo en el que quiero mirarme.

Tampoco puedo dejar de agradecer la colaboración de Eva con la parte estadística, siempre cariñosa, disponible y atenta, una compañera más que estupenda. También la ayuda de Juana que nos acompañó durante estos años en la parte “más específica”, gracias por la confianza y valoración hacia este trabajo.

En el plano personal son muchas las personas que han estado a mi lado durante estos años y a quienes quiero dedicar un pequeño reconocimiento:

Gema no lo sabe, pero esta tesis tiene mucho de ella. Qué puedo decir de la persona que me abrió las puertas del autismo en mi primera experiencia como practicante y en quien pienso cuando tengo que resolver un momento de crisis orientadora. Solamente puedo darte las gracias por todo lo que aprendí a tu lado y por enseñarme a disfrutar tanto con nuestro trabajo.

A Álvaro, para muchos el señor Marchesi, pero para mí, Álvaro. El mejor profesor, el mejor jefe pero especialmente el mejor compañero y amigo. Gracias por ayudarme a encontrar mi camino en mis años universitarios, por la confianza depositada para afrontar importantes retos laborales juntos, pero especialmente por no soltarme la mano desde que nos conocimos.

A los vecinos del despacho de Elena, Gerardo y Cecilia que siempre se han mostrado cariñosos y dispuestos a invitarnos a un café y dulces para enfrentar las reuniones con la misma energía positiva que ambos demuestran en cada iniciativa que emprenden.

A Jesús, que desde el principio me animó a ser doctora y durante estos años siempre ha estado a mi lado para apoyarme. Hemos compartido muchos momentos juntos y estoy segura que nos quedan muchos más. Gracias a Jesús, he tenido la oportunidad de conocer al resto del equipo GIPES, Javier, Juan Antonio, Bianca, Rocío, Eva, Sole, María, Tania, solamente puedo daros las gracias por acogerme

en vuestra familia y por recordarme que “el equipo GIPES loves me”. Un mensaje que literalmente me envió Rocío y que el resto me ha transmitido cada vez que hemos tenido la oportunidad de estar juntos.

A mis chicas, Laura y Mónica, la mejor compañía que se puede tener en una reunión de Ministros, en una biblioteca angustiadas por una oposición, o viendo amanecer en Santiago de Chile. Las dos siempre estáis cerca aunque nos puedan separar miles de kilómetros.

A Fabiola que desde el momento que nos conocimos ha confiado siempre en mi trabajo y me ha acompañado durante estos años. Una excelente compañía en cualquier contexto con la que he compartido y seguiré disfrutando de grandes momentos.

A mis compañeros del equipo de Móstoles, especialmente a Marta, Carlos y M<sup>a</sup> José. Desde que nos conocimos me acogieron con los brazos abiertos y con ellos he tenido la oportunidad de compartir el compromiso y la dedicación por el trabajo que hacemos. Gracias por tener siempre una pregunta sobre cómo iba esta tesis y por sentirme tan valorada a vuestro lado.

A mi familia, y a su eterna paciencia y renuncia a disfrutar de muchos momentos juntos por tener que trabajar en esta tesis. A mis padres, los dos son un ejemplo de superación. Casi sin darse cuenta, me enseñaron a no mostrarme indiferente hacia las dificultades de los demás y a defender mis ideas, no desde la simple queja sino desde el trabajo y la perseverancia. Esto es lo que habéis creado juntos, una mezcla de compromiso, exigencia y entusiasmo en todo aquello en lo que creo. A mi hermana y mi cuñado que, al igual que mis padres, he sacrificado en incalculables ocasiones durante estos años por el tiempo que he dedicado a trabajar en este proyecto. Y por último a mi compañero de vida, Alberto, gracias por esperarme y respetar mis tiempos, por posponer nuestros proyectos personales y por darme ese empujón de energía extra en los tiempos difíciles. Y ahora, en el momento en el que escribo estas palabras, a Enma, que desde el minuto uno ha llenado de ilusión nuestros días y ha colaborado en hacer posible que pueda concluir este trabajo.

Finalmente quiero agradecer encarecidamente la generosidad incondicional a los cuatros centros que han participado en esta tesis. A sus equipos directivos por su valentía y por abrirme las puertas de sus centros sin ninguna restricción. A los equipos de apoyo y a las tutoras de los peques, solamente puedo trasladaros mi respeto absoluto por el trabajo que realizáis cada día. A los orientadores con los que he podido entrevistarme por su compromiso con la tarea que desarrolláis. Y por supuesto a las familias de los protagonistas de estas tesis, solamente puedo trasladaros mi más profunda admiración. Tener el privilegio de compartir cada momento con todos y cada uno de vosotros ha dado sentido a este trabajo.

# Índice

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>MARCO TEÓRICO</b>	3
<b>Capítulo 1: Educación Inclusiva</b>	5
1.1. El avance hacia la educación inclusiva	5
1.2. Referencias Internacionales: Foros y Declaraciones de distintos Organismos	8
1.3. El concepto de Educación Inclusiva	12
1.4. Las reformas educativas en España en materia de discapacidad	17
1.5. Investigaciones relacionadas con Educación Inclusiva en España	22
1.6. Retos y recomendaciones para avanzar hacia un Educación Inclusiva en España	26
<b>Capítulo 2: El alumnado con TEA y su respuesta educativa</b>	30
2.1. Trastorno del Espectro del Autismo	30
2.1.1 Historia del Autismo y evolución del concepto	30
2.1.2 Características del trastorno	31
2.1.3 Criterios diagnósticos	35
2.1.4 Prevalencia del trastorno	39
2.1.5 Etiología y teorías explicativas	39
2.2. Buenas prácticas en la intervención educativa del alumnado con TEA	42
2.2.1 Modelos globales o comprensivos de tratamiento	43
2.2.2 Prácticas focalizadas en la evidencia	44
2.3. Cuestiones clave en la respuesta educativa del alumnado con TEA	48
2.3.1 Dónde enseñar	48
2.3.2 Qué enseñar	51
2.3.3 Cómo enseñar	52
2.3.4 Cómo evaluar	55
2.3.5 Cómo incorporar las anteriores cuestiones en la organización y funcionamiento de un centro educativo	56
<b>Capítulo 3: La respuesta educativa al alumnado con TEA en el sistema educativo español</b>	61
3.1. La respuesta educativa al alumnado con TEA a lo largo de la geografía española	61
3.1.1 Alcance de las distintas propuestas	62
3.1.2 Encuadre conceptual de las propuestas	66
3.1.3 Vinculación de la iniciativa en los centros educativos	70
3.1.4 Proceso de escolarización y adscripción de la propuesta	80
3.1.5 Recursos personales asociados	85
3.1.6 Indicaciones sobre la organización de la respuesta educativa	90
3.2. Investigaciones desarrolladas en algunas Comunidades Autónomas	95
3.2.1 Investigaciones en Andalucía (Sevilla)	95
3.2.2 Investigaciones en Cataluña	98
3.2.3 Investigaciones en las Comunidad Valenciana	100

3.3. La propuesta de la Comunidad de Madrid: Centros de escolarización preferentes para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo en la Comunidad de Madrid	101
3.3.1 Origen de los centros de escolarización preferentes para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo	102
3.3.2 Características del programa y regulación normativa	103
3.3.3 La evolución del programa	105
3.4. Investigaciones realizadas en los centros de escolarización preferentes para alumnado con TGD en la Comunidad de Madrid	106
<b>MÉTODO</b>	113
<b>Capítulo 4: Método</b>	114
4.1. Objetivos de la investigación	114
4.2. Diseño de la investigación	114
4.3. Procedimiento de selección y características de los participantes	116
4.4. Procedimiento e instrumentos de recogida de información	120
4.5. Sistema de análisis de los datos	133
<b>RESULTADOS CUALITATIVOS</b>	136
<b>Capítulo 5: Cultura, políticas y prácticas del CEIP Naranja</b>	138
5.1. Cultura y políticas del CEIP Naranja	138
5.2. Prácticas de aula del CEIP Naranja	152
5.2.1 El día a día en un aula de 4 años del CEIP Naranja	152
5.2.2 El día a día en un aula de 5 años del CEIP Naranja	168
<b>Capítulo 6: Cultura, políticas y prácticas del CEIP Rojo</b>	184
6.1. Cultura y políticas del CEIP Rojo	184
6.2. Prácticas de aula del CEIP Rojo	202
6.2.1 El día a día en un aula de 3 años del CEIP Rojo	202
6.2.2 El día a día en un aula de 4 años del CEIP Rojo	212
<b>Capítulo 7: Cultura, políticas y prácticas del CEIP Amarillo</b>	224
7.1. Cultura y políticas del CEIP Amarillo	224
7.2. Prácticas de aula del CEIP Amarillo	247
7.2.1 El día a día en un aula de 3 años del CEIP Amarillo	247
7.2.2 El día a día en un aula de 4 años del CEIP Amarillo	257
7.2.3 El día a día en un aula de 5 años del CEIP Amarillo	266
<b>Capítulo 8: Cultura, políticas y prácticas del CC Azul</b>	279
8.1. Cultura y políticas del CC Azul	279
8.2. Prácticas de aula del CC Azul	301
8.2.1 El día a día en un aula de 4 años del CEIP Azul	301
<b>Capítulo 9: La perspectiva del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo</b>	317

<b>Capítulo 10: Conclusiones resultados cualitativos</b>	327
10.1. Conclusiones de la cultura y políticas de los centros	327
10.2. Conclusiones de las prácticas de aula de los centros	353
<b>RESULTADOS CUANTITATIVOS</b>	368
<b>CAPÍTULO 11: Resultados cuantitativos</b>	369
11.1. BLOQUE A. Resultados relacionados con la atención de la diversidad y la inclusión educativa	371
11.2. BLOQUE B. Resultados relacionados con la identidad de centro preferente de escolarización para alumnado con TEA	379
11.3. BLOQUE C. Resultados relacionados con la organización y funcionamiento del centro	401
11.4. BLOQUE D. Resultados relacionados con la valoración del centro	422
11.5. Síntesis de los resultados cuantitativos	426
<b>DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES FINALES</b>	441
<b>CAPÍTULO 12: Discusión y conclusiones finales.</b>	443
12.1. La aportación del Programa de Centros Preferentes para el alumnado con TEA de la Comunidad de Madrid	443
12.2. Las claves de una cultura y unas prácticas inclusivas en la Educación Infantil	450
12.3. Tendencias generales de las respuestas entre los distintos colectivos y centros	475
12.4. Limitaciones y futuras líneas de investigación	477
<b>REFERENCIAS DOCUMENTALES</b>	480
Referencias bibliográficas	481
Referencias legislativas	494
Internacionales	494
Nacionales	495
Autonómicas	496
Referencias web	499
<b>ANEXOS</b>	500
Anexo 1: Tabla cumplimentada por el Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo según los criterios facilitados.	501
Anexo 2: Carta explicativa inicial del trabajo a Equipos directivos.	504
Anexo 3: Compromiso de participación de los centros según el procedimiento aprobado por el Comité de Ética de la universidad.	506
Anexo 4: Informe favorable al proyecto de investigación por parte del Comité de Ética.	511
Anexo 5: Cuadro análisis de las prácticas de aula.	513
Anexo 6: Guiones de entrevistas.	518
Anexo 7: Consentimiento informado para el desarrollo de las entrevistas, de acuerdo a lo establecido en el procedimiento aprobado por el Comité de Ética de la universidad.	555
Anexo 8: Cuestionarios de recogida de información.	586
Anexo 9: Carta explicativa destinadas a todas las familias sobre el sentido de la investigación y solicitud de participación.	607

## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

### TABLAS

Tabla 1.1. Tabla comparativa que ilustra la equivalencia entre los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).	11 14
Tabla 1.2. Indicadores vinculados a la dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas.	15
Tabla 1.3. Indicadores vinculados a la dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas.	16
Tabla 1.4. Indicadores vinculados a la dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas.	32
Tabla 2.1. Dimensiones y niveles de afectación del Inventario de Espectro Autista (IDEA)	36
Tabla 2.2. Criterios diagnósticos del Trastorno del Espectro del Autismo según DMS- V.	37
Tabla 2.3. Niveles de gravedad en el Trastorno del Espectro del Autismo según DMS- V.	54
Tabla 2.4. Intensidad de apoyos en función de distintas dimensiones.	62
Tabla 3.1. Dimensiones y descriptores analizados a través de la revisión de la normativa vigente en las CCAA.	63 69
Tabla 3.2. Denominaciones y años de aprobación de las distintas propuestas de las CCAA.	
Tabla 3.3. Ratios establecidas en función de las distintas etapas educativas en cada CCAA.	77
Tabla 3.4. Referencia a la labor de apoyo de los centros de Educación Especial en las distintas CCAA.	80
Tabla 3.5. Perfil del alumnado e intensidad de apoyo identificada en las propuestas de cada CCAA.	86
Tabla 3.6. Recursos personales adscritos a las propuestas de cada CCAA.	
Tabla 3.7. Objetivos y principios generales de intervención de algunas CCAA.	90
Tabla 3.8. Objetivos de las unidades específicas de comunicación y lenguaje de la Comunidad Valenciana.	91
Tabla 3.9. Regulación de actividades en las aulas de referencia y en la organización de los horarios en la Comunidad Valenciana.	92
Tabla 3.10. Regulación de la participación de la familia en la organización de la respuesta educativa del alumnado en las distintas CCAA.	93
Tabla 3.11. Referencia a la elaboración de los informes de evaluación en las propuestas de las distintas CCAA.	94
Tabla 4.1. Indicadores recogidos y su vinculación con las distintas secciones y dimensiones de análisis.	121
Tabla 4.2. Entrevistas desarrolladas en función de los distintos destinatarios	123
Tabla 4.3. Indicadores seleccionados en función de los distintos colectivos entrevistados.	125
Tabla 4.4. Indicadores y preguntas recogidas en cada cuestionario según los distintos destinatarios	128
Tabla 4.5. Número de cuestionarios distribuidos en cada centro según el colectivo	130
Tabla 4.6. Número de cuestionarios recogidos en cada centro según el colectivo	130
Tabla 4.7. Síntesis de los instrumentos de recogida de información utilizados para cada colectivo en función de las distintas dimensiones, secciones e indicadores de análisis.	131
Tabla 4.8. Síntesis de los objetivos, técnicas de recogida de información utilizadas y estructura del trabajo.	135
Tabla 10.1. Trayectoria educativa del alumnado con TEA en los centros educativos.	350
Tabla 11.1. Grado de acuerdo con que el centro educativo donde enseña en un centro inclusivo. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.	372

Tabla 11.2. Grado de acuerdo con que el trabajo del equipo directivo del centro facilita la atención a la diversidad. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.	376
Tabla 11.3. Grado de acuerdo del profesorado en relación a su formación para atender a la diversidad así como a la utilidad y suficiencia de la ayuda que recibe del profesorado de apoyo. Comparación de proporciones entre docentes de EI y EP.	378
Tabla 11.4. Grado de acuerdo con que el centro educativo escolarice alumnado con TEA. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.	380
Tabla 11.5. Grado de acuerdo con que el centro educativo escolarice alumnado con TEA. Comparación de proporciones entre familias de EI y EP.	381
Tabla 11.6. Grado de acuerdo con la influencia de ser centro TEA para elegir enseñar y/ escolarizar a sus hijos/as en él. Comparación de proporciones entre familias y profesorado.	382
Tabla 11.7. Valoración del grado de conocimiento por parte de las familias de la escolarización del alumnado con TEA en el centro y en las aulas de sus hijos/as. Comparación de proporciones entre familias de EI y EP.	385
Tabla 11.8. Grado de acuerdo con la continuidad como centro preferente. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.	389
Tabla 11.9. Grado de acuerdo con la continuidad como centro preferente. Comparación de proporciones entre familias de EI y EP.	389
Tabla 11.10. Grado de acuerdo con que todos los colegios deberían escolarizar a alumnos/as con TEA. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.	391
Tabla 11.11. Grado de acuerdo con que todos los colegios deberían escolarizar a alumnos/as con TEA. Comparación de proporciones entre familias de EI y EP.	392
Tabla 11.12. Grado de acuerdo con que los alumnos/as con dificultades pueden retrasar a sus compañeros/as en los aprendizajes académicos, pero los beneficios para todos compensan. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.	393
Tabla 11.13. Grado de acuerdo con que los alumnos/as con dificultades deben estar en el mismo colegio que el resto de los alumnos/as en la etapa de Educación Infantil y Primaria. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.	394
Tabla 11.14. Grado de acuerdo con que los alumnos/as con dificultades deben estar en el mismo colegio que el resto de los alumnos/as en la etapa de Educación Infantil y Primaria. Comparación de proporciones entre familias de EI y EP.	394
Tabla 11.15. Grado de acuerdo con que la formación inicial que recibieron para atender al alumnado con TEA fue pertinente en cuanto al contenido y el momento en el que se desarrolló. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.	397
Tabla 11.16. Grado de acuerdo con que los recursos humanos especializados para atender al programa para alumnado con TEA son mucho más numerosos que los que se dedican a atender a la diversidad del resto del alumnado. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.	398
Tabla 11.17. Respuesta a la pregunta sobre la participación en algún aspecto del desarrollo del programa. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.	398
Tabla 11.18. Respuesta a la pregunta sobre si le gustaría dar clase en un grupo en el que hubiera algún alumno/a con TEA la participación en algún aspecto del desarrollo del programa. Comparación de proporciones entre docentes de EI y EP.	399



Tabla 11.19. Respuesta a la pregunta sobre si en algún momento ha pensado trabajar adscrito al programa TEA. Porcentaje de respuestas del profesorado de APOYO.	400
Tabla 11.20. Grado de acuerdo con que en el centro educativo hay un buen clima de convivencia. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.	402
Tabla 11.21. Grado de acuerdo con que los conflictos se resuelven de forma justa en el centro. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.	403
Tabla 11.22. Grado de acuerdo con que en su trabajo como docente, considera que planifica actividades para enseñar a su alumnos/as a convivir. Comparación de proporciones entre docentes de EI y EP.	403
Tabla 11.23. Grado de acuerdo con que el centro aprovecha de forma eficiente los recursos sociales y educativos externos. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.	407
Tabla 11.24. Grado de acuerdo en relación a si su centro le ayuda a seguir formándose para ser mejor docente así como si el centro se esfuerza por cambiar para enseñar mejor a su alumnado. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.	409
Tabla 11.25. Respuesta a la pregunta relacionada con la disponibilidad de tiempos y espacios para la coordinación del profesorado con otros docentes en sus horarios semanales. Comparación de proporciones entre docentes de EI y EP.	412
Tabla 11.26. Grado de coordinación del profesorado. Comparación de proporciones entre docentes de EI y EP.	414
Tabla 11.27. Grado de coordinación del profesorado de APOYO. Respuestas de los docentes de APOYO.	416
Tabla 11.28. Grado de coordinación del profesorado de APOYO en relación a distintas cuestiones vinculadas con la intervención de los diferentes EOEP que intervienen en el centro. Respuestas de los docentes de APOYO.	417
Tabla 11.29. Grado de acuerdo del profesorado de APOYO en relación a distintas cuestiones vinculadas con la organización de la respuesta educativa del alumnado con mayores dificultades de aprendizaje. Respuestas de los docentes de APOYO.	418
Tabla 11.30. Respuestas relacionadas con la participación del profesorado de APOYO en el seguimiento, evaluación y promoción del alumnado con mayores dificultades de aprendizaje. Respuestas de los docentes de APOYO.	419
Tabla 11.31. Grado de acuerdo del profesorado de APOYO en relación a distintas cuestiones relacionadas con las transiciones educativas alumnado con mayores dificultades de aprendizaje. Respuestas de los docentes de APOYO.	420
Tabla 11.32. Respuestas relacionadas con los procesos de reflexión y evaluación del propio centro. Comparación de porcentaje de respuesta entre docentes de EI, EP y APOYO.	421
Tabla 11.33. Grado de acuerdo con que el centro está bien valorado como consecuencia de escolarizar a alumnado diverso. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.	424

## FIGURAS

Figura 3.1. Número de centros y aulas Preferentes para alumnado con TGD en la Comunidad de Madrid.	106
Figura 5.1. Material manipulativo para trabajar las formas geométricas.	156
Figura 5.2. Sesión de trabajo en mesa en el aula de apoyo.	158

Figura 5.3. Momento de juego libre en aula de referencia.	162
Figura 5.4. Trabajo en mesa en el aula de referencia.	164
Figura 5.5. Anticipación con pictogramas de una rutina diferente.	169
Figura 5.6. Cuentos con robótica en el aula de referencia.	172
Figura 5.7. Material específico para trabajar la atención.	174
Figura 5.8. Trabajo en torno a la lectoescritura.	175
Figura 5.9. Trabajo en torno a las matemáticas básicas.	175
Figura 5.10. Combinación de material adaptado y común para el aula de referencia.	176
Figura 5.11. Patio estrella en un día de lluvia.	179
Figura 5.12. Trabajo a través de cuentos en el aula de referencia.	181
Figura 5.13. Cumplimentación del cuaderno de ida y vuelta por parte de la tutora.	183
Figura 7.1. Un ejemplo de una sesión de música.	250
Figura 7.2. Parte del patio Educación Infantil del centro.	253
Figura 7.3. Organización de los rincones de forma pictografiada.	255
Figura 7.4. Panel de rutinas del aula de referencia.	258
Figura 7.5. Preparación de agenda de rutinas en el aula de apoyo.	268
Figura 7.6. Trabajo en torno a las matemáticas básicas en el aula de apoyo.	269
Figura 7.7. Trabajo en torno a la lectoescritura en el aula de apoyo.	269
Figura 7.8. Uso de pictogramas para favorecer la regulación conductual en el aula de referencia.	271
Figura 7.9. Trabajo en el aula de referencia con el apoyo del ATE-III.	273
Figura 7.10. Anticipación de la rutina del patio.	273
Figura 8.1. Uso de pictogramas en las aulas de referencia: panel de rutinas del aula y menú del comedor.	303
Figura 8.2. El trabajo conjunto de dos docentes en el aula.	303
Figura 8.3. Asamblea en el aula de referencia.	305
Figura 8.4. El trabajo del apoyo especializado en el aula de referencia.	308
Figura 8.5. El uso generalizado de pictogramas para estructurar las tareas en el aula de referencia.	309
Figura 8.6. La generalización del trabajo cooperativo en el patio: Los trillizos.	310
Figura 8.7. El trabajo especializado en el aula de apoyo: distintas texturas, uso de la tecnología y actividades manipulativas	311
Figura 8.8. El uso del aula de apoyo como ludoteca.	315
Figura 11.1. Valoración del grado de inclusión del centro. Comparación de proporciones entre familias de EI y EP.	371
Figura 11.2. Valoración del grado de inclusión del centro. Comparación de diferencias medias entre los centros: Familias	372
Figura 11.3. Características definitorias de un centro inclusivo. Comparación de proporciones entre docentes y familias.	373
Figura 11.4. Características definitorias de un centro inclusivo. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.	374
Figura 11.5. Valoración de los recursos con los que cuenta el centro para atender a la diversidad. Comparación de proporciones entre docentes y familias	375
Figura 11.6. Valoración de los recursos con los que cuenta el centro para atender a la diversidad. Comparación de diferencias de medias: Docentes.	376

Figura 11.7. Valoración de los recursos con los que cuenta el centro para atender a la diversidad. Comparación de diferencia de medias entre los centros: Familias.	376
Figura 11.8. Valoración del trabajo del equipo directivo en relación a la atención a la diversidad Comparación de diferencias medias entre los centros: Docentes.	377
Figura 11.9. Conocimiento de los motivos por los que el colegio escolariza a alumnos/as con TEA. Comparación de proporciones entre docentes y familias.	379
Figura 11.10. Conocimiento de los motivos por los que el colegio escolariza a alumnos/as con TEA. Comparación de diferencias medias entre los centros: Familias	380
Figura 11.11. Grado de acuerdo con que el centro escolarice a alumnado con TEA. Comparación de diferencias medias entre los centros: Docentes.	381
Figura 11.12. Grado de acuerdo con la influencia de ser centro TEA para elegir enseñar en él. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.	382
Figura 11.13. Grado de acuerdo con la influencia de ser centro TEA para elegir escolarizar a sus hijos/as en él. Comparación de diferencias medias entre los centros: Familias.	383
Figura 11.14. Valoración de la suficiencia en la información recibida sobre la marcha del programa TEA en el centro. Comparación de proporciones entre docentes y familias.	383
Figura 11.15. Valoración de la suficiencia en la información recibida sobre la marcha del programa TEA en el centro. Comparación de proporciones entre docentes EI y EP.	383
Figura 11.16. Valoración de la suficiencia en la información recibida sobre la marcha del programa TEA en el centro. Comparación de diferencias medias entre los centros: Familias.	384
Figura 11.17. Valoración de la suficiencia en la información recibida sobre el funcionamiento de los centros TEA en Madrid. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.	385
Figura 11.18. Valoración del grado de conocimiento de que en el colegio están escolarizados alumnos/as con TEA. Comparación de diferencias medias entre los centros: familias.	386
Figura 11.19. Su hijo/a ha tenido algún compañero/a con TEA en su clase en algún curso. Comparación de diferencias medias entre los centros: familias.	386
Figura 11.20. Valoración de la experiencia para su hijo/a. Comparación de proporciones entre familias de EI y EP.	387
Figura 11.21. Relaciones con el alumnado con TEA fuera del centro. Comparación de proporciones entre familias de EI y EP.	387
Figura 11.22. Valoración de la experiencia para su hijo/a. Comparación de diferencias medias entre los centros: familias.	388
Figura 11.23. Relaciones con el alumnado con TEA fuera del centro. Comparación de diferencias medias entre los centros: familias.	388
Figura 11.24. Grado de acuerdo con la continuidad del programa TEA en el centro. Comparación de proporciones entre docentes y familias.	388
Figura 11.25. Grado de acuerdo con la continuidad del programa TEA en el centro. Comparación de diferencias medias entre los centros: Docentes.	390
Figura 11.26. Grado de acuerdo con que todos los colegios deberían escolarizar a alumnos/as con dificultades de aprendizaje. Comparación de proporciones entre docentes y familias.	391
Figura 11.27. Grado de acuerdo con que los alumnos/as con dificultades pueden retrasar a sus compañeros/as en los aprendizajes académicos, pero los beneficios para todos compensan. Comparación de proporciones entre familias de EI y EP.	392

Figura 11.28. Grado de acuerdo con que los alumnos/as con dificultades pueden ayudar a sus compañeros/as a comprender la importancia de aprender que todos somos diferentes. Comparación de proporciones docentes y familias	393
Figura 11.29. Grado de acuerdo con que los alumnos/as con dificultades a partir de la ESO van a recibir una mejor atención en un CEE. Comparación de proporciones entre docentes y familias	395
Figura 11.30. Grado de acuerdo con que los alumnos/as con dificultades a partir de la ESO van a recibir una mejor atención en un CEE. Comparación de proporciones entre familia de EI y EP	395
Figura 11.31. Grado de acuerdo con que los alumnos/as con dificultades a partir de la ESO van a recibir una mejor atención en un CEE. Comparación de diferencias medias entre los centros: Familias.	396
Figura 11.32. Grado de acuerdo con que la formación inicial en TEA fue pertinente en cuanto al contenido el momento en que se desarrolló. Comparación de proporciones entre docentes de EI y EP.	396
Figura 11.33. Grado de acuerdo con que la formación inicial en TEA fue pertinente en cuanto al contenido el momento en que se desarrolló. Comparación de diferencias medias entre los centros: Docentes.	397
Figura 11.34. Respuesta a la pregunta sobre si le gustaría participar más en el programa TEA de lo que lo ha hecho hasta ahora. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.	399
Figura 11.35. Grado de acuerdo con que el centro educativo en el centro hay un buen clima de convivencia. Comparación de proporciones entre familias de EI y EP.	401
Figura 11.36. Grado de acuerdo con que el centro educativo en el centro hay un buen clima de convivencia. Comparación de diferencias medias entre los centros: Familias.	402
Figura 11.37. Grado de acuerdo con que el colegio intenta favorecer la participación de las familias con distintas actividades y propuestas. Comparación de proporciones entre familias de EI y EP.	404
Figura 11.38. Grado de acuerdo con que el colegio intenta favorecer la participación de las familias con distintas actividades y propuestas. Comparación de diferencias medias entre los centros: Familias.	404
Figura 11.39. Valoración del profesorado en relación a si como docente intenta favorecer la participación de las familias con distintas actividades y propuestas. Comparación de proporciones entre docentes de EI y EP.	405
Figura 11.40. Valoración del profesorado respecto a si le gustaría que las familias participasen más en la vida del centro. Comparación de proporciones entre docentes de EI y EP.	405
Figura 11.41. Actividades a las que a las familias les gustaría participar más. Comparación de proporciones entre familias de EI y EP.	406
Figura 11.42. Actividades en las que a los docentes les gustaría que las familias participasen con mayor frecuencia en el colegio. Comparación de proporciones entre docente de EI, EP y APOYO.	406
Figura 11.43. Grado de acuerdo con que en su colegio se ponen en marcha muchas innovaciones pero no terminan de consolidarse. Comparación de proporciones entre docente de EI, EP y APOYO.	408

Figura 11.44. Grado de acuerdo con que en su centro le ayuda a seguir formándose para ser mejor docente. Comparación de diferencias medias entre los centros: Docentes.	409
Figura 11.45. Valoración de las familias en relación a si los docentes que ha tenido su hijo/a explicaban muy bien. Comparación de proporciones entre proporciones entre familias de EI y EP.	410
Figura 11.46. Valoración de las familias en relación a si los docentes que ha tenido su hijo/a explicaban muy bien. Comparación de diferencias medias entre los centros: Familias.	410
Figura 11.47. Valoración de las familias en relación a si los docentes que ha tenido su hijo/a respetaban a los niños/as. Comparación de proporciones entre proporciones entre familias de EI y EP.	411
Figura 11.48. Valoración de las familias en relación a si los docentes que ha tenido su hijo/a respetaban a los niños/as. Comparación de diferencias medias entre los centros: Familias.	411
Figura 11.49. Valoración de las familias en relación a si los docentes que ha tenido su hijo/a le orientaron acerca de cómo ayudar a su hijo/a. Comparación de proporciones entre proporciones entre familias de EI y EP.	412
Figura 11.50. Valoración de las familias en relación a si los docentes que ha tenido su hijo/a le orientaron acerca de cómo ayudar a su hijo/a. Comparación de diferencias medias entre los centros: Familias.	412
Figura 11.51. Grado de coordinación entre el profesorado de la misma etapa. Comparación de proporciones entre docentes de EI y EP.	413
Figura 11.52. Grado de coordinación entre el profesorado de las distintas etapas del centro. Comparación de proporciones entre docentes de EI y EP.	413
Figura 11.53. Coordinación del profesorado de EI. Respuestas de los docentes de EI.	415
Figura 11.54. Grado de acuerdo con que el centro está bien valorado en la zona. Comparación de proporciones entre docentes y familias.	422
Figura 11.55. Grado de acuerdo con que el centro está bien valorado en la zona. Comparación de proporciones entre familias de EI y EP.	422
Figura 11.56. Grado de acuerdo con que el centro está bien valorado en la zona. Comparación de diferencias medias entre los centros: Familias.	423
Figura 11.57. Grado de acuerdo con que el centro está bien valorado en la zona como consecuencia de escolarizar a alumnado diverso. Comparación de proporciones entre familias de EI y EP.	423
Figura 11.58. Grado de acuerdo con que el centro está bien valorado en la zona como consecuencia de escolarizar a alumnado diverso. Comparación de medias entre los centros: Docentes.	424
Figura 11.59. Grado de acuerdo con que el centro está bien valorado en la zona como consecuencia de escolarizar a alumnado diverso. Comparación de medias entre los centros: Familias.	424
Figura 11.60. Respuesta a la pregunta sobre si recomendaría este centro a un amigo/a para escolarizar a su hijo/a. Comparación de proporciones entre familias de EI y EP.	425
Figura 11.61. Respuesta a la pregunta sobre si está satisfecho con el colegio de su hijo/a. Comparación de proporciones entre familias de EI y EP.	425

## Introducción

Esta tesis doctoral pretende contribuir a avanzar hacia la mejora del proceso de inclusión educativa a nivel general, y de forma más específica en la respuesta educativa del alumnado con TEA. Desde sus inicios, nació con una clara vocación aplicada, buscando que sus resultados pudiesen ayudar a los centros educativos a mejorar sus procesos de inclusión.

En el plano personal, en mi primera experiencia como alumna en prácticas en el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de Atención Temprana de Leganés tuve la oportunidad de acercarme a la realidad de una escuela infantil de escolarización preferente para alumnado con TEA. Desde ese mismo instante, sentí la necesidad de acompañar el proceso de educativo de este alumnado, de sus familias así como de docentes y especialistas. Posteriormente, ya como orientadora, he acompañando a muchos centros y familias en el camino hacia la inclusión lo que me ha permitido compartir con ellos algunas de las inquietudes y retos a los que se enfrentan cada día. Por ello, esta tesis es nuestra pequeña contribución al avance del proceso de inclusión educativa de todo el alumnado pero de forma específica del alumnado con TEA.

En cuanto a las finalidades de este trabajo, su principal objetivo es identificar y analizar los aspectos clave de prácticas inclusivas para este alumnado escolarizado en centros preferentes de la Comunidad de Madrid, Comunidad Autónoma en la que se centra esta investigación, en la primera etapa educativa (Educación Infantil).

Este objetivo general se desglosa en tres objetivos concretos. En primer lugar, el primer objetivo pretende contrastar la propuesta específicamente diseñada en la Comunidad de Madrid para organizar la respuesta educativa del alumnado con TEA con el resto de iniciativas impulsadas por otras Comunidades Autónomas para este colectivo de alumnado. Por su parte, el segundo objetivo busca identificar los aspectos clave que favorecen la inclusión educativa del alumnado con TEA en la etapa de Educación Infantil, tanto desde la perspectiva de la cultura y políticas de los centros, como desde las prácticas de aula. Finalmente, el tercer objetivo persigue conocer y comparar la valoración y opiniones que los distintos colectivos de los centros realizan sobre el proceso de inclusión educativa desde el punto de vista del programa de centros preferentes como de la concreción en su centro.

A lo largo de los distintos capítulos, pueden encontrarse los apartados que caracterizan un trabajo de investigación. La primera parte está centrada en la delimitación del marco teórico que ha guiado este trabajo. Se compone de tres capítulos que analizan de mayor a menor grado de concreción el estado del arte en relación a la respuesta educativa del alumnado con TEA. En concreto, el primer capítulo aborda el concepto de educación inclusiva, tanto desde el planteamiento teórico como de las repercusiones que su implementación ha tenido en el sistema educativo español a nivel político y en su aplicación en los centros educativos. El segundo capítulo realiza un amplio recorrido sobre la caracterización del alumnado con TEA así como acerca de las principales aportaciones que ayudan orientar su respuesta educativa. Por su parte, el tercer capítulo analiza de forma detallada la organización de la respuesta educativa para este alumnado a través del análisis de las políticas públicas que las distintas Administraciones están desarrollando en España, y específicamente la iniciativa que impulsa la Comunidad de Madrid.

La segunda parte de la tesis se centra en la descripción del método utilizado. Así, en el capítulo cuatro se detallan los objetivos de trabajo, el diseño de la investigación, el sistema de selección de los casos y las características de los participantes, los procedimientos e instrumentos de recogida de información, y el sistema de análisis de datos utilizados.

La tercera y cuarta parte del texto están destinadas a la exposición de los resultados de la investigación tanto de naturaleza cualitativa como cuantitativa. En el primero de los casos, los resultados cualitativos son descritos en los capítulos cinco, seis, siete y ocho en los que se recoge de forma pormenorizada la dimensiones relacionadas con la cultura, políticas y prácticas educativas de cada uno de los cuatro centros que han participado en la investigación. Por su parte, el capítulo nueve complementa los anteriores textos ya que incorpora la perspectiva, en relación algunos temas críticos, del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo (EE) como máximo responsable a nivel técnico de la escolarización preferente del alumnado con TEA en la Comunidad de Madrid. Finalmente, el capítulo diez sintetiza los elementos comunes y aquellos diferenciadores analizados en los cuatro centros educativos, lo que permite una primera visión de conjunto de los resultados cualitativos.

En relación a los resultados cuantitativos, un extenso análisis de los mismos puede encontrarse en el capítulo 11. En este texto se recoge los análisis realizados procedentes de la aplicación de cuatro cuestionarios contruidos en el marco de esta investigación y destinados a docentes de Educación Infantil, docentes de Educación Primaria, docentes de apoyo especializado y familias de alumnado escolarizado en Educación Infantil y en Educación Primaria.

La última parte, compuesta por el capítulo 12, está destinada a la discusión y conclusiones finales derivadas de la investigación desarrollada. Su abordaje se presenta de forma transversal con la finalidad de poder dar respuesta a los tres objetivos concretos que han guiado este trabajo. Por este motivo, los resultados tanto de naturaleza cualitativa como cuantitativa se confrontan con el marco teórico que ha guiado esta investigación. Además, como cierre de este trabajo, en este capítulo también se exponen algunas limitaciones identificadas en el desarrollo de la investigación así como futuras líneas de investigación.

Para concluir se presentan las referencias documentales utilizadas así como los anexos que aportan material complementario derivado de la totalidad del trabajo realizado.

## Marco Teórico





## Introducción al marco teórico

El trabajo que a continuación se presenta aborda la atención al alumnado con TEA en la etapa de Educación Infantil en el marco de una iniciativa muy concretada impulsada por la Comunidad de Madrid. Sin embargo, el carácter específico y local de nuestro análisis no nos exime de tener una mirada mucho más integral que ayude a conectar la propuesta desarrollada para un colectivo específico en una Comunidad Autónoma concreta con lo que ocurre en general con el resto de alumnado a lo largo de la geografía española. Por este motivo, el marco teórico que a continuación se presenta realiza un análisis sistemático de esta cuestión en sus distintos niveles de concreción.

El primer capítulo aborda el concepto de educación inclusiva desde una perspectiva amplia. Para ello, se analiza su planteamiento teórico, pero también las repercusiones que su implementación ha tenido en el sistema educativo español tanto a nivel político, a través del análisis de las distintas normas e hitos educativos internacionales, como en su aplicación en los centros educativos.

En el segundo capítulo se realiza un amplio recorrido sobre la caracterización del alumnado con TEA en términos de evolución del concepto, principales características definitorias, así como las teorías explicativas más relevantes, entre otros aspectos. Además, desde un planteamiento aplicado, también se recogen las principales aportaciones que ayudan a conocer cuáles son las cuestiones clave que deben orientar su respuesta educativa.

Para finalizar, el tercer capítulo, analiza de forma detallada la organización de la respuesta educativa para este alumnado a través del análisis de las políticas públicas que las distintas Administraciones están desarrollando en España para, posteriormente, detallar la propuesta específica impulsada por la Comunidad de Madrid, así como las principales investigaciones que se han desarrollado acerca de su puesta en marcha.

## Capítulo 1: Educación inclusiva

Como se comentaba en la introducción general, este primer capítulo del marco teórico está destinado al concepto de educación inclusiva y a su concreción en el sistema educativo español. Los dos primeros epígrafes abordan desde una perspectiva internacional los grandes hitos que se han producido durante el siglo XX así como la repercusión de los compromisos suscritos a través de distintos Organismos Internacionales en las agendas educativas de los distintos países. La tercera sección analiza el concepto de educación inclusiva y sus principales características definitorias. En el cuarto apartado, se detallan las reformas educativas desarrolladas en nuestro país y las repercusiones que han tenido en la respuesta al alumnado con mayores dificultades. Por último, este capítulo se cierra con dos epígrafes centrados en la descripción de algunas investigaciones desarrolladas en España que permiten conocer, con cierto grado de detalle, cómo se ha materializado la educación inclusiva en el contexto español y un último apartado que pone de manifiesto los retos y recomendaciones que distintos autores han subrayado para avanzar hacia una educación más inclusiva en el sistema educativo español.

### 1.1. El avance hacia la educación inclusiva

Durante el siglo XX la educación especial ha sufrido importantes cambios transitando desde fórmulas excluyentes de escolarización del alumnado con discapacidad hacia modelos integradores, e incluso, en algunos casos, inclusivos. A modo de síntesis se destacan los principales cambios que la educación especial ha sufrido a lo largo del siglo anterior (Marchesi, 2002a).

#### ***La educación especial en la primera mitad del siglo XX***

Durante la primera mitad del siglo XX el concepto de deficiencia se entendía desde el innatismo, asociado a causas orgánicas, y la estabilidad en el tiempo, dado que aparecía en las primeras edades del desarrollo y se mantenía con escasos cambios a lo largo de toda la vida.

Esta concepción supuso que, por una parte, se hiciesen grandes esfuerzos en el diagnóstico y la categorización de los trastornos y, por otra, se construyesen un gran número de centros de educación especial entendiendo esta opción como la más idónea para atender y dar respuestas al alumnado diferente y que, por tanto, necesitaba una educación distinta al resto.

No obstante, en los años cuarenta y cincuenta, a pesar de que los centros de educación especial continuaron expandiéndose, se empieza a cuestionar el origen orgánico de los trastornos, así como su estabilidad en el tiempo y su escasa mejoría. Desde el ámbito de la psicología, el conductismo y la importancia de los factores ambientales comienzan a tomar fuerza lo que implica que en las definiciones de retraso mental se incluyan conceptos relacionados con el aprendizaje, la adaptación social, así como la diferenciación entre las causas internas y externas que dan origen a los distintos trastornos o discapacidades.

#### ***Los cambios en los años 60 y 70***

Los movimientos procedentes del ámbito social adoptaron un papel relevante en el ámbito de la educación especial lo que conllevó grandes transformaciones. Siguiendo a Marchesi (2002a) algunos de los cambios que favorecieron estas transformaciones se relacionan con:

- Una nueva concepción de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia en la que los factores innatos dejan paso a los factores ambientales y educativos.
- Una perspectiva interactiva de los procesos de enseñanza y las diferencias individuales.
- Un cuestionamiento de la evaluación psicométrica, así como la incorporación de nuevos sistemas complementarios de evaluación psicopedagógica.

- Las reformas en los sistemas de formación del profesorado, lo que genera una mejora en la cualificación y especialización de un gran número de docentes bien formados que cuestiona la escolarización segregada.
- La extensión y ampliación de la obligatoriedad de la educación generalizando la educación secundaria y, con ella, la necesidad de avanzar hacia una escuela comprensiva.
- Un alto abandono escolar temprano que obliga a repensar los límites entre la normalidad, el fracaso y la deficiencia y por tanto, entre los distintos tipos de centros y escolarizaciones.
- Los escasos resultados y experiencias de éxito de los centros de educación especial.
- Las experiencias positivas de las modalidades de integración desarrolladas de forma experimental hasta el momento.
- Una mayor normalización y accesibilidad de distintos servicios sociales.
- Un fuerte movimiento social que reclama una mayor sensibilidad e integración en la sociedad de los colectivos más vulnerables.

### ***Finales de los años 70: el informe Warnock***

Aunque desde los años setenta el concepto de necesidades educativas especiales había comenzado a utilizarse, su relevancia no llegaría hasta la publicación en el 1978 del informe Warnock, momento en el que este concepto toma una gran relevancia educativa. Esta repercusión se manifiesta años más tarde en un cambio a nivel normativo en la legislación inglesa así como a través de una gran expansión del concepto en la mayoría de los sistemas educativos.

El informe Warnock, encargado en 1974 por el secretario de Educación de Reino Unido a una comisión de expertos presidida por Mary Warnock, puso de manifiesto que agrupar las dificultades de los niños en categorías estáticas no resultaba beneficios ni para los niños, ni para los padres ni los docentes. En sus argumentos se hacía referencia a que muchos niños podían estar afectados por varias discapacidades. Además, las categorías diagnósticas no orientaban sobre el tipo de escolarización más pertinente para cada niño y limitaban la provisión de recursos especializados en los casos en los que los niños no pertenecían a alguna de las categorías establecidas, y por último, producían el efecto de etiquetar de forma negativa.

Como alternativa, el Comité describió a un “niño con una necesidad educativa especial” como:

Todo aquél que necesita dicha ayuda; de estas necesidades, independientemente de su duración o gravedad trata el presente informe. Una necesidad educativa especial puede adoptar diversas formas. Puede necesitarse una prestación de medios especiales de acceso al currículo a través, por ejemplo, de material especial o técnicas docentes especializadas, o puede ser necesaria una modificación del currículo mismo; o quizá la necesidad consista en una atención particular a la estructura social y el clima emocional en que está teniendo lugar la educación. (Comité, 1987, pp 47-48)

Las principales características del enfoque que subyace a este nuevo término residían en:

- La comprensión de las dificultades como un continuo, entendiendo que los alumnos/as pueden presentar dificultades de distinto nivel de gravedad y en momentos diferentes del proceso educativo.
- Su carácter relativo y contextual, ya que propone que la valoración de las dificultades de los alumnos debe hacerse de forma contextualizada teniendo en cuenta las características del propio alumno pero también sus distintos contextos de desarrollo, entre los que destaca el contexto social y familiar, pero muy especialmente el contexto educativo.

- Su énfasis en la capacidad de los sistemas de enseñanza y en las posibilidades de los centros educativos para responder a las necesidades de su alumnado.
- La remisión a la provisión de recursos educativos especializados entendidos en sentido amplio. De esta forma, se hace referencia a los docentes especializados pero también a la disponibilidad de materiales educativos específicos, la supresión de barreras arquitectónicas, el uso de sistemas alternativos o aumentativos de comunicación, así como a cualquier otro recurso de carácter extraordinario.

No obstante, el concepto de necesidades educativas especiales no estuvo exento de críticas, entre las que destacan el ser:

- Excesivamente vago: ya que es un concepto que parece que en el lugar de modificar las categorías anteriores, incorpora una nueva categoría más amplia y genérica.
- Impreciso: dado que el término no ayuda a discriminar entre las distintas dificultades de aprendizaje.
- Amplio: teniendo en cuenta que el porcentaje de alumnado que englobaba este término aumentó del 2% al 20%.
- Demasiado optimista: como consecuencia de que pareciera que suprimir el término deficiencia y remplazarlo por el de necesidades educativas especiales conllevarse por sí mismo una menor gravedad de las dificultades.

No obstante, más allá del término de necesidades educativas especiales, el informe Warnock supuso un avance significativo en la concepción de la integración educativa entendida como el proceso que permite que los alumnos que habitualmente han estado escolarizados fuera de los centros educativos ordinarios sean educados en ellos (Marchesi, 2002a). Por ello, en la década de los ochenta proliferaron distintas propuestas que abordaban las diferentes formas de integración. La propia Mary Warnock delimitó tres formas de integración: física, social y funcional. La integración física hacía referencia al establecimiento de aulas de educación especial dentro de los centros ordinarios por lo que, aunque los niños comparten algunos espacios físicos con sus iguales la organización continua siendo independiente. La integración social aportaba a la anterior fórmula la posibilidad de que los alumnos compartan algunas actividades, principalmente de componente lúdico, con sus compañeros. Por último, la integración funcional, suponía la participación parcial o total del alumnado con necesidades educativas especiales en las dinámicas de la escuela.

Por su parte, Söder (1980) a partir de la experiencia de Suecia estableció cuatro formas de integración: física, social, funcional y comunitaria. Las dos primeras coinciden con la propuesta de Warnock. En el caso de la integración funcional, se planteaba como la paulatina reducción en la utilización conjunta, entre el alumnado, de los recursos educativos. Este autor señalaba tres niveles de integración funcional. La utilización compartida a través de la cual se comparten los mismos recursos, pero en horarios distintos, la utilización simultánea, se usan los mismos medios en el mismo momento pero de forma separada, y la cooperación se disfrutaban de los mismos recursos de forma simultánea y con idénticos objetivos educativos. La integración comunitaria hacía referencia a la incorporación del alumnado a la sociedad una vez que sale o deja la escuela compartiendo así la responsabilidad de la integración también con el resto de la sociedad.

Otro modelo en la misma línea de los anteriores, es el de Hegarty et al. (1981). Su propuesta se fundamentaba en las distintas formas de integración basadas en la organización del currículo y la atención educativa que reciben los alumnos con necesidades educativas especiales. Estos autores

propusieron un modelo de organización de las diferentes opciones de educación especial haciendo referencia a los diferentes niveles de integración:

- Opción A: clase ordinaria sin apoyo.
- Opción B: clase ordinaria con apoyo dentro del aula.
- Opción C: clase ordinaria, pero con apoyo fuera del aula por parte del especialista que pueda darse de forma individual o en pequeños grupos.
- Opción D: se utiliza la clase ordinaria (DI) o la clase especial (DII) como base combinando el trabajo del especialista especializado.
- Opción E: clase especial a tiempo completo en escuela ordinaria.
- Opción F: se combina la escolarización entre un centro de educación especial y un centro ordinario.
- Opción G: supone la escolarización en un centro de educación especial a tiempo completo.

### ***A partir de los años 90***

La perspectiva que aportó el Informe Warnock cuestionó el sistema educativo e impulsó la idea de crear una escuela capaz de responder a las demandas educativas de la mayoría de los alumnos (Marchesi, 2017). Sin embargo, a partir de los años 90, el enfoque de integración no daba respuesta a todo el alumnado, motivo por el que empezó a considerarse insuficiente y comenzó a transitar hacia un modelo más ambicioso y transformador denominado inclusión educativa. Sus dos ideas básicas se sustentan en la exigencia de educar a todos los estudiantes en la misma escuela y la necesidad de acometer una reforma del conjunto del sistema educativo (Marchesi, 2002b), tal como se comentará con mayor grado de detalle en el apartado cuarto de este capítulo.

## **1.2. Referencias Internacionales: Foros y Declaraciones de distintos Organismos**

La educación siempre ha sido una preocupación de todos los gobiernos y Organismos Internacionales encargados de velar por el derecho a la misma en general incluyendo también el de la educación para las personas con discapacidades (Martínez et al., 2010). Un claro ejemplo de ello son las aportaciones de los distintos Organismos Internacionales, Foros y Declaraciones donde se reconoce el derecho a la Educación para Todos y a la Educación Inclusiva. Sin ánimo de enumerar de forma exhaustiva todas y cada una de ellas, a continuación, se hace mención a las referencias más relevante a nivel internacional:

- La **Declaración Universal de los Derechos Humanos** fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948 y marcó un primer hito en la historia de los derechos humanos. En su artículo 26 se establece por primera vez el derecho a la educación de todas las personas.
- La **Convención sobre los Derechos del Niño** es un tratado internacional de las Naciones Unidas firmado en 1989. En su desarrollo, se enfatiza que los niños tienen los mismos derechos que los adultos, y se subrayan aquellos derechos que se desprenden de su especial condición de seres humanos que, por no haber alcanzado el pleno desarrollo físico y mental, requieren de una protección especial.
- La **Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos** impulsada por la UNESCO en 1990 implicó la suscripción de un acuerdo entre 155 países y representantes de 150 organizaciones en torno a la universalización de la Educación Primaria y la reducción del analfabetismo. A partir de esta conferencia, fue aprobada la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos, la cual enfatizó

que la educación es un derecho humano fundamental e instó a los países a que intensificasen sus esfuerzos para mejorar la educación.

- **La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales** organizada por el Gobierno español en cooperación con la UNESCO en 1994 supuso un avance significativo a nivel internacional en materia de atención al alumnado con necesidades educativas especiales y, en palabras de Lena Saleh, situó a España en los años 90 en el centro del debate y la innovación educativa en esta temática. Con la asistencia de representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones, en su Declaración se recoge, entre sus compromisos, que:
  - o Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,
  - o los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,
  - o las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,
  - o las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo. (UNESCO, 1994, pp.VIII-IX)
  
- **El Foro Mundial de Educación de Dakar**, celebrado en el 2000, hizo un balance en relación al grado de alcance de las metas establecidas en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos establecidas una década anterior. Para su consecución, los participantes reafirmaron su compromiso de lograr la Educación para Todos en el año 2015 identificando seis objetivos clave de la educación relacionados con: promocionar la alfabetización y el acceso a la educación de niñas y mujeres, eliminar la desigualdad de oportunidades en el acceso a la educación y la finalización de los ciclos formativos, así como mejorar la calidad de la Educación a nivel mundial. Además, el Foro reafirmó el papel de la UNESCO como la organización principal con toda la responsabilidad de la coordinación de otros organismos y organizaciones para lograr estos objetivos.
  
- **La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad** se constituyó en 2006 como un instrumento internacional a favor de los derechos humanos de las Naciones Unidas destinado a proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. Esta Convención, ratificada por España en 2008, recoge en su artículo 24 las cuestiones específicas en materia de educación:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida.

Para ello, los Estados Partes deben asegurar que:

  - a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza

- primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;
- b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;
- c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
- d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
- e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. (ONU, 2006, art. 24.1 y 24.2)

- La **Conferencia Internacional de Educación** celebrada en Ginebra en 2008, bajo el título “La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro” recordaba entre sus conclusiones el Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el que: “se estipula que toda persona tiene derecho a la educación. Asimismo, afirmamos que una educación inclusiva de calidad es fundamental para alcanzar el desarrollo humano, social y económico” (UNESCO, 2008 p.3). Para ello, una vez más, se insta a los Estados Miembros a seguir trabajando hacia la consecución de una educación inclusiva a través de sus políticas públicas desde una perspectiva sistémica, enfatizando el papel de los docentes y buscando la cooperación internacional.

- Los **Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)** y los **Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)** de Naciones Unidas. En el año 2000, 189 países firmaron la Declaración del Milenio, un documento histórico por el que se comprometieron a alcanzar, antes de 2015, un conjunto de ocho objetivos cuantificables, uno de ellos dedicado a la educación en términos de lograr la enseñanza primaria universal.

En el 2015, aunque el alcance en algunos de los objetivos establecidos había sido sustancial, el avance en otros se mostró muy desigual entre los distintos países. Por este motivo, los ODM, fueron reemplazados por la nueva Agenda 2030 impulsada en la Cumbre del Desarrollo Sostenible aprobada en septiembre de 2015 por 193 Estados Miembros de Naciones Unidas.

Esta agenda 2030 puede ser entendida como un plan de acción para que la comunidad internacional y los gobiernos nacionales promuevan la prosperidad y el bienestar común en los próximos 15 años. En ella, se fijan 17 objetivos de aplicación universal para lograr un mundo sostenible en el año 2030. Entre estos objetivos cabe señalar el objetivo 4 destinado a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

A continuación, se presenta una tabla comparativa que ilustra la equivalencia entre los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

**Tabla 1.1**

*Comparativa que ilustra la equivalencia entre los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).*

<b>Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM)</b>	<b>Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)</b>
ODM 1: Erradicar la pobreza extrema y el hambre	ODS 1: Erradicar la pobreza en todas sus formas en todo el mundo
ODM 2: Lograr la enseñanza primaria universal	ODS 2: Poner fin al hambre, conseguir la seguridad alimentaria y una mejor nutrición, y promover la agricultura sostenible
ODM 3: Promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de las mujeres	ODS 4: Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos
ODM 4: Reducir la mortalidad de los niños menores de 5 años	ODS 5: Alcanzar la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas
ODM 5: Mejorar la salud materna	ODS 3: Garantizar una vida saludable y promover el bienestar para todos para todas las edades
ODM 6: Combatir el VIH/SIDA, la malaria y otras enfermedades	ODS 6: Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos
ODM 7: Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente	ODS 7: Asegurar el acceso a energías asequibles, fiables, sostenibles y modernas para todos
	ODS 9: Desarrollar infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible, y fomentar la innovación
	ODS 11: Conseguir que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles
	ODS 12: Garantizar las pautas de consumo y de producción sostenibles
	ODS 13: Tomar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos (tomando nota de los acuerdos adoptados en el foro de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático)
	ODS 14: Conservar y utilizar de forma sostenible los océanos, mares y recursos marinos para lograr el desarrollo sostenible
	ODS 15: Proteger, restaurar y promover la utilización sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar de manera sostenible los bosques, combatir la desertificación y detener y revertir la degradación de la tierra, y frenar la pérdida de diversidad biológica
ODM 8: Fomentar una alianza mundial para el desarrollo	ODS 8: Fomentar el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo, y el trabajo decente para todos
	ODS 10: Reducir las desigualdades entre países y dentro de ellos
	ODS 16: Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles
	ODS 17: Fortalecer los medios de ejecución y reavivar la alianza mundial para el desarrollo sostenible

*Fuente.* Elaboración propia a partir de la propuesta de Naciones Unidas en relación a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).



### 1.3. El concepto de Educación Inclusiva

Existe un claro consenso en que el concepto de educación inclusiva surgió con fuerza a raíz de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales organizada por el Gobierno español en cooperación con la UNESCO en 1994, comentada anteriormente.

Previsiblemente, la forma de concebir cómo deben configurarse los sistemas educativos sea la diferencia esencial entre el principio de integración e inclusión educativa. Mientras en el primer caso se apuesta por la capacidad de los sistemas para adaptarse a las diferentes necesidades que puede presentar el alumnado, el principio de inclusión educativa se centra en cómo construir desde un principio un sistema que sea capaz de incluir y hacer frente a las necesidades de todos y cada uno de los sus estudiantes (Arnaiz, 1996).

A partir de entonces, y hasta la actualidad se han puesto en marcha numerosas iniciativas bajo la denominación de educación inclusiva (Miquel et al., 2002) que han tratado de avanzar hacia nuevas formas de acoger y trabajar con el alumnado con mayores dificultades sin ningún tipo de exclusión.

Numerosos autores (Ainscow et al., 2006; Black-Hawkins et al., 2007; Dyson et al., 2004; Echeita, 2009; Onrubia, 2009; Parrilla, 2002) coinciden en entender el concepto de inclusión educativa como el proceso sistemático de transformar el sistema educativo y las escuelas con el propósito de incrementar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Los autores más relevantes en este campo, Booth y Ainscow (2011), entienden la inclusión como un proceso que engloba a toda la comunidad educativa con la finalidad de aumentar la participación de los estudiantes en el aprendizaje, en el marco de su comunidad y en el contexto de su cultura.

A modo de síntesis, podemos señalar cuatro elementos que definen la inclusión educativa (Echeita y Ainscow, 2010).

- La inclusión es un proceso: se trata de ir ajustando las medidas que hay que tomar en el transcurso del tiempo, siendo un proceso en contante revisión e inconcluso ante una realidad social y educativa cambiante. Por ello, desde este planteamiento, la inclusión se percibe como un proceso interminable (Ainscow et al., 2006).
- La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito y aprendizaje de todos los estudiantes. Algunos autores consideran que estas tres características son las que amplían el concepto de integración suponiendo cambios conceptuales significativos (Ainscow et al., 2006; Ainscow y Miles, 2009; Hick et al., 2009).
  - o La *presencia* hace referencia a la importancia del lugar en donde se desarrollan los aprendizajes. La educación inclusiva propone la escolarización en entornos ordinarios que promuevan el aprendizaje, pero también la socialización entre los iguales (Echeita, 2006).
  - o La *participación* se vincula con la necesidad no solo de garantizar la presencia sino también de promover sentirse acogido y parte de una comunidad por lo que incluye también valores relacionales y sociales (Ainscow et al., 2006).
  - o Esto se traduce en que todos los alumnos se sientan parte de su centro educativo y participen activamente en las decisiones que en él se toman (Echeita y Cuevas, 2011).
  - o La tercera característica relacionada con el *aprendizaje* busca el máximo desarrollo educativo de cada uno de los estudiantes, poniendo el énfasis en conseguir proporcionar una educación significativa y de calidad a cada alumno que les ayude a prepararse para la desenvolverse en la vida de forma autónoma (Echeita, 2006; Echeita y Cuevas, 2011).
- La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras. Este planteamiento supone que en lugar de valorar las características de los alumnos como las únicas causas de sus dificultades, se

preste especial atención hacia la detección y eliminación de las barreras existentes en sus distintos contextos de desarrollo y que interfieren en su aprendizaje y participación educativa (Ainscow et al., 2006; Echeita, 2006; Booth y Ainscow, 2011).

- La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión, o fracaso escolar. Se trata de ser consciente de que determinados grupos pueden ser más vulnerables y por tanto requieren de una mayor supervisión y cuidado educativo (Ainscow et al., 2006; Echeita, 2006).

Como puede apreciarse por las cuatro características descritas, la inclusión, en última instancia, busca promover una educación de calidad para todos los alumnos. Por ello, no es de extrañar que algunos autores (Miguel et al., 2002; Echeita, 2008) hayan vinculado la inclusión con los trabajos desarrollados previamente en torno a la eficacia y mejora escolar desarrollados por Marchesi y Martín (1998) en el que definen un centro educativo de calidad como:

Aquél que potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. Un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social. Un sistema educativo de calidad favorece el funcionamiento de este tipo de centros y apoya especialmente a aquellos que escolarizan a un alumno con necesidades educativas especiales o están situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas. (p.33)

En esta misma línea, algunos autores (Dyson y Millward, 2000) señalan que el foco de cambio, en relación a modelos anteriores, es el “paradigma organizacional” en el sentido de centrarse en la escuela y el centro educativo y no tanto en la provisión de recursos para atender a las necesidades de determinados alumnos. De esta forma, se pretende avanzar en las políticas de inclusión educativa dirigidas a los alumnos con necesidades educativas especiales para centrarse en que todos los alumnos deben contar con plenas oportunidades al margen de sus condiciones individuales. Bajo este paradigma organizacional, a lo largo de los últimos años se han desarrollado numerosas propuestas destinadas a los centros educativos con la finalidad de que pudiesen valorar sus prácticas educativas desde un enfoque inclusivo. Entre otras, resulta interesante señalar las siguientes:

- Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2002).
- Modelo para evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad (Duk y Narvarte, 2008).
- Guía para el análisis, la reflexión y la valoración de prácticas inclusivas (Durán et al., 2010): Departamento de Educación Generalitat de Catalunya, 2010).
- Guía Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela: REINE (FEAPS, 2009).
- Cuestionario (AVACO-EVADI) para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa de las instituciones escolares (Biencinto et al., 2009).
- Guía de evaluación de las prácticas inclusivas en el aula: GEPIA (García et al., 2011).
- Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión: ACADI (Arnáiz y Guirao, 2015).
- Valorar las condiciones de inclusión en las aulas: Escala ACOGE (Jiménez et al., 2018).

En este sentido, cabe detenerse en la Guía “Index for Inclusión” impulsada por Booth y Ainscow (2002) ya que previsiblemente pueda ser considerada la propuesta más extendida y utilizada para avanzar

hacia una educación inclusiva en los centros escolares. Además, son varios los autores (Miguel et al., 2002) los que consideran que este trabajo constituye un instrumento muy útil para ayudar a los centros educativos a desarrollar procesos que mejoren la participación y el aprendizaje de todo su alumnado. El Index se propone como un proceso de autoevaluación para que los centros escolares puedan analizar cuál es su grado de inclusividad a través de tres grandes dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas educativas. El proceso de análisis se constituye como un proceso de investigación- acción guiado a través de un conjunto de indicadores y preguntas a partir de las cuales los centros pueden identificar en qué punto se encuentra el centro así como las posibilidades y compromiso que pueden asumir para avanzar hacia mayores niveles de inclusión educativa. Concretamente, la dimensión “cultura” se relaciona con la parte social de un centro entendido como una comunidad segura, acogedora y colaboradora, representando así los principales valores inclusivos compartidos por toda la comunidad educativa que se organiza alrededor de un centro: profesorado, alumnado, familias y miembros del consejo escolar.

**Tabla 1.2**

*Indicadores vinculados a la dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas.*

Dimensión	Sección	Indicadores
<b>DIMENSIÓN A: Crear CULTURAS inclusivas</b>	A.1	A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido.
	Construir comunidad	A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.
		A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos.
		A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.
		A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.
		A.1.6. El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.
		A.1.7. Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.
		A.2 Establecer valores inclusivos
	A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.	
	A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.	
	A.2.4. El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”.	
	A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.	
	A.2.6. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.	

*Fuente.* Elaboración a partir de la propuesta de la Guía “Index for Inclusión”. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Por su parte, la dimensión relacionada con las “políticas” se plantea como la estructura sobre la que giran las decisiones relacionadas con la mejora de los aprendizajes y la participación de todo el alumnado.

**Tabla 1.3**

*Indicadores vinculados a la dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas.*

Dimensión	Sección	Indicadores
<b>DIMENSIÓN B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas</b>	B.1 Desarrollar una escuela para todos	B.1.1. Los nombramientos y promociones de los docentes son justas.
		B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.
		B.1.3. El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.
		B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles.
		B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.
		B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.
	B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad	B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo
		B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayuda a dar respuesta a la diversidad del alumnado.
		B.2.3. Las políticas de “necesidades especiales” son políticas de inclusión.
		B.2.4. El “Código de la Práctica” se utiliza para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos.
		B.2.5. El apoyo de los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordinan con otros tipos de apoyo pedagógico.
		B.2.6. Las políticas de orientación educativa y psicopedagógica se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico.
		B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina.
		B.2.8. Se ha reducido el absentismo escolar.
		B.2.9. Se han reducido las relaciones de abuso de poder entre iguales.

*Fuente.* Elaboración a partir de la propuesta de la Guía “Index for Inclusión”. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

La tercera y última dimensión hace referencia a las “prácticas”, como ejemplo de la confluencia de la cultura y las políticas de los centros. Esta dimensión apuesta porque todas las actividades se desarrollen de forma participativa y para todo el alumnado.

**Tabla 1.4**

*Indicadores vinculados a la dimensión B: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas.*

Dimensión	Sección	Indicadores
<b>DIMENSIÓN C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas</b>	C.1 Orquestrar el aprendizaje	C.1.1. Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos.
		C.1.2. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.
		C.1.3. Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.
		C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.
		C.1.5. Los estudiantes aprenden de manera colaboradora.
		C.1.6. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.
		C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.
		C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.
		C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
		C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
		C.1.11. Los “deberes para casa” contribuyen a aprendizaje de todos.
		C.1.12. Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.
	C.2 Movilizar recursos	C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.
		C.2.2 Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.
		C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.
		C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.
		C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.

*Fuente.* Elaboración a partir de la propuesta de la Guía “Index for Inclusión”. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Por último, es importante indicar que el Index se plantea como una propuesta flexible que debe adaptarse al contexto de cada centro y desarrollarse de una forma gradual a través de cinco etapas o fases relacionadas con el inicio del proceso de exploración a través del Index, el análisis del centro, la elaboración de un plan de mejora con una clara orientación inclusiva, la implementación de los aspectos susceptibles a desarrollar, y por último, la evaluación del proceso desarrollado. No obstante, antes de terminar este apartado es importante hacer referencia a que la inclusión educativa se enfrenta a grandes retos que suponen la toma de decisiones ante situaciones controvertidas que van a repercutir directamente en el alumnado. Norwich (1993) analizó estas situaciones y decisiones complejas a través de la propuesta de cuatro dilemas, entendidos como la elección entre varias opciones que muestran consecuencias positivas y negativas de forma simultánea, en este caso, decisiones educativas que de forma concreta han de tomarse para los alumnos con mayores dificultades.

- El *dilema del currículo* común por el que se cuestiona si un alumno con graves problemas de aprendizaje debe aprender los mismos o diferentes contenidos que sus compañeros.
- El *dilema de la identificación* hace referencia a si la identificación de las dificultades en el alumnado beneficia, dado que ayuda a delimitar sus necesidades, o por el contrario, les perjudica porque supone etiquetarles.

- El *dilema del padre-profesional* se vincula con quién tiene mayor influencia en las decisiones relacionadas con la escolarización.
- El *dilema de la integración* en el que se cuestiona en dónde aprende más un alumno con graves dificultades, en un aula ordinaria o en un aula especial con más apoyos y de mayor grado de especialización.

Estos dilemas ejemplifican claramente la complejidad que supone el proceso de inclusión educativa y manifiestan que el posicionamiento de los responsables educativos y políticos hacia un lado u otro de la balanza supone una visión ideológica sobre la forma de comprender la educación en general en términos de calidad y la atención a la diversidad particularmente, en términos de equidad. Por este motivo, conviene hacer referencia a las distintas ideologías existentes en torno a la inclusión educativa. Un trabajo reciente de Marchesi (2017) analiza tres perspectivas distintas aportadas por Cigman (2007): la perspectiva reducida, la máxima posible y la total. La visión reducida apuesta porque la inclusión del alumnado con discapacidad en la escuela ordinaria tiene sentido en la medida que pueda beneficiarse de los objetivos y programas que se desarrollan en ella. Desde este planteamiento, por un parte, la calidad prima por encima de la equidad, y por otra, la educación no se contempla como un modelo de relación y convivencia social. Por ello, desde este planteamiento los centros de educación especial son considerados los más idóneos para atender al alumnado con mayores dificultades. Por el contrario, tanto la visión relacionada con la máxima posible y la total consideran la necesidad de ajustar la organización y funcionamiento de los centros ordinarios para así favorecer la inclusión educativa. Además, en contraposición a la postura anterior, consideran que una educación más inclusiva también tiene vinculación y repercusiones en la sociedad favoreciendo entre otros valores, los relacionados con la equidad, cohesión y solidaridad.

Sin embargo, ambas perspectivas discrepan en un aspecto básico, tal y como indica Low (2007). La diferencia se encuentra en que los defensores de la máxima posible apuestan por la existencia de centros de educación especial para determinados alumnos con graves alteraciones del desarrollo cuando no existan otras opciones beneficiosas para ellos. Aunque también señalan la necesidad de vincular a estos centros con escuelas ordinarias en ciertas iniciativas o proyectos.

Por el contrario, los defensores de la inclusión total, consideran que estas excepciones tienen el riesgo de suponer nuevamente un impedimento o incluso un retroceso para avanzar hacia una educación inclusiva total por lo que apuestan por un cierre progresivo de los centros de educación especial y un cambio profundo del sistema ordinario para poder acoger a todos los alumnos sin ninguna excepción.

Sin duda alguna, la búsqueda del equilibrio entre las dos últimas posturas, que a su vez se ven representadas en los dilemas anteriormente comentados, se puede reconocer en la redacción de los principales tratados internacionales así como en las políticas educativas públicas en materia de discapacidad de cualquier país.

#### **1.4. Las reformas educativas en España en materia de discapacidad**

España, al igual que el resto de los países, a través de su legislación ha hecho un esfuerzo progresivo por adaptar sus planteamientos educativos relacionados con la atención a las personas con discapacidad tanto a las tendencias teóricas internacionales como a las referencias internacionales anteriormente citadas.

Vislie (1995) señala que los países occidentales han optado por dos tipos de estrategias en la integración del alumnado con discapacidad. Por una parte, se encuentran países que han puesto su foco de atención en la reforma del sistema de educación especial. Y por otra, países cuya prioridad ha sido la

transformación de la escuela ordinaria entendiendo esta alternativa como la estrategia más efectiva para acoger al alumnado con mayores dificultades.

El caso de España, como puede apreciarse a través de los diferentes textos legales que a continuación se presentan, partió de la primera estrategia para posteriormente ir transitando a la segunda (Marchesi, 2002a). Entre las aportaciones más significativas acontecidas a nivel legislativo en las últimas décadas cabe señalar las siguientes:

- **La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970** supuso un avance muy importante ya que por primera vez establece y organiza la Educación Especial en España aunque contemplándola como una modalidad específica. El capítulo VII se dedica exclusivamente a la educación especial destacando dos artículos. El artículo 49 en el que se hace referencia a jóvenes con discapacidad (denominados deficientes e inadaptados) pero también al alumnado superdotado (García, 2017) y el artículo 51 en el que se alude a la forma de atenderlos: “La educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo hagan absolutamente necesario se llevará a cabo en Centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en Centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible” ( Ley 14/1979, art.51).
- **La creación del Instituto Nacional de Educación Especial (INEE) en 1975.** El INEE nace como un organismo autónomo, pero dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia. Su creación supone una pieza clave en la ordenación del panorama educativo marcado por la heterogeneidad de los centros especiales y la falta de planificación (Fernández, 2011).
- **La Constitución de 1978** establece el derecho de todos a la educación en su artículo 27 y a la integración en su artículo 49 regulando que: “Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos” (Constitución 1978, art.49).
- **Plan Nacional de Educación Especial (PNEE) en 1978.** Este plan, encargado al PNEE e inspirado en el Informe Warnock publicado en el mismo año (Fernández, 2011), establece los principios para la futura ordenación de la educación especial: normalización de servicios, integración, sectorización de servicios y equipos multidisciplinarios, así como la individualización de la enseñanza.
- **La Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI),** que reafirma todos los principios establecidos en el PNEE y compromete a la Administración a desarrollar una política de integración en el sistema educativo ordinario y a reordenar la Educación Especial de acuerdo a estos principios. Según Casanova (2011):

Los artículos 23 al 31 reflejan el planteamiento educativo de las personas con discapacidad, en los cuales ya se afirma y se insiste con rotundidad en que el alumno “se integrará en el sistema ordinario de educación general”, recibiendo los apoyos necesarios que prevé la misma Ley. En estos momentos, de gran empuje social, ya se están realizando experiencias de integración educativa, incorporando alumnos y alumnas con discapacidad a las aulas ordinarias, si bien son tímidas y prácticamente sin apoyos legales concretos, salvo las autorizaciones especiales de la Administración, la colaboración de los Ayuntamientos apoyando con equipos multiprofesionales,

el seguimiento cercano de la Inspección de Educación y el compromiso de profesorado (general y especial) y familias. (p.10)

- **El Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial** marca las directrices generales y las medidas para proceder a la reordenación de la Educación Especial y facilitar la integración escolar. Las medidas propuestas (Fernández, 2011) se destinan al alumnado con disminuciones físicas, psíquicas o sensoriales o por inadaptaciones. En su regulación, destaca la concepción de la Educación Especial como parte integrante del sistema educativo. Por último, se reiteran los principios establecidos por la LISMI, y se promueve una respuesta educativa en centros ordinarios con los apoyos y adaptaciones precisas. De esta forma, solo cuando la gravedad, características o circunstancias de su disminución o inadaptación lo aconseje, se propone la escolarización en unidades o centros específicos.
- **La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)** incorpora definitivamente la Educación Especial en el sistema educativo general y refuerza los principios establecidos por la LISMI.  
Desde el modelo propuesto por la LOGSE se perfila un único sistema educativo comprensivo y se introduce por primera vez el término “alumnos con necesidades educativas especiales”. Así mismo, dedica el V capítulo de su texto normativo a la Educación Especial, disponiendo que:  
El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos” (LOGSE, 1990, art. 36.1).  
La escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración. (LOGSE, 1990, art. 37.3).
- **La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros (LOPEG)** supone un avance significativo al definir al alumnado con necesidades educativas especiales como aquel que requiere, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de la discapacidad, los trastornos de conducta o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.
- **El Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales y el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación** implicaron serios avances en la ordenación y atención del alumnado con necesidades educativas especiales y de aquel que se encontraba en situación de desventaja educativa por cuestiones sociales o culturales.
- **La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)**, a pesar de su mínima aplicación, introduce el término “alumnos con necesidades educativas específicas” entre los que incluye a los alumnos extranjeros, los superdotados intelectualmente y los que tienen necesidades educativas especiales; en el último grupo se incluye a los alumnos con discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales y trastornos graves de la personalidad o de la conducta (Digón, 2003).



- **La Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad** es aprobada con el objetivo de complementar y renovar el impulso a las políticas de equiparación de las personas con discapacidad que reguladas por LISMI.

Inspirada en los principios de vida independiente, normalización, accesibilidad universal, diseño para todos, diálogo civil y transversalidad de las políticas en materia de discapacidad, su aprobación implicó un renovado impulso a las políticas de equiparación de las personas con discapacidad, centrándose especialmente en dos estrategias de intervención: la lucha contra la discriminación y la accesibilidad universal.

- La Ley Orgánica de Educación, 2/2006, de 3 de mayo (LOE) por primera vez introduce el término inclusión en sus principios reguladores del Capítulo I, señalando en su Preámbulo que:

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos. (LOE, 2006, Preámbulo)

Su segunda aportación hace alusión a nueva categorización en el alumnado acuñando el término “necesidad específica de apoyo educativo” para hacer referencia no solamente al alumnado con necesidades educativas especiales, sino también aquellos que requieren una respuesta diferente a la ordinaria por presentar dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades, haberse incorporado de forma tardía al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar. Así se define en el Capítulo I al Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo:

Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. (LOE, 2006, art.71.2)

Por último, específicamente en lo que respecta a la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, se vuelve hacer explícito el principio de inclusión por lo que se delimita que:

La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios. (LOE, 2006, art.74.1)

- **La Ley 49/2007, de 26 de diciembre, por la que se establece el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal**

**de las personas con discapacidad** se centra en establecer el régimen de infracciones y sanciones que garantizan las condiciones básicas en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad siguiendo la disposición final undécima de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre.

- **Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad** nace con la finalidad de adaptar la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo aprobados el 13 de diciembre de 2006 por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU).

En las modificaciones propuestas se hace una clara alusión a la necesidad de favorecer la toma de decisiones de las personas con discapacidad en todos los aspectos de su vida, tanto personal como colectiva, avanzar hacia la autonomía personal desinstitucionalizada y garantizar la no discriminación en una sociedad plenamente inclusiva. Sin embargo, ninguna de estas modificaciones hace referencia al ámbito educativo.

- **Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social** integra en un único texto la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de las personas con discapacidad; La Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad; y por último la Ley 49/2007, de 26 de diciembre, por la que se establece el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

En materia de educación se hace referencia, en el capítulo IV, y concretamente en el artículo 18, a que la educación inclusiva formará parte del proceso de atención integral de las personas con discapacidad y será desarrollada mediante los apoyos y ajustes correspondientes:

1. Las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás.
2. Corresponde a las administraciones educativas asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles educativos así como la enseñanza a lo largo de la vida y garantizar un puesto escolar a los alumnos con discapacidad en la educación básica, prestando atención a la diversidad de necesidades educativas del alumnado con discapacidad, mediante la regulación de apoyos y ajustes razonables para la atención de quienes precisen una atención especial de aprendizaje o de inclusión.
3. La escolarización de este alumnado en centros de educación especial o unidades sustitutorias de los mismos sólo se llevará a cabo cuando excepcionalmente sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios y tomando en consideración la opinión de los padres o tutores legales. (Real Decreto Legislativo 1/2013, art.18)

- **La actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)** continúa manteniendo el principio de inclusión educativa. Así mismo, introduce algunas modificaciones en el articulado de LOE, también en el incluido el Título II destinado a la Equidad en la Educación.

Estas modificaciones hacen referencia a la incorporación del colectivo de alumnado, que presenta dificultades específicas de aprendizaje, motivo por el que incorpora una cuarta sección dentro del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo:

Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. (LOMCE, 2013, art.71.2)

No obstante, cabe señalar que esta ley se caracteriza por sus principios centrados en las evaluaciones individuales, la flexibilización de las trayectorias educativas, la racionalización en la oferta, así como su interés en la mejora de los resultados educativos y en los alumnos excelentes. Todos estos “principios educativos” rompen con el paradigma comprensivo de la educación que hasta el momento se habían conseguido a través de los distintos textos legislativos anteriormente comentados.

### **1.5. Investigaciones relacionadas con la Educación Inclusiva en España**

A pesar de que, como se acaba de analizar, las políticas educativas en España han avanzado hacia posiciones más inclusivas, algunos estudios ponen de manifiesto que los resultados no son tan positivos como cabría esperar, así como el hecho de que existen diferencias notables en los procesos de integración e inclusión educativa en función de la etapa escolar y las necesidades educativas del alumnado. Por ello es importante revisar los trabajos que han analizado esta situación desde distintas miradas.

Concretamente, en este apartado se expondrán los resultados de diferentes propuestas que se han centrado en cómo ha repercutido el paradigma de la educación inclusiva en las investigaciones desarrolladas en nuestro país, qué implicaciones ha tenido en los centros educativos escolares, cuáles son las opiniones de los distintos implicados en relación a la implementación de este proceso, y por último, cómo ha repercutido la educación inclusiva en la legislación en materia educativa.

En primer lugar, cabe destacar el trabajo de Susinos (2002) centrado en analizar cómo había permeado el paradigma de la educación inclusiva en las investigaciones desarrolladas en nuestro país. Para ello, esta autora revisó las diferentes investigaciones que en materia de educación inclusiva se habían desarrollado en España desde 1997 hasta 2001 a través del análisis de distintas revistas de investigación, actas de congresos especializados y revistas de innovación con mayor peso en trabajos aplicados.

Entre los principales resultados cabe destacar que, en función de la temática, el mayor número de investigaciones se relacionaban con: la intervención específica con el alumnado con necesidades educativas especiales, trabajos reflexivos sobre la inclusión educativa, así como investigaciones relacionadas con la convivencia, la interculturalidad, y el cambio en el diseño y desarrollo del currículo. Por el contrario, el número de trabajos en los que los protagonistas eran alumnos/as o personas en riesgo de exclusión eran muy escasos. Por último, no se encontró ninguna investigación y experiencias de amplio alcance centradas en la formación del profesorado desde una perspectiva aplicada. Respecto a la etapa educativa sobre las que versaban las investigaciones, el mayor número de trabajos estaban centrados en la etapa de educación secundaria obligatoria. Según interpreta la propia investigadora, previsiblemente como consecuencia de las dificultades que los centros en esta segunda etapa estaban encontrando para impulsar una educación que respondiese a la diversidad de su alumnado.

En segundo lugar, podemos identificar distintas investigaciones centradas en analizar cómo ha repercutido la educación inclusiva directamente en los centros educativos escolares desde distintas perspectivas. Por una parte, cabe señalar diferentes trabajos centrados en el estudio de las instituciones educativas desde las posibilidades de los propios centros para avanzar hacia fórmulas más inclusivas. Y por otra, investigaciones que analizan cómo se está implementando el proceso de inclusión educativa a partir de la aplicación de la Guía "Index for Inclusión".

El trabajo desarrollado por Ortiz y Lobato (2003) centrado en cómo la cultura escolar incide en la educación inclusiva confirmó que este factor tenía una repercusión muy importante con el potencial de los propios centros para desarrollar estrategias y soluciones educativas inclusivas.

Esta misma idea, centrada en la capacidad de los propios centros de producir cambios y reformas, es compartida por otros autores, incluso llegando alguno de ellos a defender que las verdaderas reformas resultan ser lo que ocurre de puertas hacia dentro de las escuelas y no aquellas modificaciones que impulsan las administraciones educativas desde los despachos oficiales (Arnaiz, 2012). Desde este planteamiento ha proliferado el movimiento de escuelas eficaces e inclusivas para hacer referencia a aquellos centros a favor de la efectividad y la mejora escolar, del desarrollo de estrategias para llevar a las escuelas y a los sistemas educativos hacia la inclusión. Arnaiz (2012) identifica cinco fases que un centro podría desarrollar para impulsar cualquier propuesta de mejora de centro. Estas fases se relacionan con consolidar un grupo colaborativo de trabajo, diagnosticar la situación de partida y la formulación de problemas, buscar soluciones, elaborar un plan de acción e implementarlo de forma colaborativa, y por último, evaluar la experiencia desarrollada.

Respecto a cómo se está implementando el proceso de inclusión educativa a partir de la aplicación de la Guía "Index for Inclusión", Durán y et al. (2005) investigaron distintas experiencias inclusivas desarrolladas en la Comunidad de Madrid, Cataluña y País Vasco a través de esta herramienta. Entre sus conclusiones destacaron que avanzar hacia fórmulas inclusivas supone un proceso de complejo y singular en el que la participación de toda la comunidad educativa, además de ser una garantía de éxito, también enriquece y facilita la incorporación de las voluntades de los distintos actores implicados a pesar de que en algún momento del proceso puedan aparecer conflictos, cuyo debate y análisis, acaba fortaleciendo a los centros. Por otra parte, también señalaron que el concepto de necesidades educativas especiales debía conceptualizarse en términos de barreras hacia el aprendizaje y la participación. Por último, entre otras conclusiones, indicaron que la propia aplicación del Index en sí misma ya encerraba resultados positivos en los centros ya que promovía procesos de reflexión sobre la propia práctica y el trabajo colaborativo dentro y fuera del centro.

Un tercer bloque de investigaciones se centra en recoger las voces y opiniones de los propios protagonistas, así como analizar las inquietudes del movimiento asociativo. El trabajo en relación a la situación educativa del alumnado con necesidades educativas especiales en la Comunidad de Madrid (Marchesi et al., 2003) mostraba a través del análisis detallado de las opiniones de la comunidad educativa la valoración del proceso de integración educativa. Entre sus numerosas conclusiones resulta interesante analizar tres de ellas que reflejan la diferencia entre las etapas educativas, las dificultades de los alumnos y las modalidades educativas. En primer lugar, destaca el hecho de que los profesores de infantil y primaria mostraban una opinión más positiva sobre su eficacia para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales en comparación con los profesores de secundaria quienes no se consideraban preparados para ello. En segundo lugar, se señalaba por parte de los profesores de secundaria que las mayores dificultades en la educación integradora se manifestaban con los alumnos con discapacidad intelectual y con problemas de conducta, y por el contrario los alumnos con necesidades

educativas especiales asociadas a una discapacidad motora eran los que mejor se integraban en la educación ordinaria. Por último, los maestros que trabajaban en centros de educación especial y los padres de los alumnos escolarizados estaban muy satisfechos del funcionamiento de su centro, de la educación que se ofrecía a los alumnos, de sus relaciones mutuas y de la preparación de los profesores. Por su parte, el trabajo de López et al. (2013) centrado en las concepciones psicopedagógicas que subyacen a los procesos de inclusión educativa mostró resultados muy interesantes a partir de la aplicación de un cuestionario de dilemas en la que participaron tres Comunidades Autónomas diferentes (Comunidad de Madrid, Castilla-La Mancha, y Comunidad Valenciana) y un total de 220 docentes procedentes de centros de titularidad pública y concertada.

Entre sus resultados merece la pena destacar que las variables que más incidían en mantener posturas proclives a la inclusión se relacionaban con la percepción del apoyo institucional percibido por el profesorado, así como la formación y el rol profesional que ocupaba cada docente, destacado el perfil de orientación y decentes de apoyo como los más facilitadores. Por todo ello, puede valorarse que todas aquellas estrategias que facilitan la provisión apoyos al profesorado de una forma flexible y amplia en la que entra todo el alumnado así como el trabajo conjunto entre docentes a través de, entre otras iniciativas, el impulso de metodológicas cooperativas o reflexiones conjuntas sobre el desarrollo de las propias prácticas educativas pueden ser consideradas como eficaces para impulsar los procesos de inclusión.

También centrado en la percepción del profesorado, el trabajo desarrollado por Álvarez et al. (2008) puso de manifiesto las percepciones del profesorado de secundaria en relación al funcionamiento de la integración en la etapa de Educación Secundaria. En este caso, esta investigación se desarrolló en el Principado de Asturias a través del análisis de las opiniones de 242 docentes. Entre sus principales hallazgos destaca el hecho de que, en general, los docentes consideran que la integración no está funcionando correctamente motivo por el que siguen contemplando diferentes modalidades de escolarización diferentes a la ordinaria. Sin embargo, una la lectura positiva de los resultados de este trabajo se relaciona con la demanda de actuación por parte de los profesores de los gestores educativos para mejorar los recursos y las estrategias destinadas a este proceso. Entre las principales medidas que el profesorado identifica para mejorar la integración del alumnado con mayores dificultades destaca la mejora en la implicación de las familias, la reducción de la ratio en las aulas, así como la optimización de las coordinaciones entre los distintos servicios y recursos.

En cuarto lugar, la visión del movimiento asociativo a través del análisis de las opiniones de expertos y organizaciones de las personas con discapacidad también ha sido objeto de estudio. Una de las investigaciones más relevantes es la relacionada con las opiniones sobre el proceso de inclusión educativa de expertos en la materia de las organizaciones de las personas con discapacidad que forman parte de la Comisión de Educación del Consejo Estatal de Representantes de Personas con Discapacidad en España (Echeita, et al.,2009). Las conclusiones de este trabajo apuntan, en la misma línea que el estudio anterior, a que no se han generado los niveles de aprendizaje y participación esperados, así como el hecho de que existe una diferencia significativa de estos procesos en las diferentes etapas y en función de los diferentes colectivos de alumnos considerados tradicionalmente como alumnos con necesidades educativas especiales.

A tenor de los estudios presentados parece que es indiscutible destacar la importancia que supone incorporar las voces y opiniones de los propios protagonistas en el proceso de inclusión. Por ello, no es de extrañar que algunos trabajos hayan intentado avanzar de forma decidida en esta cuestión. Un ejemplo de ello es la contribución de López et al. (2017) quienes han tratado de aportar un modelo conceptual que relaciona algunas dimensiones con claras repercusiones en la atención a la diversidad

de alumnado con las concepciones educativas del profesorado sobre ellas. De esta forma, tratan de situar como elementos facilitadores o como barreras para los procesos de inclusión las concepciones del profesorado en relación a tres dimensiones generales, que se dividen a su vez en once sub-dimensiones, vinculadas con las diferencias individuales en el aprendizaje, las creencias sobre la organización del centro escolar, y las actitudes y valores sociales.

En última instancia este trabajo pone de manifiesto la importancia que supone, entre otros aspectos, hacer explícitas las concepciones del profesorado como medio imprescindible para poder avanzar hacia fórmulas más inclusivas así como para poder contrastarlas con las prácticas que se desarrollan en los centros.

Por último, cabe destacar un cuarto grupo de investigaciones centradas en cómo ha repercutido el paradigma inclusivo en la legislación educativa, entre las que destaca el trabajo centrado en las funciones del profesorado de apoyo y el ajuste de la normativa española a la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con Discapacidad.

El primer trabajo hace referencia al estudio desarrollado por Sandoval et al. (2012) sobre el análisis y la valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo. Entre sus conclusiones se destacan las grandes desigualdades existentes dentro del sistema educativo español en la atención al alumnado con mayores dificultades, así como la falta de consenso y de debate en relación a la estructura y las dinámicas de trabajo del profesorado de apoyo. Estas conclusiones se basan en los resultados encontrados en relación a una excesiva vinculación del trabajo directo del profesorado de apoyo con el alumnado con mayores dificultades, así como a las diferencias de ratio entre profesorado especializado y alumnado en las normativas de las distintas Comunidades Autónomas (CCAA), resultados muy alejados de los principios que regulan la educación inclusiva.

Por su parte, Verdugo et al. (2018) han impulsado un trabajo minucioso en relación al análisis de la adaptación de la normativa española y autonómica en materia de inclusión educativa y social a la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con Discapacidad. Entre sus múltiples conclusiones, al igual que en el trabajo anterior, consideramos relevante destacar la gran variabilidad en cuanto al grado de concreción y desarrollo entre las distintas CCAA lo que los autores interpretan como consecuencia de un marco estatal legislativo poco preciso. Por otra parte, también encuentran que la identificación de las necesidades de apoyo detectadas a través de la evaluación psicopedagógica se basa únicamente en los aspectos curriculares y organizativos. En tercer lugar, y en lo que respecta a las medidas relacionadas con la atención a la diversidad, identificaron que son escasas las CCAA (únicamente el Principado de Asturias, Baleares, Cataluña, Castilla la Mancha, La Rioja y el País Vasco) que proponen medidas de apoyo que trascienden lo curricular y con una escasa definición en su concreción en el momento de aplicación, así como en la medición de su impacto. Y, por último, también hacen referencia a una escasa referencia a la participación activa de las familias, asignándoles un papel de receptoras de información, a excepción del caso de Andalucía y Aragón, comunidades en las que los autores han podido analizar una referencia explícita al papel activo de los progenitores en los distintos textos legales analizados.

Estas “luces y sombras” en relación a los procesos de inclusión ponen de manifiesto la diferencia entre las conceptualizaciones teóricas y sus aplicaciones prácticas teniendo todavía un largo camino por recorrer en España en lo que se refiere a la superación de las situaciones de discriminación escolar a las que numerosos alumnos y alumnas se enfrentan cada día (Echeita, 2011).

## 1.6. Retos y recomendaciones para avanzar hacia una Educación Inclusiva en España

El análisis de los resultados de estos estudios y el avance del marco conceptual de la educación inclusiva han llevado a diversos autores a proponer algunos retos y recomendaciones para que el sistema educativo español avance hacia una educación más inclusiva. En este apartado se recogen algunas de las más interesantes.

Echeita y Verdugo (2004) en un artículo cuyo título ya resulta inspirador *“Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio”* realizaron un análisis detallado en el que identificaban las resistencias para avanzar hacia un sistema educativo más inclusivo en España. Entre estas dificultades destacan las siguientes:

- La perspectiva “esencialista” en la comprensión de las dificultades de los alumnos, lo que supone que atribuir que las condiciones personales o sociales son los factores clave que explican sus dificultades.
- El debate entre integración versus inclusión no ayuda a centrar el debate en si los alumnos deben adaptarse al sistema o si por el contrario es el sistema el que debe adaptarse a ellos.
- La errónea interpretación en que para avanzar hacia una educación más inclusiva exclusivamente hay que actualizar o modernizar la educación especial.
- La persistencia a seguir etiquetando al alumnado, pero también a los centros en función de las características del alumnado que escolariza.
- La delegación de responsabilidad en los especialistas para atender a la diversidad del alumnado.
- El empobrecimiento del currículo y la limitación de oportunidades especialmente para el alumnado con necesidades educativas especiales quienes se benefician únicamente de lo imprescindible del mismo.
- El mantenimiento de esquemas de financiación y dotación de recursos personales a los centros en función del número de alumnado con necesidades educativas especiales que escolarice.
- La escasa transformación de los centros de educación especial y las mínimas experiencias de educación combinada existente.
- La barrera que supone la educación secundaria obligatoria para el alumnado con mayores dificultades.
- Los escasos avances en una educación inclusiva en las etapas postobligatorias.
- La poca calidad de la formación inicial y permanente del profesorado lo que limita que los futuros docentes o los que ya están en ejercicio dispongan de una formación que les posibilite desarrollar proyectos de transformación hacia una educación más inclusiva en los centros en los que desarrollan su trabajo.
- La necesidad de reflexionar sobre el concepto de educación y las funciones que la escuela debe cumplir para avanzar no solo en una escuela más inclusiva, sino también en una sociedad más acogedora.
- La necesidad de retomar el liderazgo como país para liderar un proceso profundo de transformación educativa.

Por su parte, Martínez et al. (2010) señalan algunas propuestas de mejora que podrían salir al paso de las dificultades señaladas por Echeita y Verdugo:

- Incorporar un marco global en las políticas educativas en términos de pacto educativo y social con la finalidad de buscar el consenso entre los distintos partidos políticos, así como con el objetivo de garantizar la estabilidad de las reformas educativas.

- Aumentar de forma adecuada la inversión económica en materia de educación que no solo permita aumentar la dotación presupuestaria sino también destinar los recursos en los aspectos más relevantes del sistema, entre los que se encuentra la atención a la diversidad.
- Desarrollar campañas de sensibilización e información que ayude a la sociedad a conocer la diversidad de intereses, capacidades y ritmos que acoge la escuela.
- Trabajar de forma explícita en los valores por los que la educación inclusiva apuesta tanto en los centros educativos como fuera de ellos.
- Trabajar desde la Administración central de forma conjunta con las distintas Comunidades Autónomas en relación a temas de interés común que ayuden, de una forma contextualizada, a resolver algunas dificultades compartidas.
- Aumentar la cultura de colaboración en los centros educativos. Una cultura de colaboración entendida en sentido amplio lo que supone trabajar de forma conjunta tanto entre los distintos docentes como con, y entre, los diferentes miembros de la comunidad educativa.
- Valorar que la atención a la diversidad no se desarrolla únicamente a través de los recursos personales.
- Replantearse el equilibrio entre la comprensividad y diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria, lo que entre otros aspectos pasa por un cambio de actitud y mentalidad en el profesorado de Educación Secundaria.
- Analizar el empobrecimiento del currículo y la limitación de oportunidades para muchos alumnos, especialmente el alumnado con necesidades educativas especiales.
- Reconsiderar la adopción de las medidas de atención a la diversidad como un “sistema de drenaje” del sistema ordinario.
- Reflexionar sobre la persistencia en el uso de las etiquetas sobre los alumnos y los centros, así como las repercusiones negativas que ello conlleva en las expectativas de los docentes y las familias.
- Pensar en cómo avanzar hacia una educación más inclusiva en las etapas postobligatorias dado que los escasos resultados son muy pobres.

Por último, las reflexiones de Martínez (2011), permiten hacer un reparto de responsabilidades y hacer así copartícipes a los distintos niveles del sistema educativo en el proceso de avanzar hacia una educación más inclusiva. Entre las propuestas *destinadas a la Administración educativa del Estado y a las Comunidades Autónomas* destacan las siguientes:

- Mejorar la coordinación entre las distintas administraciones y posibilitar una comunicación fluida y el intercambio de las distintas experiencias que se llevan a cabo.
- Desarrollar políticas de equidad contra las desigualdades no solo educativas sino también sociales.
- Abordar el fracaso escolar desde un enfoque preventivo en edades tempranas.
- Garantizar las transiciones educativas y la coordinación vertical entre todas las etapas educativas, pero especialmente entre las obligatorias, así como entre la educación básica y la formación a lo largo de toda la vida.
- Valorar el uso de las pruebas diagnósticas como herramientas de mejora para la inclusividad de los centros y el sistema educativo en general.
- Potenciar la autonomía tanto en la organización como en la gestión de los centros educativos con la finalidad de contextualizar la atención a su realidad educativa mediante proyectos propios con la participación activa de todos los miembros de la comunidad.



- Crear las condiciones para mejorar la percepción social de la docencia, lo que supondría, por una parte, ser capaces de atraer a los mejores estudiantes para ser docentes. Y por otra, garantizar el reconocimiento a la labor de los docentes.

Respecto a *las políticas de apoyo y asesoramiento por parte de los equipos de apoyo especializados externos o internos*, se identifican entre otros aspectos de mejora:

- Enmarcar sus actuaciones en un plan integrado de formación y apoyo a los centros educativos potenciando el trabajo conjunto y el asesoramiento y coordinación con los equipos docentes.
- Potenciar el desarrollo y la investigación de prácticas docentes innovadoras que permitan dar respuestas a situaciones concretas.
- Impulsar el intercambio de experiencias y buenas prácticas entre centros del mismo sector.
- Incidir en la coordinación con los servicios socioeducativos que en cada zona puedan dar cobertura a la población escolarizada de un determinado centro con el doble objetivo de crear un espacio de diálogo, pero también de colaboración conjunta.

Para finalizar, entre *las medidas relacionadas con el compromiso de los centros y el profesorado*, entre otros objetivos se alude a la necesidad de:

- Escuchar las necesidades de los docentes, las familias, y los alumnos con la finalidad de poder recoger sus inquietudes y necesidades.
- Diseñar planes de atención a la diversidad que respondan a las necesidades específicas de cada centro y en los que las necesidades de todos los alumnos estén representadas.
- Impulsar la formación y reconocimiento a la labor docente.
- Mejorar el liderazgo y la formación de los equipos directivos.

Para cerrar este capítulo, merece la pena aludir a las vías de avance que ofrece el nuevo proyecto de Ley Aprobado por el Consejo de Ministros el pasado 15 de febrero de 2019<sup>1</sup>, cuya tramitación ha retomado de nuevo el Gobierno.

Este nuevo proyecto de Ley incorpora la gran mayoría de las recomendaciones comentadas en este capítulo. Entre ellas, cabe destacar que es la primera Ley educativa en nuestro país que se alinea con la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas haciendo una mención expresa a la misma y a los acuerdos adoptados en ella.

Además, incorpora un paquete de medidas que recuperan la comprensividad del sistema educativo entre las que destacan:

- La mejora de la calidad y equidad de la educación mediante la propuesta de un currículo al servicio de una educación inclusiva que, acorde con las competencias básicas, valore de forma positiva la diversidad.
- La promoción de la sensibilidad hacia la diversidad en la Comunidad Educativa a través de la incorporación de un área de Educación en valores cívicos y éticos en las etapas obligatorias.
- El impulso a la acción tutorial y la orientación educativa como mecanismo de acompañamiento y apoyo al alumnado, familias y docentes a lo largo de sistema educativo.
- El aumento de la flexibilización en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con necesidades educativas especiales.
- La personalización de la evaluación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo con la finalidad de que los referentes de la evaluación se ajusten al Plan Individualizado de cada estudiante

1 <http://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2019/02/20190215-proyectoley.html>

en función de su progreso personal sin que éste le limite en la promoción entre etapas ni en la titulación al término de las mismas. Además, esta evaluación permitirá proporcionar la orientación adecuada para lograr el acceso o la permanencia del alumnado en el régimen más inclusivo.

- La mejora de las oportunidades de permanencia y participación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en todas las etapas educativas, haciendo especial énfasis en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, en la que el alumnado presenta menores tasas de escolarización en el sistema ordinario.

Por último, en la Disposición adicional cuarta se alude a la necesidad de evolucionar hacia la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales a contextos ordinarios a través de un plan articulado con las CCAA para que, en el plazo de diez años, los centros ordinarios cuenten con las garantías suficientes para poder atender en las mejores condiciones posibles al alumnado con discapacidad.

Sin duda alguna, estos tres aspectos arrojan esperanzas a retomar el compromiso como país para liderar un proceso profundo de transformación educativa que garantice la presencia, participación y aprendizaje de todos y cada uno de nuestros estudiantes.

## Capítulo 2: El alumnado con TEA y su respuesta educativa

El segundo capítulo del marco teórico aborda el concepto de autismo y sobre todo las claves que ayudan a delimitar la respuesta educativa más ajustada para este alumnado. Para ello, en una primera parte, se hará referencia a la evolución del concepto las principales características que definen el trastorno, los criterios diagnósticos que los diferentes manuales clínicos han aportado, así como las principales teorías explicativas. En la segunda parte del capítulo, se detallarán algunos de los principios educativos generales que hasta el momento han guiado la respuesta educativa de este alumnado con la finalidad de responder a las preguntas críticas en esta cuestión e identificar las recientes propuestas educativas basadas en la evidencia. Por último, se incorporan algunos estudios e investigaciones que han permitido describir qué es una buena práctica en la intervención educativa con el alumnado con TEA a partir de la combinación entre la teoría y la práctica.

### 2.1. Trastorno del Espectro del Autismo

#### 2.1.1 Historia del Autismo y evolución del concepto

El concepto de autismo tiene su nacimiento en 1943 cuando Leo Kanner, un psiquiatra austriaco, publicó el artículo titulado “Los trastornos autistas del contacto afectivo”, texto que marcaría todo un hito en el tema que nos ocupa. En este artículo se destacan como características específicas en los autistas, entre otras, la incapacidad de relacionarse normalmente con otras personas, un amplio conjunto de retrasos y alteraciones en la adquisición y uso del lenguaje, la insistencia en mantener sus rutinas estables sin cambios, así como la presencia de determinados rituales sin funcionalidad aparente.

Meses más tarde aparecería el trabajo del doctor Han Asperger que aportó nuevos datos y descripciones a través de varios casos de niños con “psicopatía autista”. Ambos autores describieron características muy similares en los casos analizados, sin embargo, el doctor Asperger, a diferencia de Kanner, se preocupó por cómo debía ser la educación de estos niños. No obstante, su trabajo no tuvo grandes repercusiones hasta los años noventa como consecuencia de su publicación originalmente en alemán, así como de haber centrado sus primeras investigaciones en cuestiones y enfoques dinámicos que dificultaban enormemente la generalización de los resultados al contexto y enfoque educativo.

Siguiendo a Rivière (2001), podemos describir tres épocas en el estudio del autismo:

- *La primera época: 1943-1963:* Principalmente se contemplaba el trastorno autista como un trastorno emocional, de transmisión genética por parte de los padres y con una orientación terapéutica de corte dinámico.
- *La segunda época: 1963-1983:* En esta segunda fase de estudio del autismo, además de la afectación afectiva, se valoró y estudió de forma significativa la alteración cognitiva en los niños con autismo. En esta línea, en los años ochenta se apostó fuertemente por la educación como terapia, a través de las técnicas de modificación de conducta, así como la creación de centros educativos específicos como tratamiento más efectivo en los niños con autismo.
- *El enfoque de los años 1990:* El principal cambio en estos años es la concepción del autismo como un trastorno del desarrollo y, por tanto, con una perspectiva evolutiva. Como consecuencia de este nuevo cambio de orientación, la investigación ha avanzado sustancialmente en la valoración del autismo a lo largo de todo el ciclo vital. Por este motivo, entre otros, la investigación ha contemplado el interés por conocer las posibles causas biológicas, así como la intervención educativa a lo largo de las diferentes etapas integrándose cada vez más en contextos naturales y normalizados de intervención.

### 2.1.2 Características del trastorno

Desde la segunda época mencionada, en la que aparecieron con mayor rigor y detalle los estudios relacionados con las características del autismo, hay dos aportaciones que se consideran especialmente significativas (Martos y Burgos, 2013).

Por una parte, los estudios de Lorna Wing y Gould en 1979 y 1988 plantearon la concepción del trastorno como categoría, es decir, como un continuo de diferentes dimensiones. Así, estas autoras definieron este continuo en cada una de las alteraciones que lo constituyen, situando la problemática de los niveles más graves a los más leves en las cuatro áreas prioritariamente afectadas: social, comunicativa, imaginativa, así como en la existencia de patrones rígidos y repetitivos de la actividad. Estas cuatro áreas afectadas dieron lugar a la conocida “Triada Cognitiva de Wing”, a través de la cual se establecía que los niños del espectro autista estaban afectados por tres grupos de alteraciones: alteraciones en la comunicación y lenguaje, alteraciones en la interacción social, y la presencia de patrones de conductas, intereses y actividades restringidas y estereotipadas.

Por otra parte, Rivière (2002b) elaboró con mayor profundidad el concepto del autismo como continuo. En la base de su planteamiento quedaba claramente reflejado que el concepto del espectro podía ayudar a comprender que, bajo unos términos comunes, se encontraban un conjunto de personas con características y niveles de funcionamiento muy heterogéneos. Para ello, por una parte identificó esta heterogeneidad a través de seis, posteriormente doce, dimensiones alteradas que compartían las personas que presentan autismo o espectro del autismo.

Además, por otra parte, estableció que estas dimensiones estaban moduladas en distintos grados de intensidad por seis factores principales, que a continuación se detallan, cuya afectación se producían siempre en los casos más severos:

- La asociación o no del autismo con retraso mental más o menos severo.
- La gravedad del trastorno que presentaban, haciendo referencia a la intensidad de aparición de los síntomas en cada una de las dimensiones.
- La edad- el momento evolutivo- de aparición del trastorno.
- El sexo, identificando que el trastorno afectaba con menor frecuencia, pero con mayor gravedad a las niñas/mujeres que a los niños/hombres.
- La adecuación y eficiencia de los tratamientos utilizados y las experiencias y oportunidades de aprendizaje.
- El compromiso y apoyo de las familias.

Por último, la aportación de Rivière (2002a) no quedó exclusivamente en la caracterización del trastorno sino que elaboró una propuesta de identificación del autismo a través de las doce dimensiones que se encuentran alteradas sistemáticamente y sus cuatro niveles de afectación. Esta aportación dio lugar al Inventario de Espectro Autista (IDEA) que permitió no solo ayudar a establecer el diagnóstico diferencial del autismo sino también valorar la severidad y profundidad de los rasgos autistas que presenta cada persona con TEA como se presenta en la Tabla 2.1.

**Tabla 2.1**

*Dimensiones y niveles de afectación del Inventario de Espectro Autista (IDEA).*

Dimensiones	Nivel de afectación
<b>1. Trastornos cualitativos de la relación social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aislamiento completo. No apego a personas específicas. No relación con adultos o iguales.</li> <li>- Incapacidad de relación. Vínculo con adultos. No relación con iguales. Relaciones infrecuentes, inducidas, externas con iguales. Las relaciones más como respuesta que a iniciativa propia.</li> <li>- Motivación de relación con iguales, pero falta de relaciones por dificultad para comprender sutilezas sociales y escasa empatía. Conciencia de soledad.</li> </ul>
<b>2. Trastorno de las capacidades de referencia conjunta (acción, atención y preocupación conjuntas)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausencia completa de acciones conjuntas o interés por las otras personas y sus acciones.</li> <li>- Acciones conjuntas simples, sin miradas “significativas” de referencia conjunta</li> <li>- Empleo de miradas de referencia conjunta en situaciones dirigidas, pero no abiertas.</li> <li>- Pautas establecidas de atención y acción conjunta, pero no de preocupación conjunta.</li> </ul>
<b>3. Trastorno de las capacidades intersubjetivas y mentalistas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausencia de pautas de expresión emocional correlativa (i.e. Intersubjetividad primaria). Falta de interés por las personas.</li> <li>- Respuestas intersubjetivas primarias, pero ningún indicio de que se vive al otro como “sujeto”.</li> <li>- Indicios de intersubjetividad secundaria, sin atribución explícita de estados mentales. No se resuelven tareas de Teoría de la mente</li> <li>- Conciencia explícita de que las otras personas tienen mente, que se manifiesta en la solución de la tarea de Teoría de la mente de primer orden. En situaciones reales, el mentalismo es lento, simple y limitado.</li> </ul>
<b>4. Trastorno de las funciones comunicativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausencia de comunicación (relación intencionada, intencional y significativa), y de conductas instrumentales con personas.</li> <li>- Conductas instrumentales con personas para lograr cambios en el mundo físico (i. e. Para “pedir”), sin otras pautas de comunicación.</li> <li>- Conductas comunicativas para pedir (cambiar el mundo físico) pero no para compartir experiencia o cambiar el mundo mental.</li> <li>- Conductas comunicativas de declarar, comentar, etc., con escasas “cualificaciones subjetivas de la experiencia” y declaraciones sobre el mundo interno.</li> </ul>
<b>5. Trastornos cualitativos del lenguaje expresivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mutismo total o funcional. Puede haber verbalizaciones que no son propiamente lingüísticas.</li> <li>- Lenguaje compuesto de palabras sueltas o ecolalias. No hay creación formal de sintagmas y oraciones.</li> <li>- Lenguaje oracional. Hay oraciones que no son ecolálicas, pero que no configuran discurso o conversación.</li> <li>- Discurso y conversación, con limitaciones de adaptación flexible en las conversaciones y de selección de temas relevantes. Frecuentemente hay anomalías prosódicas.</li> </ul>

**Tabla 2.1** (continuación)

*Dimensiones y niveles de afectación del Inventario de Espectro Autista (IDEA).*

Dimensiones	Nivel de afectación
<b>6. Trastornos cualitativos del lenguaje comprensivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Sordera central”. Tendencia a ignorar el lenguaje. No hay respuesta a órdenes, llamadas o indicaciones.</li> <li>- Asociación de enunciados verbales con conductas propias, sin indicios de que los enunciados se asimilen a un código.</li> <li>- Comprensión (literal y poco flexible) de enunciados, con alguna clase de análisis estructurales. No se comprende discurso.</li> <li>- Se comprende discurso y conversación, pero se diferencia con gran dificultad el significado literal del intencional.</li> <li>- No hay trastorno cualitativo de las capacidades de comprensión.</li> </ul>
<b>7. Trastornos de las competencias de anticipación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adherencia inflexible a estímulos que se repiten de forma idéntica (p.e.: películas de vídeo). Resistencia intensa a cambios. Falta de conductas anticipatorias.</li> <li>- Conductas anticipatorias simples en rutinas cotidianas. Con frecuencia, oposición a cambios y empeoramiento en situaciones que implican cambios.</li> <li>- Incorporadas estructuras temporales amplias (por ej. “curso” vs “vacaciones”). Puede haber reacciones catastróficas ante cambios no previstos.</li> <li>- Alguna capacidad de regular el propio ambiente y de manejar los cambios. Se prefiere un orden claro y un ambiente predecible.</li> </ul>
<b>8. Trastornos de la flexibilidad mental y comportamental</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Predominan las estereotipias motoras simples.</li> <li>- Predominan los rituales simples. Resistencia a cambios nimios.</li> <li>- Rituales complejos. Apego excesivo a objetos. Preguntas obsesivas.</li> <li>- Contenidos obsesivos y limitados de pensamiento. Intereses poco funcional y flexible. Rígido perfeccionismo.</li> </ul>
<b>9. Trastorno del sentido de la actividad propia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Predominio masivo de conductas sin meta. Inaccesibilidad a consignas externas que dirijan la actividad.</li> <li>- Sólo se realizan actividades funcionales breves con consignas externas. Cuando no las hay, se pasa al nivel anterior.</li> <li>- Actividades autónomas de ciclo largo, que no se viven como partes de proyectos coherentes, y cuya motivación es externa.</li> <li>- Actividades complejas de ciclo muy largo, cuya meta se conoce y desea, pero sin una estructura jerárquica de previsiones biográficas en que se inserten.</li> </ul>
<b>10. Trastornos de la imaginación y de las capacidades de ficción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausencia completa de juego funcional o simbólico y de otras competencias de ficción.</li> <li>- Juegos funcionales poco flexibles, poco espontáneos y de contenidos limitados. Juego simbólico, en general poco espontáneo y obsesivo. Dificultades importantes para diferenciar ficción y realidad.</li> <li>- Capacidades complejas de ficción, que se emplean como recursos de aislamiento. Ficciones poco flexibles.</li> </ul>
<b>11. Trastornos de la imitación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausencia completa de conductas de imitación.</li> <li>- Imitaciones motoras simples, evocadas. No espontáneas.</li> <li>- Imitación espontánea esporádica, poco versátil e intersubjetiva.</li> <li>- Imitación establecida. Ausencia de modelos internos.</li> </ul>

**Tabla 2.1** (continuación)

*Dimensiones y niveles de afectación del Inventario de Espectro Autista (IDEA).*

Dimensiones	Nivel de afectación
<b>12. Trastorno de la suspensión (la capacidad de hacer significantes)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- No se suspenden pre - acciones para crear gestos comunicativos. Comunicación ausente o por gestos instrumentales con personas.</li><li>- No se suspenden acciones instrumentales para crear símbolos enactivos. No hay juego funcional.</li><li>- No se suspenden propiedades reales de cosas o situaciones para crear ficciones y juegos de ficción.</li><li>- No se dejan en suspenso representaciones para crear o comprender metáforas o para comprender que los estados mentales no se corresponden necesariamente con las situaciones.</li></ul>

*Fuente.* Elaboración a partir de la propuesta del Inventario de Espectro Autista (IDEA) de Rivière.

Recientemente, Palomo (2017) ha aportado, por una parte, una descripción de las características expuestas por Wing y Gould, y Rivière que nos permiten acercarnos al trastorno desde una perspectiva funcional dado que se ejemplifican algunas de las manifestaciones que con mayor frecuencia aparecen en el funcionamiento del alumnado con TEA. Y por otra, una revisión profunda de las últimas investigaciones que ha permitido corroborar los seis factores que Rivière (2002b) ya identificó como indicadores de un mayor grado de afectación en la presentación del trastorno.

Respecto a las características funcionales de la población TEA este autor destaca:

- La alteración en la interacción y comunicación social. Las personas con TEA presentan serias limitaciones para desarrollar una interacción social ajustada con otras personas que se traduce en la falta para establecer el apego con sus figuras de referencia, la dificultad para mantener un regular contacto ocular, la ausencia o escaso desarrollo de juego simbólico, así como, entre otros aspectos, la inconsistencia en la comprensión de las normas sociales.
- Las dificultades en el manejo de las emociones en sentido amplio. Esto implica que presenten dificultades para expresar sus propias emociones, así como para identificar y comprender las de los demás.
- Limitaciones para establecer y manejar las relaciones interpersonales, lo que provoca, en función del grado de afectación, falta de interés en la relación con los otros o una necesidad excesiva en relacionarse expresando esta necesidad de forma inusual.
- Escasez de flexibilidad mental y conductual, que se manifiesta en intereses, patrones de conducta y pensamientos restringidos, repetitivos y, en muchas ocasiones, estereotipados. Esto implica que con cierta frecuencia las personas con TEA puedan presentar movimientos repetitivos o estereotipados sobre su propio cuerpo o a través de los objetos, desarrollar ciertos rituales sin funcionalidad o que pequeñas modificaciones de su entorno, les genere malestar y desconcierto.
- Intereses que, dada su intensidad o temática, resultan atípicos para el resto de sus iguales.
- Alteraciones sensoriales que provocan una reacción desajustada bien por causar una reacción excesiva (hiperreactividad) o por el contrario, una reacción mínima (hiporreactividad). De hecho, con cierta frecuencia existe cierta tendencia hacia la búsqueda de estimulación atípica que les genera tranquilidad y placer.

En cuanto a los factores que modulan el grado de afectación y severidad del trastorno, la revisión de Palomo (2017) indica que, tal y como señalaba Rivière, la discapacidad intelectual, el género, la edad de aparición las primeras manifestaciones además de la cantidad y calidad de los apoyos recibidos afectan de forma significativa a la severidad del trastorno.

Este autor pone de manifiesto que, en relación a la discapacidad intelectual, las investigaciones señalan que es la alteración psicológica que se presenta de forma asociada al TEA con mayor frecuencia. El 70% de las personas con trastorno autista y el 43,9% con algún trastorno generalizado del desarrollo presenta discapacidad intelectual (Fombonne, 2005). Por su parte, el género también marca una diferencia importante. El TEA aparece con mayor frecuencia en los hombres que en las mujeres. La ratio niño/niña se sitúa de media en 4,4 para el trastorno autista mientras que para los trastornos generalizados del desarrollo asciende hasta una media de 4,9 (Fombonne, 2009). La edad también afecta a la manifestación de los síntomas. A medida que el trastorno se manifiesta de forma más temprana, el grado de severidad, especialmente de las conductas restringidas y repetitivas es mayor por lo que el uso de medicación está cada vez más extendido (Esbensen et., 2009). Por último, también indica que la cantidad y calidad de los apoyos recibidos en términos de oportunidades de aprendizaje, participación social, calidad y apoyo social tienen una enorme influencia en cómo se manifiesta el trastorno.

Adicionalmente a estos factores, este autor incorpora la comorbilidad con otros trastornos como otro factor que afecta a la presentación de los síntomas. El 16% de las personas con TEA presentan otras alteraciones médicas asociadas, siendo la epilepsia la que con mayor frecuencia aparece (Fombonne, 2005). Además, también se asocian otras alteraciones como el déficit de atención con hiperactividad, el trastorno obsesivo compulsivo, trastorno de estado de ánimo o problemas de conducta. Y, por último, las dificultades significativas en el desarrollo del lenguaje aparecen entre el 10% y 25% de los casos (Mirenda, 2014).

### 2.1.3 Criterios diagnósticos

En relación a los criterios diagnósticos, el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-III, 1988) y sus revisiones posteriores (DSM-IV, 1998 y DSM-IV-TR, 2002) recogían las características anteriormente descritas bajo el diagnóstico de “Trastornos Generalizados del Desarrollo” (en adelante TGD). El citado manual definía en su tercera y cuarta versión revisada que:

Los trastornos generalizados del desarrollo se caracterizan por una perturbación grave y generalizada de varias áreas del desarrollo: habilidades para la interacción social, habilidades para la comunicación o la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipados. Las alteraciones cualitativas que definen estos trastornos son claramente impropias del nivel de desarrollo o edad mental del sujeto. Esta sección incluye el trastorno autista, el trastorno de Rett, el trastorno desintegrativo infantil, el trastorno de Asperger y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado (DSM-IV-TR, 2002, pp 79-80).

Posteriormente, en la quinta y actual versión del citado Manual (DSM-V, 2013), se sustituye el término “trastornos generalizados del desarrollo” por “trastorno del espectro del autismo”. Este nuevo cambio terminológico implica los siguientes cambios conceptuales respecto al autismo que resultan significativos para comprender el trastorno en la actualidad:

- El autismo se enmarca dentro de los trastornos del neurodesarrollo como diagnóstico único con distintos especificadores. El trastorno autista, el Trastorno de Asperger, el Trastorno desintegrativo de la infancia y el TGD no especificado se considera un mismo trastorno, diferenciándose en lugar de la sintomatología en sí misma en su grado o intensidad (Martos y Burgos, 2013).



- El Síndrome de Rett desaparece de los TEA dado que los síntomas que presentan los niños con este síndrome tienen una duración muy limitada en el tiempo (Martínez y Rico, 2013).
- La focalización en dos grandes tipos de dificultades denominadas dominios y relacionadas con déficits persistentes en comunicación social e interacción social y patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses, en lugar de los tres bloques característicos de alteraciones contempladas en la conocida tríada de Wing (Martos y Burgos, 2013; Fortea et al., 2014).
- Estos dos grandes dominios se han subdividido en varias áreas que retoman los criterios diagnósticos que ya se contemplaban en las versiones anteriores del manual aunque con algunos cambios, siendo los más significativos, la eliminación tanto de la capacidad para realizar juego simbólico, variado, creativo y flexible, así como los criterios que hacían referencia al lenguaje. Por el contrario, se incorporan los criterios relacionados con las alteraciones sensoriales (Palomo, 2017).

A modo de síntesis se presenta la Tabla 2.2 y la Tabla 2.3 que recogen los criterios diagnósticos y especificadores delimitados en el DSM-V.

**Tabla 2.2**

*Criterios diagnósticos del Trastorno del Espectro del Autismo según DMS- V.*

Áreas alteradas	Criterios diagnósticos
<p><b>A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos</b>, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):</p>	<p><b>1.</b> Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.</p> <p><b>2.</b> Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.</p> <p><b>3.</b> Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.</p> <p><i>Especificar la gravedad actual:</i> La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamientos restringidos y repetitivos.</p>
<p><b>B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades</b>, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):</p>	<p><b>1.</b> Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).</p> <p><b>2.</b> Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).</p> <p><b>3.</b> Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).</p>

**Tabla 2.2** (continuación)

*Criterios diagnósticos del Trastorno del Espectro del Autismo según DMS- V.*

Áreas alteradas	Criterios diagnósticos
<p><b>B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades,</b> que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):</p>	<p>4. Hiper- o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).</p> <p><u>Especificar la gravedad actual:</u> La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos.</p>
<p><b>C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).</b></p>	
<p><b>D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.</b></p>	
<p><b>E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo.</b> La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.</p>	
<p><b>Nota:</b> A los pacientes con un diagnóstico bien establecido según el DSM-IV de trastorno autista, enfermedad de Asperger o trastorno generalizado del desarrollo no especificado de otro modo, se les aplicará el diagnóstico de trastorno del espectro del autismo. Los pacientes con deficiencias notables de la comunicación social, pero cuyos síntomas no cumplen los criterios de trastorno del espectro del autismo, deben ser evaluados para diagnosticar el trastorno de la comunicación social (pragmática).</p>	
<p><b>Especificar si:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Con o sin déficit intelectual acompañante.</li> <li>- Con o sin deterioro del lenguaje acompañante.</li> <li>- Asociado a una afección médica o genética, o a un factor ambiental conocido.</li> <li>- Asociado a otro trastorno del desarrollo neurológico, mental o del comportamiento.</li> <li>- Con catatonía.</li> </ul>	

Fuente. Elaboración a partir de la propuesta del DSM-V

**Tabla 2.3**

*Niveles de gravedad en el Trastorno del espectro del autismo según DMS- V.*

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
<p><b>Grado 3</b> <b>“Necesita ayuda muy notable”</b></p>	<p>Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacción y que, cuando lo hace, realiza estrategias inhabituales sólo para cumplir con las necesidades y únicamente responde a aproximaciones sociales muy directas.</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de acción.</p>

**Tabla 2.3** (continuación)

*Niveles de gravedad en el Trastorno del espectro del autismo según DMS- V.*

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
<b>Grado 2</b> "Necesita ayuda notable"	Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayuda in situ; inicio limitado de interacciones sociales; y reducción de respuesta o respuestas no normales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.	La inflexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos aparecen con frecuencia claramente al observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de acción.
<b>Grado 1</b> "Necesita ayuda"	Sin ayuda in situ, las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.	La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.

*Fuente.* Elaboración a partir de la propuesta del DSM-V.

Por último, cabe señalar que esta nueva versión del Manual (DMS-V) y la clasificación propuesta en lo que respecta a los TEA no ha estado exenta de críticas, entre las que destacan:

- La eliminación del Trastorno de Asperger como categoría diagnóstica dado que se asume dentro del TEA, ya que las investigaciones no lo diferencian del autismo de alto funcionamiento (Martínez y Rico, 2013) lo que algunos autores interpretan como una pérdida de entidad como colectivo (Palomo, 2017).
- El incrementar a dos el número de síntomas exigidos en el dominio relacionado con patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses ha supuesto que muchos niños pequeños pierdan la posibilidad del diagnóstico al no cumplir la intensidad que demanda este criterio en sus manifestaciones así como la posibilidad de que este criterio esté afectado por múltiples variables, entre las que destacan la experiencia de los padres (Barton et al., 2013) así como la dificultad en identificarlo en el proceso de evaluación ( Mazefsky et al., 2013).
- Los diagnósticos de TGD se reducen un 35% y 37%, según DSM-IV y DSM-IV-TR respectivamente, al emplearse el DSM-V, siendo el diagnóstico de TGD no especificado el que se reduce en mayor proporción, pasando la mayoría de las personas que pierden este diagnóstico a un diagnóstico de "Trastorno de la comunicación social", como se especificaba en una de las críticas a la nueva versión del Manual (Bennett y Goodall, 2016). En este sentido, es importante hacer referencia a que la pérdida de diagnóstico de TEA en ciertas personas ante el nuevo cambio de categorías diagnósticas puede suponer la pérdida de acceso a servicios especializados para TEA (Bennett y Goodall, 2016; Palomo et al., 2014).

- Íntimamente relacionada con la crítica anterior, muy previsiblemente, las personas que no cumplan el criterio relacionado con el dominio vinculado con patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses, recibirán el diagnóstico de “Trastorno de la comunicación social” lo que cuestiona en sí mismo los criterios diagnósticos de esta nueva categoría. (Kim et al., 2014). Previsiblemente esta nueva categoría estará formada por niños que no acaban de cumplir los criterios diagnósticos propios del autismo y que se caracterizan por dificultades en el uso del lenguaje, aunque no en su forma (Ferrer, 2013).

#### 2.1.4 Prevalencia del trastorno

Los análisis de prevalencia del autismo han variado y aumentado de forma significativa a lo largo de los distintos años. Un estudio realizado por Baron-Cohen (2008) ponía de manifiesto que la cifra de identificación en dos décadas (de 1996 a 2005) pasase del 4 por 10.000 casos a 1 por 100, lo que suponía que el diagnóstico se había multiplicado por 25. Este hecho previsiblemente ha estado condicionado por varios factores como el propio autor interpreta. Por una parte, como consecuencia del paso del diagnóstico categórico a la idea del autismo como espectro. Por otra parte, la mejora en los procesos de diagnóstico supuso en estas décadas una mayor detección y también un mejor servicio y respuesta. En la actualidad, uno de los trabajos más ambiciosos lo encontramos en Fombonne (2009) quienes analizaron de forma sistemática los resultados existentes relacionados con la prevalencia del TEA concluyendo que la prevalencia podría situarse en un caso por cada 150 niños lo que representa aproximadamente un 0,6 - 0,7% de la población. Sin embargo, avalado por distintos trabajos, Palomo (2017) indica que este porcentaje aumenta hasta el 1% o incluso lo supera.

En esta línea, en nuestro país destacan los resultados obtenidos por dos investigaciones. Por una parte, el trabajo desarrollado por Frontera (2005) a través del estudio epidemiológico de los trastornos generalizados del desarrollo en la población infantil y adolescente en Aragón en la que sitúa una prevalencia de 9,21 casos por cada 10.000 habitantes. Y por otra parte, las cifras detalladas en el trabajo de Moreno et al., (2005) realizado en la provincia de Sevilla en el que también se apuntaría a una cifra de detección de 12,97 por 10.000. Por último, cabe señalar que los datos aportados por Autismo Europa<sup>1</sup> y Autismo España<sup>2</sup> también indican que en torno al 1% de la población podría presentar TEA.

#### 2.1.5 Etiología y teorías explicativas

En la actualidad, aunque se ha realizado una apuesta importante por la investigación relacionada con los trastornos del neurodesarrollo entendido como un proceso dinámico, modulado por la interacción multimodal de los genes y los factores ambientales y se han estudiado y descrito distintos factores etiológicos, lo cierto es que se sigue sin conocer con claridad cuál es el trastorno biológico que da lugar al TEA, ya que en pocos casos es posible detectar un marcador biológico (Artigas y Díaz, 2013).

Una de las aproximaciones más concretas es la aportada por el Grupo de Estudio de los trastornos del espectro autista (GETEA) del Instituto de Salud Carlos III quienes señalan que:

Las investigaciones de las últimas décadas permiten concluir de forma inequívoca que el autismo tiene un origen neurobiológico (para ser precisos, orígenes neurobiológicos múltiples o multifactoriales, genéticamente determinados) y que afecta a procesos de diferenciación neuronal y sináptica que tienen lugar en momentos muy tempranos de la ontogénesis cerebral (entre el tercero y séptimo mes del desarrollo embrionario). (GETEA, 2005, p.371)

<sup>1</sup> <https://www.autismeurope.org/about-autism/prevalence-rate-of-autism/>

<sup>2</sup> <http://www.autismo.org.es/sobre-los-TEA/trastorno-del-espectro-del-autismo>

No obstante, a continuación se presenta una síntesis del conocimiento acumulado de las investigaciones en torno a las alteraciones neurológicas, ambientales, y de corte psicológico que han aportado conocimiento al origen del trastorno.

*Factores neurológicos:* Hoy en día se conoce el papel crucial que juegan los factores genéticos en el origen del trastorno, aunque como se ha comentado anteriormente, en la mayoría de los casos no es posible identificar por el momento ninguna alteración biológica. Las principales conclusiones que avalan el papel de los factores genéticos son las siguientes:

- Se pueden distinguir entre el autismo sindrómico e idiopático siendo la principal diferencia la posibilidad de vincularlo con una causa conocida como ocurre en el primero de los casos. Entre ellas destacan los trastornos genéticos, trastornos congénitos del metabolismo, epilepsia, infecciones congénitas y/o adquiridas, exposición intrauterina a drogas y misceláneas (Artigas y Díaz, 2013).
- Los datos sobre la prevalencia del autismo sindrómico son muy dispares aunque las investigaciones más recientes los sitúa en el 10%, indicando que entre el 5 y 15% de las personas con TEA tienen una etiología genética identificable (Devlin y Scherer, 2012) y entre el 11 y 37% (Artigas et al., 2005).
- Entre los principales biomarcadores que se han podido documentar para la detección temprana del autismo, cabe señalar la hiperserotonemia, la disfunción mitocondrial/inmunológica, la alteración en el tamaño de las regiones cerebrales, la microcefalia, las disfunciones en la conectividad cerebral, así como el movimiento de los ojos (Canal et al., 2013).
- Los estudios utilizando métodos prospectivos indican que el 18,7% de los niños con al menos un hermano mayor con autismo desarrollan el trastorno (Ozonoff et al., 2011).
- Los estudios desarrollados con gemelos sitúan la heredabilidad del TEA entre el 70 y el 90% (Palomo, 2017). Y con mayor probabilidad de que ambos hermanos tengan TEA en gemelos monocigóticos que entre gemelos dicigóticos situándose esta probabilidad en 60-92% frente al 0-10% según el trabajo de Bailey et al. (1995).

*Factores ambientales:* Respecto a las cuestiones ambientales los principales hallazgos se relacionan con las siguientes conclusiones:

- La evidencia acumulada señala que la exposición a los factores ambientales durante el período prenatal o en las primeras edades de desarrollo pueden incrementar el riesgo de la aparición del trastorno al interactuar éstos con los factores genéticos (Palomo, 2017)
- Entre los factores perinatales desfavorables y que con mayor frecuencia se asocian con riesgo de TEA encontramos: padres de edad avanzada, intentos de aborto, anestesia epidural, inducción del parto, parto de duración inferior a una hora, cesárea electiva o de urgencia, y Apgar inferior a 6 en el primer minuto (Artigas et al., 2005).
- Las enfermedades infecciosas suponen una causa poco frecuente, aunque las principales se relacionan con la rubeola congénita, la encefalitis herpética, la infección congénita por citomegalovirus, y la *Haemophilus influenzae* (Artigas et al., 2005).
- En cuanto al uso de vacunas, una revisión reciente de Palomo (2017) ha puesto de manifiesto, a partir del trabajo de Chen et al. (2004), que hay consenso en que no existe evidencia entre el uso de éstas y la causa del trastorno.

Igualmente resulta interesante el estudio de las diferentes teorías de corte psicológico que han intentado explicar el trastorno del espectro autista (Martos, y Burgos, 2013):

- *Teorías relacionadas con las funciones ejecutivas superiores:* En primer lugar es fundamental destacar el estudio de Damasio y Maurer en 1978 en donde se establece la posible vinculación del autismo con una disfunción de las funciones ejecutivas superiores. Desde ese momento, son numerosas las investigaciones que se han centrado en este campo. Las funciones ejecutivas superiores hacen referencia, entre otras, a la capacidad de autocontrol del pensamiento, la planificación, la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva, la atención conjunta, la generalización de los aprendizajes, etc. Todas ellas, áreas comprometidas en los trastornos del espectro autista.
- *Teorías de la coherencia central:* Frith, en 1989, fue la primera autora en considerar que las personas con autismo tenían dificultades en otorgar niveles altos de significado a la información que reciben. De esta forma tendrían un nivel bajo o débil en la coherencia central al presentar dificultades en la integración de la información y en elaborar interpretaciones comprensivas de su entorno. Este hecho se manifiesta al presentar peculiaridades en el procesamiento perceptivo, visoespacial, así como semántico. En la actualidad, se apuesta por entender esta forma de ver el mundo como un estilo cognitivo, en lugar de como un déficit en la coherencia central.
- *Teorías relacionadas con fallos en la intersubjetividad:* En este bloque de teorías es importante destacar básicamente dos propuestas. Por una parte, la Teoría de Hobson que proclama que en el autismo las dificultades están relacionadas con el procesamiento de estímulos afectivos. Y por otra parte, la Teoría de Trevarthen, que defiende que las dificultades en las relaciones sociales en el caso del autismo vienen dadas por un fallo en el sistema cerebral que regula la motivación del niño para aprender los significados de la comunicación.
- *Teoría de la mente y el déficit metarrepresentacional:* Son numerosas las teorías relacionadas con la alteración en la capacidad de imitación y, por tanto, la dificultad social en la relación con los demás. Pero sin duda, la teoría más influyente en las últimas décadas es la relacionada con un déficit en la teoría de la mente, es decir, en la capacidad de entender y comprender las emociones en los demás en forma de pensamientos, emociones y/ o deseos. Según Baron-Cohen (2008):

Una teoría de la mente nos implica la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de imaginarse lo que piensa y lo que siente, así como de entender y prever su conducta. A veces se habla de “leer de la mente” o “mentalizar”. (...) Según esta teoría, los niños y adultos afectados e autismo o síndrome de Asperger muestran cierto retraso en el desarrollo de una teoría de la mente, lo que produce diversos grados de ceguera mental. El resultado es que la conducta de los demás les parece confusa e impredecible, hasta atemorizante.(pp 90-92)

Valdez (2005) cuenta con un trabajo muy interesante en relación al estado de la cuestión respecto a la teoría de la mente y a la aportación conceptual realizada por numerosos especialistas e investigaciones recientes. Algunas de sus conclusiones señalan la importancia de contar con instrumentos de evaluación así como con un protocolo de valoración de la teoría de la mente en niños y adultos. En su revisión se destaca que la mayoría de las investigaciones se han limitado a conocer el todo o la nada en la teoría de la mente con un breve recorrido evolutivo en el desarrollo humano. Además, el artificialismo de las evaluaciones desarrolladas, así como las dificultades en detectar los niveles más leves y sutiles en el desarrollo de las capacidades mentalistas son dos de las principales carencias en este tipo de investigación.

No obstante, aunque la teoría de la mente es una explicación compartida y entendida por los especialistas, lo cierto es que esta teoría no explica la complejidad de las manifestaciones del trastorno en su conjunto, a pesar de que su inclusión ha sido todo un hallazgo en el autismo.

A modo de síntesis, a lo largo de este epígrafe se ha podido contrastar que, aunque las investigaciones más recientes han aportados grandes hallazgos, todavía queda mucho por saber en relación al autismo. Entre los aspectos que ya conocemos, consideramos relevante hacer una breve referencia a algunas de estas cuestiones que pueden ayudar a dimensionar la complejidad en la comprensión del trastorno por parte las familias, docentes y especialistas.

Por un parte, las distintas épocas por las que ha pasado la comprensión del trastorno desde su aparición, así como los cambios en los manuales diagnósticos han generado grandes controversias y cierto desconcierto en distintos sectores de la población que ponen de manifiesto las grandes lagunas que todavía existen. Por otra parte, la falta de una base etiológica en la mayoría de los casos sumada al aumento notable en la prevalencia ha propiciado una gran alarma sobre qué factores pueden estar incidiendo en la aparición y desarrollo del trastorno, interrogantes para los que por el momento la respuesta es reducida.

Además, las áreas principalmente alteradas en el alumnado con TEA, así como la existencia de factores que modulan la severidad en la presentación del trastorno y la comorbilidad con otras dificultades, sitúan a este trastorno previsiblemente uno de los más complejos y desconcertantes.

Por último, como se expondrá en el siguiente epígrafe, la propia heterogeneidad tanto en la presentación como evolución del trastorno ha conllevado una falta de consistencia a lo largo del tiempo en cuanto al tipo de intervenciones implementadas, así como a limitaciones en el estudio de su eficacia.

## **2.2. Buenas prácticas en la intervención educativa del alumnado con TEA**

La intervención educativa de los niños del espectro autista, ha pasado por numerosos cambios conceptuales al igual que la propia concepción del trastorno. En sus inicios en los años cuarenta, el tratamiento era básicamente psicodinámico. Posteriormente con los nuevos hallazgos aparecieron otras iniciativas e intervenciones de corte conductual, cognitivo o cognitivo-conductual, hasta la actualidad en donde se combinan numerosos métodos, llegando en algunos momentos a confundir y distorsionar la intervención y las orientaciones facilitadas a las familias (Fuentes et al., 2006).

Por otra parte, la falta de investigación sobre cuál es la intervención y/o método más apropiado, ha conllevado a que convivan métodos que responden a paradigmas ya superados, así como a no tener muy claro cuál es la intervención más pertinente. De esta forma, por ejemplo, encontramos que existe un acuerdo unánime sobre la eficacia de la atención temprana y que, sin embargo, no habría consenso en reconocer cuál de los métodos de intervención temprana es el más recomendable.

Evidentemente uno de los principales problemas en la determinación de la eficacia del tratamiento e intervención es, precisamente, la falta de estudios que hayan abordado este problema Fuentes et al. (2006) realizaron un gran esfuerzo por recoger todos los tratamientos que existen en relación a la intervención con las personas con TEA. En esta revisión, se realizó una clasificación entre aquellos que no contaban con evidencias ni recomendaciones, aquellos que contaban con evidencia débil y eran recomendados por estudios experimentales, otros con evidencia débil aunque recomendables y aquellos que contaban con evidencia de eficacia y eran recomendados. Dentro de este último bloque únicamente encontrábamos dos tratamientos, y solo uno de ellos relacionado con el ámbito educativo, haciendo referencia a la intervención conductual.

Por otra parte, la integración y normalización del alumnado con TEA en escuelas ordinarias ha posibilitado la proliferación de trabajos de propuestas educativas que se ajustan a la cotidianidad de la vida de los centros para poder desarrollarlas. De esta forma, hemos pasado de los grandes modelos globales de intervención a las prácticas basadas en la evidencia.

### 2.2.1 Modelos globales o comprensivos de tratamiento

Los modelos globales o comprensivos de tratamiento son intervenciones que poseen una fundamentación teórica sólida, con un alto grado de estructuración conceptual y están formados por distintos componentes que se organizan de forma sistemática para incidir en las principales características que presentan de forma nuclear el alumnado con TEA y sus aprendizajes (Salvadó et al., 2012; Frontera, 2012; Alcantud y Alonso, 2013; Wong et al., 2014; Larraceleta, 2018). Estos modelos, según Larraceleta (2018) se caracterizan por su organización, dado que suelen incluir un marco conceptual de referencia, su intensidad, ya que se desarrollan a lo largo de un número normalmente elevado de horas por semana, su longevidad, en términos de que se desarrollan durante uno o más años, su amplitud, en cuanto a la búsqueda de resultados principales en las áreas principales alteradas en los TEA y por último en el hecho de que se fundamentan una definición operacional a través de la presentación de manuales que explican su funcionamiento.

Peydró y Rodríguez (2007) analizaron de forma detallada diez programas (programa Denver, Douglass, LEAP, TEACCH, UCLA, Walden, Children's unit, Developmental intervention model, Individualized support program y Pivotal responses training) que podrían considerarse eficaces dado que atendían a una amplia gama de aspectos necesarios en la educación del alumnado con TEA. En su análisis, estos diez programas presentan un firme consenso, especialmente en las etapas preescolares, en la importancia de cuidar las siguientes características denominadas críticas en cualquier intervención. Entre ellas, destaca la precocidad y la intensidad en la intervención, la implicación activa de las familias, la atención por parte de profesionales altamente especializados en autismo, la incorporación de mecanismos para el seguimiento, evaluación y valoración conjunta de la evolución del niño, así como el desarrollo de planes individualizados con la incorporación de un currículo y una enseñanza planificada en función de las necesidades de cada alumno.

Por su parte, Odom et al. (2014) señalan que en la actualidad existen más de 30 tipos diferentes de modelos pero Saldaña y Moreno( 2012), Salvadó et al.( 2012) y Alcantud y Alonso (2013) ponen el foco en aquellos centrados en modelos o programas de intervención psicoeducativa globales o comprensivos. Este último autor destaca entre los que cuentan con un mayor nivel de reconocimiento, encontramos los siguientes:

- *TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children)*. Este programa creado por la Universidad de Carolina del Norte tiene su fundamentación en la "enseñanza estructurada". Los componentes que organizan y regulan este programa son: la colaboración entre especialistas y familiares con diferentes métodos y técnicas; la adaptación del entorno para favorecer el desarrollo personal; la estructuración y organización del entorno y las actividades de forma que las actividades que se plantean puedan ser fácilmente comprensibles y anticipadas; la priorización de la información visual, rescatando así uno de los puntos fuertes en la mayoría de los casos de TEA; la organización de las actividades en función de los intereses de los niños; así como el uso de la comunicación espontánea y funcional.
- *Early Star de Denver*. Este modelo fomenta a través del juego el desarrollo del lenguaje y las relaciones sociales. Parte de los planteamientos constructivistas del aprendizaje en los que el niño tiene un claro papel activo. Por ello, se organiza el trabajo programando objetivos a



corto plazo organizados por áreas de comunicación, socialización, imitación, juego, cognición, motricidad fina y gruesa, así como de conducta y autonomía.

- *SCERTS (Social Communication/Emotional Regulation/Transactional Support)*. Este programa tiene como objetivo fundamental potenciar el desarrollo de las habilidades socioemocionales y comunicativas de las personas con un TEA y sus familias. Su planteamiento es que el aprendizaje más significativo durante la infancia ocurre en el contexto social de las actividades diarias y de las experiencias cotidianas.

Por este motivo se trabaja prioritariamente tres dimensiones: la comunicación social, la regulación emocional, y el apoyo transaccional (entendido como los apoyos interpersonales y de aprendizaje).

- *Modelos conductuales clásicos*. Existe una gran variedad de programas de corte conductual, cuya fundamentación es el análisis funcional de la conducta. A través de este análisis se establece la línea base y, a partir de ella, la intervención. Las principales diferencias existentes entre los programas están relacionadas con la intensidad del programa, la edad de los destinatarios, la compatibilidad con otras terapias, así como la utilización o no de los padres como terapeutas.

Como ya se comentaba en la introducción de este epígrafe, es indudable la importancia de que supone el concomitamiento de estos modelos por parte de los profesionales implicados en la intervención con el alumnado con TEA. No obstante, en su aplicación en los centros educativos existen varias dificultades entre las que destacamos tres. Por una parte, si bien existe la certeza de que estas intervenciones pueden alcanzar metas a corto plazo en muchas áreas, por el momento hay una falta de evidencia de la relación entre la aplicación de las técnicas particulares y los cambios específicos conseguidos por el alumnado (Peydró y Rodríguez, 2007). Por otra parte, existen limitaciones para la aplicación de forma completa de estos programas en los centros educativos por motivos organizativos y humanos, entre otros. Por ello, la aplicación que mayoritariamente se hace en los centros de los mismos no puede interpretarse como versiones íntegras de estas propuestas (Saldaña y Moreno, 2012). Y por último, la aplicación rígida de estos programas corre el riesgo de una falta de adecuación de los mismos a las necesidades específicas de cada alumno en concreto (Martos y Llorente, 2013).

### 2.2.2 Prácticas focalizadas basadas en la evidencia

Recientemente, la investigación desde distintos ámbitos ha aportado resultados en torno a cómo deben ser las intervenciones que se desarrollan con el alumnado con TEA desde el entorno escolar (Peydró y Rodríguez, 2007; Saldaña y Moreno, 2012; Frontera, 2012; Cuesta y Martínez, 2012). La proliferación de este tipo de investigaciones ha abierto un campo de estudio importante en la aplicación de las prácticas basadas en la evidencia que ofrece la investigación y especialmente en su generalización y uso a los contextos educativos. Las prácticas basadas en la evidencia son aquellas que integran la evidencia generada por la investigación con el juicio clínico con profesionales experimentados, y dentro del ámbito de las características de las personas con TEA, su cultura y sus preferencias individuales (Guadilla y Merino, 2009).

Algunos países con mayor grado de desarrollo han incluido este requerimiento relacionado con usar prácticas basadas en la evidencia científica en sus normativas. Por ello, distintas agencias, organizaciones e instituciones, entre las que destacan Naciones Unidas- UNESCO, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) y la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (AEDEE) han realizado interesantes trabajos de revisión de estas propuestas con la finalidad de establecer e identificar aquellas prácticas, que contando con evidencia científica, sean las más eficaces en la intervención con

el alumnado con mayores dificultades (Giné, 2009). Como resultado de estos trabajos, en la mayoría de las ocasiones se han generado guías. Entre las más significativas específicamente diseñadas para el alumnado con TEA, según Larraceleta (2018) encontramos las siguientes propuestas, algunas de ellas también identificadas por otros autores (Saldaña y Moreno, 2012; Salvadó et al., 2012) procedentes del:

- Departamento de Educación de California (Collaborative work group on Autistic Spectrum Disorders, 1997).
- Departamento de Salud de Australia (Roberts y Prior, 2006).
- Buena práctica para el tratamiento de los TEA del Grupo de Estudio de los TEA del Instituto de Salud Carlos III (Fuentes et al., 2006).
- Ministerio de Nueva Zelanda (Ministries of Health and Education, 2008).
- Evaluación de la eficacia de las intervenciones psicoeducativas en los TEA del Instituto de Salud Carlos III y la Universidad de Salamanca (Güemes et al., 2009).
- National Collaborating Centre for Women's and Children's Health (2011).
- National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder estadounidense (NPDC) (Wong et al., 2014).

Precisamente, en nuestro país, un trabajo reciente de Larraceleta (2018) aborda con detalle esta última propuesta lo que ha contribuido a la accesibilidad de esta guía a la comunidad educativa. Asimismo, a nivel internacional y, principalmente en Estados Unidos, el hecho de que la iniciativa del NPDC cuente con una accesible y funcional página web<sup>3</sup>, tenga disponible todos los recursos que a continuación se expondrán, así como que sea referenciada en multitud de departamentos educativos, universidades y otras instituciones educativas ha convertido esta propuesta en especialmente relevante.

A modo de síntesis, el NPDC es un programa financiado por la oficina de educación especial de EEUU y desarrollado de forma colaborativa por tres instituciones: La universidad de Carolina del Norte, Wisconsin y el Medical Investigation of Neurodevelopmental Disorders (MIND) de la Universidad de California.

Ya en el 2007, el Grupo de revisión de la universidad de Carolina de Norte había seleccionado un total de veinticuatro estrategias basadas en la evidencia (Odom et al., 2010) que podrían ser de utilidad para la intervención con el alumnado con TEA desde el nacimiento hasta los 22 años de edad en el ámbito terapéutico o educativo, ámbitos sobre los que existe consenso en la necesidad de intervención (Martos y Llorente, 2013). En una revisión posterior en 2014 (Wong et al., 2014) fueron ampliadas a veintisiete prácticas basadas en la evidencia y enmarcadas en las principales áreas susceptibles de intervención en el alumnado con TEA: área social, comunicativa, comportamental, atención conjunta, juego, cognitiva, preparación para la vida escolar, académica, motora, adaptativa, profesional y salud mental. A continuación se describen de forma sintética:

- **Intervenciones basadas en antecedentes (Antecedent-based interventions):** bajo estas prácticas se encuentran todos los ajustes que se realizan sobre el entorno o contexto físico a partir de un análisis funcional de la conducta del alumno/a con la finalidad de ajustar tanto las condiciones ambientales como los posibles comportamientos que pueden interferir en el día a día.
- **Intervención cognitivo-conductual (Cognitive-behavioral intervention):** el objetivo de estas prácticas es enseñar estrategias que ayuden a identificar los propios pensamientos y emociones así como dotar al alumnado con TEA de herramientas que ayuden a cambiar los pensamientos negativos.

<sup>3</sup> Disponible en: <https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices>

- **Refuerzo diferencial de conductas alternativas, incompatibles u otros comportamientos (Differential reinforcement of alternative, Incompatible or other behaviour):** esta práctica trata de reforzar las conductas ajustadas y, por el contrario, reducir los comportamientos no deseados a través de proporcionar o retirar distintos tipos de refuerzos.
- **Enseñanza mediante ensayos discretos (Discrete trial training):** esta propuesta se basa en la descomposición de habilidades específicas en pequeños pasos con el objetivo de presentar un aprendizaje gradual que llega a conseguirse a través de la repetición de los distintos pasos de forma encadenada.
- **Ejercicio (Exercise):** esta práctica utiliza el esfuerzo físico como medio para reducir los comportamientos desajustados o aumentar los adecuados mientras se potencia la mejora física y las habilidades motoras.
- **Extinción (Extinction):** esta intervención se utiliza para reducir o eliminar un comportamiento desajustado o no deseados. Para ello, resulta imprescindible analizar la funcionalidad del mismo así como las consecuencias asociadas que pueden estar reforzando su aparición con la finalidad de suprimirlas o retirarlas.
- **Evaluación funcional del comportamiento (Functional behaviour assessment).** La finalidad de esta práctica es identificar la función que cumple determinado comportamiento, normalmente desajustado, para realizar posteriormente un plan de intervención eficaz.
- **Intervención en comunicación funcional (Functional communication training):** muy vinculada con la práctica anterior, en este caso, se realiza un análisis funcional de la conducta comunicativa para así potenciar distintas formas de comunicación a través del lenguaje verbal, comunicación con imágenes, gestos o signos o dispositivos tecnológicos.
- **Modelado (Modeling):** estas intervenciones suponen la demostración de un comportamiento deseado por parte de un compañero o adulto con la finalidad de fomentar la imitación del comportamiento y por tanto, su adquisición de forma progresiva.
- **Intervención naturalista (Naturalistic intervention):** en este caso se hace referencia a un conjunto de prácticas en las que el profesorado o los terapeutas generan situaciones de aprendizaje a través de los distintos focos de intereses de los alumnos/as. Estas situaciones de aprendizaje promueven un aumento en la participación en la actividad propuesta así como el refuerzo a través de las consecuencias naturales que implica este interés para el alumnado.
- **Intervención implementada por los padres (Parent-implemented interventions):** estas prácticas se relacionan con la implementación de ciertos programas en los que los padres son responsables de llevar a cabo algunas o todas las intervenciones con su propio hijo/a de forma estructurada. Previamente los padres son formados por profesionales.
- **Intervención mediada por pares (Peer-mediated instruction and intervention):** estas intervenciones ponen el foco en los iguales a través de la enseñanza de formas de actuar y ayudar al compañero/a con TEA con el propósito de potenciar las oportunidades de aprendizaje social dentro de ambientes naturales.
- **Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (Picture exchange communication system-PECS-):** los PECS se utilizan para enseñar al alumnado con TEA a comunicarse a través del uso de imágenes cuando no existe comunicación oral o ésta es muy restrictiva.
- **Intervención en respuestas pivote (Pivotal response training):** esta estrategia pretende desarrollar una intervención más eficaz así como mejorar la generalización de los aprendizajes a través de la mejora de la motivación, la respuesta a claves ambientales múltiples, la autogestión y la autoiniciación de las interacciones sociales.

- **Ayuda o instigación (Prompting):** bajo esta denominación se incluye cualquier tipo de ayuda (ayuda de menor a mayor intensidad; simultánea; o guía gradual) que contribuya a la puesta en práctica de una habilidad específica tanto verbal, gestual o física.
- **Reforzamiento (Reinforcement):** estas prácticas se basan en el tradicional refuerzo positivo con el objetivo de enseñar nuevas habilidades o incrementar la aparición de comportamientos ajustados a través de la asociación de éstos a los refuerzos positivos.
- **Interrupción de respuesta/redirección (Response interruption/redirection):** esta estrategia centrada en la disminución de los comportamientos desajustados o que interfieren al alumno, utiliza un aviso en forma de comentario u otro formato para desviar la atención del estudiante sobre dicho comportamiento, contribuyendo de esta forma a la disminución del mismo.
- **Realización de guiones (Scripting):** con la finalidad de trabajar la anticipación a determinadas situaciones y con ello la mejora de la participación del alumnado, se presenta a los alumnos/as una descripción de la futura situación o actividad propuesta en distintos formatos (verbal o visual).
- **Autorregulación (Self-management):** bajo esta denominación se agrupan un conjunto de intervenciones que pretenden enseñar al alumnado a discriminar entre conductas apropiadas e inapropiadas, así como a registrar con precisión sus propios comportamientos y reforzarse por sí mismo cuando son adecuados.
- **Narrativas sociales (Social narratives):** el uso de esta técnica permite describir situaciones sociales con un alto grado de detalle trabajando tanto la comprensión de la situación como las posibles respuestas ajustadas a ese contexto. Entre los distintos tipos de materiales sociales destacan las historias sociales, los artículos sociales, los dibujos animados o viñetas o las conversaciones mediante historietas, entre otros.
- **Enseñanza de habilidades sociales (Social skills training):** muy relacionada con la práctica anterior, en este caso, se trabaja explícitamente en formato individual o en pequeño grupo distintas formas de interactuar adecuadamente con los iguales.
- **Grupos de juego estructurados (Structured play Group):** bajo esta denominación encontramos intervenciones que pretenden, a través del juego en pequeño grupo con iguales, enseñar una amplia gama de aprendizajes.
- **Análisis de tareas (Task analysis):** esta práctica se centra en la descomposición de una habilidad en pequeños pasos con la finalidad de facilitar el aprendizaje de la misma.
- **Enseñanza e intervención asistida por la tecnología (Teaching and intervention assisted by technology):** bajo este tipo de intervenciones se enmarca cualquier iniciativa en el que la tecnología (en forma de dispositivos como teléfonos inteligentes, tabletas, programas de enseñanza asistida por ordenador y redes virtuales, entre otros) ocupe un papel principal para la adquisición de aprendizajes académicos, funcionales o el fomento del desarrollo de la comunicación y el lenguaje.
- **Retraso temporal (Time delay):** esta estrategia pretende la retirada progresiva de las ayudas que se ofrecen al alumnado con TEA a través de aumentar el tiempo entre la instrucción general e inicial y la proporción de otras instrucciones o ayudas adicionales.
- **Videomodelado (Video modeling):** este método permite a través del uso de vídeo la presentación al alumnado con TEA de un modelo visual de comportamiento o habilidad que le ayuden a su imitación y comprensión de la situación.
- **Apoyos visuales (Visual support):** en este caso se hace referencia al uso de herramientas visuales que aportan información sobre una determinada actividad o rutina y que ayudan a comprender

la situación. Pueden adoptar distintas formas en función del nivel del desarrollo de los alumnos/as ya que la finalidad principal es que ayuden a la comprensión de las distintas situaciones o actividades que se plantean. Algunos ejemplos son: imágenes, palabras escritas, objetos dentro del entorno, límites visuales, planificadores o agendas, etiquetas, sistemas de organización, cronogramas u horarios visuales, entre otros.

Por último, es importante señalar que en nuestro país son varios los autores que reclaman la necesidad de disponer de evidencias científicas de las distintas prácticas que se desarrollan con el alumnado con TEA (Cuesta y Martínez, 2012), así con un mayor conocimiento de su eficacia y validez (Fuentes et al., 2006; Frontera, 2012; Martos y Llorente, 2013) aunque también se reconoce los esfuerzos recientes por lograr alcanzar estos dos indicadores (Martos y Llorente, 2013).

Lo cierto es que la propuesta que se han presentado impulsada por el NPDC aporta los medios utilizados y ha sido revisada en doce estados norteamericanos. Además, dispone de informes prácticos de las veintisiete prácticas seleccionadas que ayudan a conocerlas, referencias bibliográficas para determinar su eficacia, indicadores de evaluación para su seguimiento, así como recursos en línea y disponibles para la implementación y formación del profesorado (Odom et al., 2010). Y, por último, cabe señalar que identifica los criterios explícitos que deben seguir las intervenciones para ser reconocidas como prácticas basadas en la evidencia (Salvadó et al., 2012).

### **2.3. Cuestiones clave en la respuesta educativa del alumnado con TEA**

En la actualidad, algunos de los dilemas principales en la atención del alumnado con TEA giran en torno a qué características deben reunir los centros para garantizar una óptima escolarización, cómo equilibrar los aprendizajes del currículo general y el currículo específico que estos estudiantes requieren, qué estrategias metodológicas son las más eficaces para su enseñanza y cómo evaluar la evolución y los progresos educativos.

Por este motivo, y teniendo en cuenta que este trabajo de tesis puede considerarse una investigación de carácter aplicado, en los siguientes epígrafes, al igual que la propuesta que han seguido otros autores (López et al., 2008; Palomo, 2017), trataremos de dar respuesta a las cuestiones relacionadas con el dónde, qué y cómo enseñar, así como con qué métodos utilizar para evaluar la evolución de los alumnos a través de la revisión de distintos estudios. Por último, para cerrar este capítulo, especificaremos algunas propuestas que han tratado de articular las respuestas a todas estas preguntas en la organización y funcionamiento de un centro educativo.

#### **2.3.1 Dónde enseñar**

Cuando es necesario tomar decisiones para ofrecer la mejor respuesta educativa a este alumnado, una primera pregunta se relaciona con qué tipo de centro constituye la mejor opción educativa para el alumnado con TEA.

Rivière (2001) ya señalaba que los centros específicos (de educación especial) para niños autistas únicamente estaban justificados si cumplían tres condiciones: un claustro compuesto de expertos en autismo y TGD con altos niveles de destrezas en la educación y tratamiento de niños con autismo; centros cuyas ratios alumno/ profesor se ubicasen entre tres y cinco alumnos/as; así como la disponibilidad de especialistas en audición y lenguaje, psicomotricidad o fisioterapia, y personal complementario de apoyo.

Así mismo, este autor ya indicaba que la modalidad de escolarización por la que se optase para un determinado alumno en un momento específico podría ser transitoria y avanzaba algunas cuestiones

que superaban la tipología del centro, ordinario versus específico, a favor de lo que el propio centro podía ofrecer al alumnado con TEA señalando que:

- El objetivo de la integración del alumnado con TEA en contextos normalizados no debe pasar únicamente por la relación con los otros sino por la consecución también de los logros académicos.
- Los docentes, especialmente los que mayor tiempo pasan con el alumnado con TEA, y más concretamente en las primeras edades, juegan un papel crucial ya que gracias a los lazos afectivos que establecen entre ambos es cuando se “empieza a abrir la puerta” del mundo cerrado del autista.
- Los centros y docentes requieren de apoyos externos y orientación por expertos. Por ellos, la orientación por parte de psicopedagogos con buen nivel de formación resulta imprescindible, no solo en los aspectos técnicos sino también en aquellos vinculados con las cuestiones emocionales relacionadas con los sentimientos de frustración, ansiedad e impotencia que con frecuencia sienten los docentes que trabajan directamente con el alumnado con TEA.
- Resulta imprescindible la colaboración estrecha entre familias y docentes, aunque en realidad debe ser entre la familia y el centro, entendiendo el centro como un todo, ya que es uno de los factores con mayor relevancia en el éxito de las tareas educativas y terapéuticas con niños autistas.

Belinchón, en el trabajo desarrollado en el 2001, en relación a la situación y necesidades de las personas con TEA en la Comunidad de Madrid, señalaba como fortalezas de los aspectos organizativos de los centros ordinarios, la posibilidad de conexión con el entorno del alumnado, la sectorización y cercanía del domicilio familiar del alumno/a, las buenas instalaciones y dotación de recursos materiales, así como la atención preferente por parte de los distintos recursos de orientación educativa.

Fuentes et al. (2006) a partir del trabajo desarrollado para establecer una guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista señalan que, en lo que se refiere al marco educativo, las fórmulas de integración apoyadas en el medio escolar ordinario ayudan a que el alumnado con TEA pueda acceder a un medio social estimulante con la ayuda de sus iguales enriqueciendo también a estos últimos a comprender a las personas con discapacidad. Además también hacen una mención expresa a que, en el caso de que se apueste por una modalidad especial, resulta imprescindible establecer puentes que ayuden a conectar ambas modalidades con el objetivo, en última instancia, de favorecer la mayor integración social sin que ello suponga renunciar a recibir los apoyos de mayor grado de especialización.

López et al. (2008) señalan que, si el objetivo último de la educación es ayudar a los alumnos a desenvolverse en su ambiente cotidiano, el entorno más próximo en el que el alumno vive con su familia debería ser el lugar idóneo, a pesar de que previsiblemente este entorno junto con otros contextos suponga importantes retos. En la misma línea, Tamarit (2005, 2016), partiendo de la idea de que la educación debe prepararnos para toda la vida y que una vida de calidad no puede ser una vida segregada, considera que es imprescindible que el alumnado con TEA tenga experiencias de relación y aprendizajes en entornos inclusivos que les permitan desarrollar competencias sociales y relaciones significativas para así conseguir una vida de calidad, entre otros aspectos. Cabe señalar que, en ambas propuestas, la responsabilidad y el lugar en el que el alumno desarrolla los aprendizajes trascienden de la estructura de la escuela haciendo copártcipe a los distintos contextos y escenarios en los que se desenvuelve el alumno.

En relación a las investigaciones que aporten resultados sobre esta cuestión, como indica Palomo (2017) son reducidas en número y etapas educativas en las que principalmente se desarrollan, siendo las primeras edades y la etapa de Educación Infantil las más frecuentes.

El primer lugar, Strain y Bovet (2011) desarrollaron un trabajo en el que compararon los resultados derivados de la aplicación del programa LEAP (Experiencias de aprendizaje y programa alternativo para preescolares y sus padres) de la Universidad de Colorado. Para ello, se realizó un diseño aleatorio agrupado en el que participaron un total de 177 niños procedentes del aula de intervención y 117 niños de aula de comparación agrupados en 28 aulas inclusivas. En las aulas pertenecientes al grupo experimental se aplicó el programa a través de capacitación y entrenamiento mientras que en aquellas del grupo control simplemente se facilitó al profesorado los manuales de intervención.

Después de dos años de aplicación, entre los principales resultados encontrados cabe señalar que los alumnos con TEA que pudieron beneficiarse del primer modelo de implementación del programa mostraron avances en el desarrollo cognitivo, en el lenguaje y en las habilidades sociales, así como una reducción y en la sintomatología TEA y en los problemas de conducta. Estos resultados apuntarían a que, si bien el tipo de intervención y la formación de los profesionales resultan imprescindibles, también lo es el lugar en el que se desarrolla, en este caso aulas inclusivas, por lo que se puede desprender que no solamente las intervenciones altamente cualificadas pueden desarrollarse en centros específicos.

La revisión desarrollada por Martins et al. (2014), centrada en la escolarización en entornos inclusivos del alumnado con TEA, puede considerarse una de las de las aportaciones más completas.

Estos autores, señalan la aprobación de la Ley de Educación de todos los niños discapacitados (IDEA) en 1975 como un hito en Estados Unidos que no solamente ha facilitado la incorporación de en torno al 80% del alumnado con discapacidad de entre 6 y 21 años (probablemente en la misma tendencia en el caso del alumnado con TEA) en escuelas ordinarias, sino que también ha propiciado el aumento de la investigación sobre los factores que garantizan su inclusión. No obstante, a pesar de este avance, estos autores indican que existen pocos estudios de resultados grupales sobre prácticas inclusivas y solamente unos pocos estudios se han centrado en el alumnado con TEA.

A lo largo de la revisión que desarrollan a lo largo de las distintas etapas educativas, cabe señalar que los resultados más sólidos sobre los beneficios de la inclusión se sitúan en las primeras edades, lo que les permite concluir que los niños pequeños pueden ser atendidos de forma efectiva en entornos inclusivos.

Estos autores llegan a esta conclusión avalados por diferentes trabajos, entre los que destaca la investigación desarrollada por Strain y Bovey (2011), comentada anteriormente, así como a partir del análisis del trabajo de otros dos trabajos (McGee et al., 1999; Stahmer et al., 2011) que, aunque con menor rigor empírico al no poder usar grupos de control, han permitido valorar longitudinalmente la evolución positiva en el desarrollo principalmente en la conducta social, comunicativa y adaptativa de alumnado con TEA escolarizado en entornos inclusivos.

Por último, la revisión de los trabajos desollados en estas primeras edades, también ha reconocido la eficacia de dos estrategias de enseñanza: las intervenciones mediadas entre pares y el uso de guiones visuales. En ambos casos estas estrategias han impulsado y mejorado el desarrollo social, la comunicación y la interacción del alumnado con TEA escolarizado en contextos inclusivos.

En la etapa de Educación Primaria (elementary school), las principales investigaciones que estos autores han podido documentar se han centrado en los efectos de mediación entre iguales, el desarrollo de habilidades sociales, autoregulación y la intervención de paraprofesionales en entornos inclusivos.

Los resultados de la revisión realizada en los trabajos cuyo foco de atención se ha puesto en la mediación entre iguales han puesto de manifiesto, al igual que ocurría en las primeras edades que previsiblemente la incorporación de intervenciones mediadas por pares, puede ser la clave del éxito en el desarrollo de habilidades sociales en el alumnado con TEA. En relación al trabajo en torno al desarrollo de la capacidad de auto-regulación, estos autores han podido documentar diferentes investigaciones en las

que el uso de esta técnica ha tenido efectos positivos en la mejora de las habilidades sociales y de juego, en el comportamiento en la tarea, en la reducción de los comportamientos no deseados y en la enseñanza de habilidades para la vida diaria. Por ello, no es de extrañar que sitúen esta capacidad entre una de las habilidades que prioritariamente debería trabajarse en entornos de inclusivos.

Por último, las conclusiones extraídas a partir de las investigaciones revisadas por estos especialistas en relación al trabajo de los paraprofesionales en los centros educativos, fórmula bastante extendida en los centros ordinarios, han puesto de manifiesto la necesidad de formar a estos profesionales en prácticas basadas en la evidencia en la atención al alumnado con TEA, de acompañar su desempeño profesional con formación continua así como de mantener un sistema de seguimiento que garantice la calidad de las intervenciones que realizan.

En el caso de la Educación Secundaria (Middle school y High school), los trabajos revisados por estos autores ponen de manifiesto grandes desafíos para desarrollar una inclusión efectiva. Estos retos se relacionando principalmente con el aumento en las demandas y exigencias tanto de tipo académico como interpersonales. Las investigaciones revisadas (Shattuck et al., 2011) ponen de manifiesto que el alumnado con TEA, en comparación con otros colectivos de alumnado con otras dificultades, en estas edades son los que tienen menos probabilidad de ver sus compañeros fuera de la escuela, así como de ser invitados a actividades sociales por amigos. Por su parte, los resultados de distintos trabajos centrados en el tipo y cantidad de las interacciones entre compañeros en el aula tampoco son muy positivos en ninguno de los dos aspectos.

Finalmente, a tenor de los resultados encontrados, estos autores señalan, por una parte, que la inclusión del alumnado con TEA es la mejor opción siempre que se cuenten con los apoyos educativos y se planifique de forma rigurosa la respuesta educativa. Por el contrario, según Martins et al. (2014) la opción de incluir sin más y esperar que ocurra lo mejor: “include and hope for the best” (p. 867) no debería ser una alternativa recomendable, al menos para el alumnado con TEA. Y por otra, que también requiere el desarrollo de un mayor número de investigaciones centradas en las intervenciones que propician esta inclusión, especialmente en el caso de los adolescentes y adultos jóvenes.

### 2.3.2 Qué enseñar

La segunda cuestión se vincula con qué aspectos son los prioritarios en la enseñanza del alumnado con TEA. Teniendo en cuenta la heterogeneidad en la presentación del trastorno, el grado de participación curricular del alumnado va a variar de forma sustancial entre el alumnado con TEA que van a poder seguir el currículo ordinario al igual que sus compañeros, y aquellos que van a requerir un currículo con un alto grado de diversificación. En cualquiera de los dos extremos, las distintas aportaciones que a continuación se presentan recogen aquellos aspectos sobre los que la intervención debe incidir, teniendo en cuenta que en cada uno de los casos el qué enseñar debe responder a las necesidades de cada estudiante.

Una primera aportación general la encontramos en Hernández (2012) quien, entre otros autores, indica que resulta imprescindible combinar el aprendizaje de las cuestiones académicas con el desarrollo de habilidades en las que los alumnos con TEA presentan mayores dificultades, configurando así lo que la autora denomina como currículo significativo. Algunos autores matizan esta cuestión señalando que, sin descartar la importancia de los contenidos del currículo general, estos deben ser secundarios al nivel de desarrollo y a las necesidades concretas de cada alumno (López et al., 2008).

Por otra parte, Alcántud y Alonso (2013) identifican que las intervenciones específicas que deben desarrollarse se vinculan con las áreas principalmente afectadas en el trastorno relacionadas con las alteraciones cualitativas en la interacción social, la alteración de la comunicación verbal y no verbal, y en



los patrones restringidos de comportamiento, intereses y actividades. Concretamente, la intervención dentro de las alteraciones cualitativas en la interacción social se centra en compensar el escaso interés social y el aislamiento, en desarrollar o mejorar las respuestas intersubjetivas primarias, en incorporar la atribución del estado mental en las relaciones sociales, así como en mejorar el interés social por coetáneos.

Respecto al trabajo que se desarrolla en relación a las alteraciones de la comunicación verbal y no verbal, su foco de intervención se centra en: incorporar cualquier forma de comunicación oral o a través de sistemas aumentativos o alternativos de la comunicación, incrementar el uso del léxico de forma funcional y contextualizado, la reducción de la utilización de ecolalias, el desarrollo de conductas protodeclarativas, así como la mejora las conductas declarativas cuando éstas ya existen.

Por su parte, el abordaje de los patrones restringidos de comportamiento, intereses y actividades prioriza la reducción de la rigidez conductual y las conductas repetitivas, el aumento de la flexibilidad y los rituales, así como la diversificación y ampliación de los principales focos de intereses.

En esta misma línea, las recomendaciones basadas en la evidencia aportadas por Peydró y Rodríguez (2007), tras analizar, como se comentaba anteriormente, diez de los programas con mayor eficacia contrastada, ponen el acento en que el currículo diseñado para cada alumno con TEA debe centrarse en el desarrollo de seis áreas de intervención prioritarias. Estas áreas se relacionan con el fomento de una comunicación funcional espontánea, la enseñanza de habilidades sociales en diferentes contextos y especialmente en situaciones de juego, la intervención específica ante los problemas de comportamiento a través de un aproximación funcional, el trabajo en torno a la generalización de los aprendizajes, así como la enseñanza de las habilidades académicas funcionales en función de las habilidades y necesidades del niño.

Por último, es importante destacar, como se presentará en el próximo capítulo, que la normativa existente que regula las posibles opciones educativas para el alumnado con TEA en España hace énfasis en la idea de organizar su intervención bajo programas de atención individualizados. Bajo este concepto, denominado de múltiples formas, subyace la necesidad de combinar los contenidos educativos y curriculares con otros relacionadas con las principales dificultades que presente cada estudiante.

### 2.3.3 Cómo enseñar

La tercera pregunta se vincula con los principios metodológicos y las estrategias educativas a utilizar en el marco de la respuesta educativa que se ofrece desde los centros escolares al alumnado con TEA, así como los modelos de apoyo especializado que resultan más eficaces.

En relación a los principios metodológicos y estrategias educativas, en cierta forma ya se han abordado algunas cuestiones clave en el apartado referido a la necesidad de incorporar prácticas basadas en la evidencia, por lo que en este epígrafe se hará referencia a los principios educativos generales que distintos autores han aportado como determinantes para orientar cualquier método y estrategia que se incorpore en la intervención educativa con el alumnado con TEA en los centros educativos.

Powers (1992) señalaba algunos de los componentes que deben tener los principales métodos educativos. Entre los que destacan, estaría: la necesidad de ser estructurados y basados en conocimientos desarrollados por la modificación de la conducta; evolutivos y adaptados a las características personales del alumnado; funcionales y con una definición explícita de sistemas para la generalización; implicados con la familia y la comunidad; así como intensivos y precoces.

Por otra parte, Galán (2007) identifica las siguientes estrategias metodológicas como fruto del propio trabajo educativo desarrollado con el alumnado con TGD. Entre ellas destaca: el estilo docente directivo;

la creación de un ambiente estructurado; el aprendizaje sin error, el análisis de los intereses personales; la utilización de reforzadores inmediatos y potentes; el aprendizaje por modelado de conductas; el análisis funcional de la conducta antes problemas conductuales; la enseñanza de procedimientos de autorregulación; la enseñanza incidental en entornos naturales; la disminución del fenómenos de la hipersensibilidad; la generalización intencionada de aprendizajes, un estilo comunicativo del profesor que garantice la comprensión; la mediación social del adulto y los iguales; el apoyo intensivo por personal especializado; la coordinación y el trabajo conjunto entre los distintos profesionales implicados que intervienen con el alumno; así como la coordinación fluida con las familias.

En el caso de Ruiz (2011), entre las estrategias y técnicas más eficaces en las primeras edades indica: la creación de estructuras y secuencias de aprendizajes; el aprendizaje funcional y sin error; el moldeamiento físico; los ensayos de ejecución de la actividad; la técnicas del Premack; la espera estructuradas; la enseñanza incidental; la atribución excesiva; la imitación; el modelado; el trabajo de la anticipación; las explicaciones visuales, recordatorios y reguladores; así como las auto-instrucciones dirigidas.

Por su parte, Frontera (2012) identifica entre los principios sobre los que deben apoyarse los métodos y estrategias educativas utilizadas con el alumnado con TEA la individualización y personalización del proceso enseñanza y aprendizaje; el establecimiento de relaciones positivas con el alumnado; la colaboración con las familias; la adaptación y estructuración del entorno y las tareas; el mantenimiento de la motivación partiendo de sus intereses a la hora de planificar las actividades y adaptar sus contenidos; el énfasis en la comprensión de las situaciones de aprendizaje; la funcionalidad de los aprendizajes para así dotarlos de sentido; la incorporación de objetivos de generalización de los aprendizajes desde el inicio de la intervención; así como la inclusión educativa.

Por último, Alcantud y Alonso (2013) detallan entre los principios psicoeducativos que deben guiar cualquier actividad que se diseñe los siguientes: el encadenamiento hacia atrás; el aprendizaje sin error; el modelado; el refuerzo positivo; la enseñanza accidental; la acción situada y contexto natural; el apoyo conductual positivo; un entono estructurado; la promoción de la comunicación, así como la incorporación y el uso de las nuevas tecnologías.

Respecto a los apoyos especializados es imprescindible hacer referencia a la propuesta de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) dado que su planteamiento básico se basa en la idea que el funcionamiento real de una persona depende tanto de tanto de sus competencias personales como de los apoyos.

Asimismo, consideramos de especial relevancia hacer referencia a la propuesta de Schalock (1999) inspirada en la aportación de la también recogida por la Asociación Americana para el Retraso Mental (AAMR) en el 1997 en la que establece la necesidad de valorar cuatro indicadores en la delimitación de los apoyos que hacen referencia a: el tiempo que dura, la frecuencia, las áreas en las que la persona requiere el ayuda y la disrupción de los apoyos en la vida cotidiana. La combinación de estos cuatro indicadores, como puede valorarse en la Tabla 2.4 da lugar a las cuatro modalidades de apoyo existentes y compartidas por la literatura científica para la toma de decisiones sobre la intensidad de los mismos:

**Tabla 2.4**

*Intensidad de apoyos en función de distintas dimensiones.*

<b>Dimensiones</b>	<b>Intermitente</b>	<b>Limitado</b>	<b>Extenso</b>	<b>Generalizado</b>
<b>Tiempo (duración)</b>	El que sea necesario	Tiempo limitado, ocasionalmente continuo	Habitualmente continuo	Posiblemente a lo largo de toda la vida
<b>Tiempo (frecuencia)</b>	Infrecuente, de baja frecuencia	Menos frecuente, quizás mensualmente	Más frecuente, quizás semanalmente	Alta frecuencia, continuo y constante
<b>Áreas en las que incide de la AAMR</b>	Pocos ámbitos (generalmente 1-2)	Varios contextos (quizás 3 o 4)	Varios contextos (quizás 4 o 4) generalmente no en todos	Todos o casi todos
<b>Recursos profesionales, tecnológicos, asistencia</b>	Consultas o comentarios ocasionales, habitualmente tabla de compromisos o supervisión ocasional	Contacto ocasional, o limitado en el tiempo, pero de frecuencia alta	Contacto con profesionales regular, continuo	Contacto y supervisión contantes por profesionales
<b>Disrupción en la vida de la persona</b>	Fundamentalmente apoyos naturales, alto grado de autodeterminación (elección y autonomía)	Apoyos naturales considerables, algún grado de autodeterminación	Algunos apoyos basados en el servicio, control considerable por otros	Apoyos predominantemente basados en el servicios controlado por otros

*Fuente.* Propuesta presentada por Scharlock en las III Jornadas Científicas de investigación sobre Personas con Discapacidad.

Respecto a los perfiles de apoyo que con mayor frecuencia se encuentran en los centros educativos, tal y como se analizará en el próximo capítulo en el que se especificaron los perfiles de apoyo con los que cuenta cada propuesta de las distintas Comunidades Autónomas, destacan los vinculados a los especialistas en audición y lenguaje, en pedagogía terapéutica y el perfil, con distintas denominaciones, encargado principalmente de facilitar el apoyo educativo, asistencial y social que el alumnado con TEA pueda requerir. Palomo (2017) indica que en el caso de los dos primeros perfiles, su papel es predominante en la planificación de los objetivos y actividades a desarrollar en el aula y en los contextos formales de aprendizaje. Además, también destaca el apoyo que aportan a los docentes en la realización de diferentes actividades en sus aulas de referencia así como en la utilización e implementación de algunas técnicas específicas.

Para terminar este apartado, consideramos relevante hacer referencia a las actitudes tanto del profesorado como de los directores escolares y otras figuras de la administración en la atención al alumnado con TEA. El trabajo de Martins et al. (2014), comentado anteriormente, también arroja interesantes resultados en este sentido.

En relación a las actitudes del profesorado, la revisión por parte de estos autores de diferentes investigaciones les ha permitido concluir que, si bien los docentes tienden a mantener actitudes mayormente positivas hacia las personas con discapacidad (tanto discapacidad intelectual como

alumnado con TEA), hay una serie de factores que pueden influir en las actitudes favorables. Entre ellos destacan: la experiencia profesional y la formación especializada en la atención al alumnado con discapacidad, la disponibilidad percibida para recibir apoyo por profesionales especializados con amplios conocimientos y experiencia en la atención al alumnado con TEA así como una escasa frecuencia en la aparición de comportamientos desajustados. Por último, cabe señalar la reflexión que estos autores aportan en relación a la importancia de las actitudes del profesorado en la inclusión del alumnado con TEA dado que probablemente la actitud de los docentes marcará las actitudes de los compañeros en el aula.

Respecto a las actitudes de los directores escolares, así como a las de otras figuras claves de la administración que pueden tener una influencia directa en la cultura de inclusión de un centro concreto, estos autores revisaron dos investigaciones. La primera de ellas es la desarrollada por Avissar et al. (2003) centrada en las opiniones de los directores de escuelas de nivel elemental hacia la inclusión del alumnado con diferentes discapacidades. Y la segunda, la que llevaron a cabo Horrocks et al. (2008) específicamente centrada en las actitudes de los directores hacia la inclusión del alumnado con TEA y su impacto en la su escolarización.

Como lecciones aprendidas de estos trabajos, Martins et al. (2014) destacan la relevancia de las actitudes de los directores en el proceso de inclusión del alumnado con TEA ya que concluyen que, además de influir en el lugar en el que se producía su escolarización, una actitud positiva aumentaba las probabilidades de que el alumnado pudiese alcanzar un mayor nivel de inclusión. Por último, entre los factores que predicen estas actitudes positivas por parte de los directores escolares se encuentra, su propia experiencia profesional con niños con TEA, una estrecha colaboración con las distintas estancias educativas y administrativas de la zona, así como disponer de una formación específica en educación especial.

#### 2.3.4 Cómo evaluar

La cuarta cuestión hace referencia a la evaluación, entendida en sentido amplio y en dos direcciones: la evaluación de la evolución del propio alumno con TEA y el grado de eficacia del programa desarrollado y/o implementado.

Respecto a la evaluación de la evolución del propio alumno con TEA, teniendo en cuenta la necesidad de mantener un planteamiento educativo que incorpore al currículo ordinario el currículo específico relacionando con las principales áreas alteradas en el alumnado con TEA, la evaluación debe combinar tanto los componentes relacionados con los aprendizajes escolares tradicionalmente abordados en los centros educativos como los avances del propio alumno en las áreas principalmente alteradas.

En relación al avance individual del alumnado, aunque no existe una clara separación entre ellos, los sistemas de evaluación difieren en función de los programas desarrollados. Mientras que los programas desarrollados a partir de las teorías del aprendizaje son más proclives al uso de la observación y medidas de conducta, en el caso de los programas basados en teorías de la psicología del desarrollo con mayor frecuencia se recurre al empleo de instrumentos estandarizados (Peydró y Rodríguez, 2007).

Una postura intermedia la encontramos en el trabajo de Palomo (2013) que, al igual que otros autores, hace referencia a la utilidad de instrumentos de fácil aplicación que ayudan a evaluar tanto la evolución de la sintomatología TEA, como la incorporación de distintas competencias adaptativas con la finalidad de poder ir realizando los ajustes pertinentes en función de las necesidades presente en cada área en términos de intensidad de apoyos. Entre otros instrumentos identifica, *la Escala de Conducta Adaptativa Vineland II* (Sparrow et al., 2005), o *la Escala de Responsividad Social* (Constantino y Gruber, 2005), *el Sistema de evaluación de la conducta adaptativa* (Harrison y Oakland, 2000) o *el Inventario*

para la planificación de servicios y programación individual (Montero, 1993). Además, el propio autor también especifica la utilidad de la evaluación específicamente diseñada, como se ha comentado anteriormente, en el marco de determinados programas o modelos globales de intervención (Palomo, 2017) como el *modelo Denver* (Roger y Dawson, 2015) y el *programa SCERTS* (Prizant et al., 2006).

En cuanto a la evaluación propiamente del programa desarrollado y/ o implementado son numerosas las referencias que se encuentran en la literatura científica en las que se especifica la necesidad ineludible de establecer procedimientos de evaluación en relación a la propuesta de intervención desarrollada. Bergenson et al. (2003) postulan que un programa educativo de calidad, entre otros aspectos, debe contemplar la evaluación de la intervención desarrollada debiendo abordar tanto su grado de eficacia como el sistema de registro de recogida de información. Ruiz (2011) hace referencia a que cualquier acción educativa que se desarrolle con el alumnado con TEA debe someterse a una evaluación tanto procesual como final, lo que permite ir conociendo los resultados para que, en función de ellos, se realicen las modificaciones pertinentes. Por su parte, Hernández (2011) señala que la evaluación del plan individualizado de cada alumno/a permite conocer los progresos y también la falta de éstos, lo que indica claramente la necesidad de introducir cambios. Alcantud y Alonso (2013) también identifican que resulta ineludible que cualquier plan de trabajo incorpore medios para la evaluación continua que permita ir ajustándolo en función de sus resultados. Por último, Peydró y Rodríguez (2007), a partir de su análisis realizado sobre diez programas eficaces, establecen el límite temporal en tres meses para valorar la consecución o no de progresos para valorar la incorporación de cambios bien sea en la programación, en la intensidad de los apoyos, o en el incremento del tiempo de desarrollo del entrenamiento.

### 2.3.5 Cómo incorporar las anteriores cuestiones en la organización y funcionamiento de un centro educativo

La última cuestión dentro de los aspectos que son necesarios tener en cuenta para atender a este alumnado hace referencia a cómo incorporar, de forma integral y coherente, las respuestas a las preguntas anteriormente abordadas en el marco de la organización y funcionamiento de un centro educativo. Como se ha analizado, la literatura científica ha aportado indicadores de que el enclave óptimo para la escolarización del alumnado con TEA es un centro ordinario en el que se trabajen los contenidos escolares pero también otros específicos en función de las principales áreas alteradas en el alumnado con TEA. Para ello, se considera imprescindible la implementación metodologías basadas en la evidencia y una intensidad de apoyo ajustado a las necesidades de los alumnos y fundamentado en prácticas basadas en la evidencia. Y por último, resulta clave desarrollar procesos de evaluación rigurosos y sistemáticos tanto de la evolución del alumnado como del programa de intervención desarrollado. Por ello, consideramos relevante cerrar el presente capítulo analizando diferentes propuestas de autores que han intentado integrar las respuestas a todas las respuestas anteriores en el contexto de un centro educativo.

Rivière (2001) nos ofrece la primera aportación cuyo foco de atención se centra en la estructura de centro y en las características que éste debe mantener para dar respuesta al alumnado con TEA. Este autor establecía los siguientes factores a tener en cuenta entre las características más proclives para la escolarización del alumnado con TEA:

- Centros escolares de pequeños en tamaño y número de alumnos, lo que va a evitar exigir interacciones de excesiva complejidad social, y además va a prevenir que se sean centros excesivamente bulliciosos o “despersonalizados”.

- Centros estructurados, con estilos didácticos directivos y formas de organización que faciliten la anticipación de la jornada escolar.
- Centros en los que, de forma imprescindible, se cuente con un compromiso real del claustro de profesores, y de los docentes concretos que van a trabajar con el alumnado con TEA.
- Centros que cuenten con recursos complementarios, y en especial del perfil especialista en psicopedagogía con funciones de orientación y de logopedia.
- Centros en los que se proporcione a los iguales claves para comprender y apoyar los aprendizajes y relaciones de sus compañeros/as con TEA.

Una segunda aportación con cierto carácter integral la encontramos en la propuesta realizada por Bergenson et al. (2003) a través de la publicación de un manual cuyo principal foco de atención se centraba en los aspectos educativos asociados al alumnado con TEA. Una de las secciones de este manual se focalizaba en los programas educativos identificando los siguientes diez indicadores de buena calidad:

- **Participación de la familia:** este indicador se considera un componente esencial de cualquier programa educativo. Para ello, instan a establecer acuerdos comunes en cuanto a la frecuencia y el formato en el que establecer la comunicación continua entre la familia los profesionales. Así mismo, se orienta a los docentes a invitar a las familias a colaborar en la resolución de cualquier problema, así como a los padres a no temer a preguntar sobre ningún aspecto de la respuesta de educativa de sus hijo/as.
- **Evaluación completa de destrezas y deficiencias:** este indicador es entendido en su sentido más amplio. Se plantea la evaluación de las destrezas y dificultades de forma continua así como un aspecto básico para el establecimiento de metas y objetivos apropiados a conseguir.
- **Desarrollo del plan/definir claramente las metas y objetivos:** son varias las cuestiones que señalan en el desarrollo de plan de intervención. Entre ellas destaca la importancia de que este plan esté ajustado a la edad, diagnóstico y nivel de destreza, así como la necesidad de trabajar en torno a la comunicación, el desarrollo social, el desarrollo cognoscitivo, los comportamientos problemáticos, el desarrollo de los sentidos y destreza motora, y la conducta adaptativa. Por último, destacan la necesidad de evaluar las metas y objetivos centrandose especialmente el interés de esta evaluación en la generalización y la conservación de las destrezas trabajadas y aprendidas.
- **Estrategias de enseñanza eficaces:** las estrategias de enseñanza que se proponen se agrupan en tres grandes bloques: estrategias generales, centradas en la comunicación y en el desarrollo social. Así mismo se indica la importancia de que los docentes conozcan un amplio conjunto de estrategias y la necesidad de ajustar las mismas en función de cada estudiante.
- **Evaluación de la intervención:** este indicador hace referencia tanto a la evaluación propiamente de la evolución del alumnado como a la evaluación de la propia intervención educativa que se le ofrece.
- **Estructuración del entorno:** este aspecto, centrado en la estructuración del entorno, parte de la necesidad de organizar el entorno para aumentar la calma, la atención y la respuesta a los aprendizajes en el alumno con TEA. Para ello se propone un entorno altamente estructurado a través de medios visuales en cuanto a la organización física del centro educativo, del aula, así como de las rutinas que se desarrollen en la jornada escolar.
- **Aplicación de la evaluación de la conducta funcional a la conducta problemática:** se establece que una meta de cualquier programa educativo debe ser prevenir que se desarrollen conductas

problemáticas o que, en casos de existir, disminuyan su aparición o se modifiquen por otras conductas alternativas. Para ello, las modificaciones medioambientales, las intervenciones curriculares o la instrucción diseñada para coincidir con las necesidades identificadas por los estudiantes son algunas de las estrategias que se proponen.

- *Transición*: el cuidado en las transiciones es otro de los indicadores que se proponen. Se entiende por transición cualquier cambio bien sea entre una y otra actividad, entre el hogar y la escuela, el año escolar, el centro educativo, o la escuela y los entornos después de la escuela. Se propone el desarrollo de un trabajo explícito y gradual para trabajar estos cambios y facilitar su comprensión.
- *Oportunidades con sus compañeros*: en este indicador se destaca el hecho de que la mera presencia del alumnado con TEA en centros educativos con alumnado sin dificultades va generar la posibilidad de adquisición de las destrezas sociales y de comunicación. Por ello, el papel de los iguales resulta imprescindible. Entre los principales métodos eficaces que se identifican bajo este indicador destaca la posibilidad de desarrollar juego y actividades recreativas que hayan sido estructuradas apropiadamente con unos compañeros entrenados previamente y con docentes que ayudan y reafirman las interacciones entre el alumnado con TEA y sus iguales.
- *Enfoque de equipo exhaustivo*: por equipo exhaustivo se hace referencia a la necesidad de contar con la experiencia y participación de las familias y el personal de múltiples disciplinas. Con este personal, especialmente formado y capacitado, se trabaja en torno a su preparación, la toma de decisiones conjuntas y la disposición para el seguimiento y evaluación de las intervenciones desarrolladas.

Por último, destacan la necesidad de unificar la intervención entre los distintos profesionales, destrezas y entornos lo que aumenta las posibilidades de adquisición, conservación y generalización de nuevas habilidades en el alumnado con TEA.

El tercer trabajo analizado hace referencia a la investigación desarrollada en la Escuela Priestnall. Esta propuesta está basada en cómo hacer funcionar la incorporación del alumnado con autismo en los centros, en este caso de secundaria (Morewood et al., 2011).

Entre sus conclusiones se destacan como elementos clave para el éxito de la incorporación del alumnado del espectro autista en los centros educativos, la existencia de un agente de cambio que dinamice la organización de todas las intervenciones que se desarrollan en el centro; la creación y promoción de mensajes positivos en relación a los avances de los alumnos; el desarrollo de un ambiente educativo en todos los espacios del centro; el fomento del desarrollo y especialización de los trabajadores de la escuela; el impulso en la educación y sensibilización hacia autismo entre pares; la flexibilidad en la previsión de la respuesta educativa en función de cada caso; así como la organización de los apoyos directos y la intervención con los alumnos en las diferentes áreas y con variadas y ajustadas metodologías en función de las necesidades.

La cuarta y última propuesta que se considera relevante destacar por su ambición y grado de impacto a nivel internacional es la desarrollada por Charman et al. (2011). Esta investigación, impulsada por el Centro de Investigación en Autismo y Educación, el Departamento de Psicología y del Desarrollo Humano, el Instituto de Educación de la Universidad de Londres a través del análisis de 16 escuelas ordinarias y específicas en las que se encontraban escolarizados alumnos con TEA, identificó ocho aspectos clave encontrados de forma común en todos los centros educativos.

- *Ambiciones y aspiraciones*: un factor recurrente que caracterizaba a todas las escuelas eran los altos niveles de ambición y aspiración del personal de la escuela hacia los alumnos. Este aspecto se traducía en los valores que propiamente la escuela promulgaba hacia la inclusión del

alumnado en la sociedad y el énfasis en que pudieran desarrollar una vida independiente así como en el sentido positivo de pertenencia del alumnado hacia su escuela.

- *Observaciones del progreso:* otro rasgo también compartido por las distintas escuelas se centraba, por una parte, en el establecimiento de múltiples sistemas de registro y observación del progreso tanto de los alumnos como de las prácticas de la escuela. Y por otra parte, en la organización de distintas fórmulas innovadoras para compartir este progreso tanto al interno del centro entre los distintos profesionales y con las familias.
- *Adaptando el currículo:* esta característica común se traducía en la organización de un Plan Educativo Individualizado para cada alumno/a con TEA se basaba en el Currículo Nacional, pero con modificaciones y diferenciación específicas para el alumnado con TEA. Además, para su desarrollo proliferaban la utilización de métodos específicos y eficaces para la enseñanza del alumnado con TEA.
- *Participación de otros profesionales:* bajo este tema se identificaron, por una parte, el reconocimiento de que algunas cuestiones requerían un conocimiento externo, motivo por el que las escuelas contaban con expertos externos con experiencia profesional para abordar estas cuestiones. Y por otra parte, la necesidad de desarrollar un trabajo conjunto con otros profesionales y servicios de la salud, en particular logopedas, terapeutas ocupacionales, psicólogos educativos, servicios sociales y profesionales de los servicios de salud mental con la finalidad de ofrecer una respuesta integral y lo más completa posible a cada alumno/a.
- *Comunicación del personal y formación:* en todas las escuelas se encontró un alto grado de implicación en desarrollar procesos de formación interna y externa. Por ello, los equipos docentes se constituyen como un equipo de trabajo experto, con altas expectativas y un alto liderazgo. Además, también se prestaba una especial atención a difundir sus experiencias, así como formar a otros docentes y centros educativos.
- *Comunicación efectiva:* la comunicación entre el personal, la escucha activa hacia los alumnos y el intercambio de información con las familias era una prioridad en todos los centros. Para ello, se utilizaban diversos métodos de comunicación, así como altos niveles de disponibilidad para ello por parte del personal del centro.
- *Una participación más amplia:* la participación de los centros en la vida de su comunidad también fue un elemento compartido por todas las escuelas convirtiéndose en embajadoras en su comunidad para así despertar la conciencia hacia el autismo y la posibilidad de establecer puentes entre escuelas ordinarias y especiales.
- *Estrecha relación con las familias:* en todas las escuelas se encontró una inquietud en el trabajo conjunto con las familias por lo que dos subtemas constantemente encontrados hacían referencia a la necesidad de que la familia y el centro trabajen juntos, así como la necesidad de comprender a los niños y jóvenes fuera de la escuela.

Por último, el equipo de investigación, además de identificar estos factores comunes a todos los centros, realizó un esfuerzo por traducir los resultados de su investigación en quince puntos que a continuación se detallan como principios de “buenas prácticas” en la educación para personas con autismo.

1. Tener grandes ambiciones para que los alumnos con autismo alcancen su pleno potencial.
2. Integrar especialistas y métodos basados en la evidencia que conllevaran prácticas de “enseñanza de primera calidad” para eliminar las barreras de aprendizaje.



3. Aumentar el abanico de oportunidades de aprendizaje para desarrollar capacidades para vivir de forma autónoma.
4. Celebrar y valorar los logros de los alumnos y del personal.
5. Usar múltiples sistemas para registrar el progreso de logros académicos, así como de los resultados sociales y de comportamiento.
6. Usar métodos innovadores e individualizados de adaptación del currículo, utilizando los intereses y puntos fuertes de los alumnos para así crear un currículo accesible y gratificante.
7. Fomentar la planificación conjunta y el trabajo con profesionales de la salud y la educación para apoyar el desarrollo del lenguaje y la comunicación, el bienestar emocional y un entorno propicio para el aprendizaje.
8. Seleccionar y valorar a un personal motivado, entusiasta y empático.
9. Construir y consolidar las experiencias de trabajo con el alumnado con TEA por lo que resulta indispensable mantener un nivel alto de formación para toda la plantilla.
10. Difundir las prácticas y compartir los conocimientos con escuelas y profesionales en la comunidad local, así como con las familias.
11. Desarrollar una estrecha relación en el trabajo con las familias reconociendo que tienen un papel clave en la educación, valorando su experiencia y tomando las decisiones de forma conjunta.
12. Procurar construir y mantener fuertes conexiones con los alumnos, y asegurarse de que son participantes activos en decisiones sobre actividades curriculares y extracurriculares y de cómo funciona la escuela.
13. Reconocer la necesidad de apoyo de las familias para que el aprendizaje continúe fuera de la escuela.
14. Servir como punto de referencia para despertar la conciencia sobre el autismo en la comunidad en general, asegurando que los alumnos con autismo tengan una participación significativa y visible dentro de la comunidad local.
15. Mantener una visión clara y un liderazgo fuerte para adoptar todo lo mencionado.

A modo de síntesis, a lo largo de este último epígrafe se ha podido analizar algunas posibles respuestas que aportan un valioso conocimiento para la organización de la respuesta educativa al alumnado con TEA.

Por el momento, aunque no es posible confirmar que existan respuestas completas e inequívocas acerca de qué características deben reunir los centros para garantizar su óptima escolarización, cómo equilibrar los aprendizajes del currículo general y el currículo específico, qué estrategias metodológicas son las más eficaces para su enseñanza y cómo evaluar la evolución y los progresos educativos, sí se puede afirmar que los trabajos expuestos han permitido identificar algunas claves que ayudan a orientar una respuesta articulada a estas cuestiones en el contexto de un centro educativo.

Llegado a este punto, el siguiente paso del análisis es analizar no solamente cómo las distintas Administraciones han recogido estos aprendizajes para orientar el desarrollo de sus políticas públicas sino cómo se están implementando en los centros, aspectos sobre los que versará el siguiente capítulo.

## Capítulo 3: La respuesta educativa al alumnado con TEA en el sistema educativo español

El tercer y último capítulo del marco teórico aborda la respuesta educativa del alumnado con TEA a través del análisis de las propuestas que cada Comunidad Autónoma ha impulsado. Para ello, en el primer epígrafe se analizan las distintas políticas públicas que han desarrollado las Comunidades Autónomas. En el segundo apartado se presentan algunas investigaciones desarrolladas en el marco de las propuestas analizadas en Andalucía, concretamente en la provincia de Sevilla, Cataluña, y la Comunidad Valenciana. El tercer apartado de este capítulo se centra específicamente en la propuesta de la Comunidad de Madrid, en cuyo contexto se ha realizado el trabajo de tesis. Se aborda el origen de la iniciativa, sus principales características definitorias, así como la evolución del programa desde su creación hasta la actualidad. Finalmente, el cuarto y último epígrafe presenta los resultados de algunas investigaciones desarrolladas en el contexto madrileño que constituyen los antecedentes más próximos vinculados a este trabajo. Por último, este capítulo se cierra a modo de conclusión con la justificación que da sentido a la investigación desarrollada en el marco de esta tesis.

### 3.1. La respuesta educativa al alumnado con TEA a lo largo de la geografía española

El objetivo de este apartado es analizar las distintas políticas públicas que las diferentes administraciones autonómicas ofrecen al alumnado con TEA. Para ello, en primer lugar, se ha identificado, a través de las páginas web de las Consejerías de Educación, la normativa vigente (hasta el curso escolar 2018/2019) que hacía alusión a la respuesta educativa del alumnado con TEA. A este respecto cabe señalar dos cuestiones a tener en cuenta en la información que a continuación se presenta. Por una parte, se ha analizado la normativa disponible en la que se hacía una referencia explícita al alumnado con TEA a través de las páginas webs de las Consejerías de Educación. Esto significa que puede que algunas CCAA dispongan de una normativa de mayor rango que también afecte al alumnado con TEA y no haya sido analizada al no ser específicamente destinada para organizar su respuesta educativa, así como que existan algunas iniciativas que, al no estar disponibles en los respectivos portales educativos, no hayan sido objeto de este análisis. Y por otra parte, se ha encontrado que algunas CCAA disponían de manuales de apoyo a su propuesta. Sin embargo, ni todas las CCAA contaban con este tipo de material de apoyo, ni en todas las CCAA que disponían de estos materiales, su publicación se asociaba con la normativa desarrollada. Por estos motivos, y con la finalidad de mantener la misma tipología en cuanto a las fuentes de información analizadas, se ha optado por centrar el análisis únicamente en la normativa vigente. Posteriormente, se han examinado con detalle cada una de las normativas autonómicas para analizar el contenido de su legislación y tratar de abordarlo de forma comparada. Este análisis comparativo se ha realizado teniendo en cuenta seis grandes dimensiones de las distintas propuestas: el alcance, el encuadre conceptual, la vinculación de la iniciativa en el contexto de los centros educativos, el proceso de escolarización y las características de adscripción del alumnado, los recursos personales asociados y las indicaciones aportadas en relación a la organización de la respuesta educativa.

Finalmente, para cada una de las estas dimensiones, se han incorporado distintos descriptores, que faciliten una visión global pero lo más específica posible de cómo se concreta la respuesta educativa al alumnado con TEA en cada Comunidad Autónoma.

A modo de síntesis se presenta la Tabla 3.1 en la que se recogen las dimensiones y descriptores del análisis que a continuación se presenta.

**Tabla 3.1**

*Dimensiones y descriptores analizados a través de la revisión de la normativa vigente en las CCAA.*

Dimensiones de análisis	Descriptores de la propuesta
<b>Alcance de la propuesta</b>	Denominación
	Año de puesta en funcionamiento
	Titularidad de los centros en los que se oferta
	Etapas educativas en las que se desarrolla
<b>Encuadre conceptual</b>	Modalidad educativa en la que se encuadra
	Alumnado destinatario
	Ratio
<b>Vinculación de la iniciativa en los centros educativos</b>	Grado de decisión de la propuesta por parte del centro
	Relación con otros documentos/medidas del centro
	Formación del profesorado y vinculación con la innovación educativa
	Apoyo de los centros de educación especial de la zona
	Sensibilización de la comunidad
<b>Proceso de escolarización y adscripción del alumnado</b>	Seguimiento y evaluación
	Perfil del alumnado destinatario e intensidad de apoyos requeridos
	Responsable de realizar la adscripción
	Opinión de las familias o tutores legales
<b>Recursos personales asociados</b>	Revisión de la adscripción de la propuesta
	Recursos personales adscritos
	Responsables de la coordinación y delimitación de tiempos y espacios
	Intervención del perfil de orientación
<b>Organización de la respuesta educativa</b>	Apertura a los recursos externos
	Objetivos de trabajo y propuestas de intervención
	Indicaciones sobre la organización de la respuesta educativa del alumnado
	Indicaciones sobre la evaluación y evolución del alumnado
	Indicadores sobre la elaboración de los informes de seguimiento

Fuente. Elaboración propia.

### 3.1.1 Alcance de las distintas propuestas

En relación a *la denominación de cada una de las propuestas de las CCAA*, la mayoría de las CCAA han optado por la denominación de “aulas”. Excepcionalmente se ha establecido el nombre de “unidades” en el caso de la Cataluña, la Comunidad Foral de Navarra y la Comunidad Valenciana, y solamente en el caso de Aragón y la Comunidad de Madrid se han decantado por denominar sus propuestas como “centros” haciendo referencia a “centros de atención preferente a alumnos con TEA” o “centros de escolarización preferente para alumnado con TGD”, respectivamente. A estas dos CCAA se suma Canarias que, además de su propuesta de “Aulas enclave”, en el curso 2018/2019 de forma experimental ha incorporado a su red de centros preferentes de discapacidad auditiva y motora, un centro de escolarización preferente para el alumnado con TEA<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> <https://www.laopinion.es/sociedad/2018/05/23/canarias-contara-centros-preferentes-atender/879268.html>

Respecto *al año de puesta en funcionamiento de las propuestas*, cabe señalar que existe una gran heterogeneidad en los años de inicio de estas experiencias a lo largo de las distintas CCAA. Podemos identificar claramente al País Vasco como pionera de esta iniciativa en el año 1998, seguidos de Andalucía en el 2002 y la Comunidad de Madrid en el 2003. En el otro extremo, se encuentran CCAA en las que en el curso 2018/2019 no cuentan con una propuesta de mayor grado de concreción para el alumnado con TEA, como es el caso de Galicia y Cantabria, y Castilla y León cuya iniciativa se encuentra en carácter experimental<sup>2</sup>.

Por último, en relación todavía a los años de puesta de funcionamiento, es importante señalar que en seis CCAA (Aragón, el Principado de Asturias, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Extremadura y la Comunidad de Madrid.) sus respectivas iniciativas nacieron con carácter experimental unos cursos antes de consolidarse como resultado de una valoración positiva. En este sentido cabe señalar que, como se ha comentado previamente, Castilla y León en el curso 2018/2019 se encontraban desarrollando con carácter experimental su propuesta.

A continuación se presenta la Tabla 3.2 en la que se muestra las distintas denominaciones y los años de aprobación de cada una de las propuestas de las distintas CCAA a través de su normativa.

**Tabla 3.2**

*Denominaciones y años de aprobación de las distintas propuestas de las CCAA.*

Comunidades Autónomas	Denominación	Puesta en funcionamiento
Andalucía	Aulas Específicas de Educación Especial (pueden ser especializadas en TEA)	Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de los Centros Específicos de Educación Especial y de la programación de las aulas específicas de Educación Especial en los centros ordinarios. Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el Protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. Instrucciones de 26 de febrero de 2018, de la Viceconsejería, sobre los procedimientos de admisión y matriculación del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos para el curso escolar 2018/19.
Aragón	Centros de Atención Preferente a alumnos con TEA	Orden de 9 de octubre de 2013*, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista. Orden ECD/445/2017, de 11 de abril, por la que se modifica la Orden de 9 de octubre de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista. <i>*De forma experimental desde el curso 2006/2007.</i>
Principado de Asturias	Aulas Abiertas en centros ordinarios	Instrucciones relativas a la atención del alumnado con necesidades educativas especiales a través de Aulas Abiertas en centros ordinarios para el curso escolar 2018/2019*. <i>*De forma experimental desde el curso 2016/2017</i>

<sup>2</sup> <http://izca.net/2018/02/22/aulas-de-comunicacion-un-proyecto-experimental-de-la-junta-que-separa-al-alumnado-con-discapacidad/>

**Tabla 3.2** (continuación)

*Denominaciones y años de aprobación de las distintas propuestas de las CCAA.*

Comunidades Autónomas	Denominación	Puesta en funcionamiento
<b>Islas Baleares</b>	Aulas Sustitutorias de Centro Específico (ASCE)	Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el cual se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos.
<b>Canarias</b>	Aulas Enclave (AE)	Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias. Orden de 10 de febrero de 2016, por la que se establecen las concreciones curriculares adaptadas para el alumnado escolarizado en las aulas enclave y centros de educación especial de la Comunidad Autónoma de Canarias. Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias.
<b>Castilla-La Mancha</b>	Aulas abiertas especializadas para alumnado con TEA	Orden de 11/04/2014*, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se crean, regula y ordena el funcionamiento de las Aulas Abiertas Especializadas, para el alumnado con trastorno de espectro autista, en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. <i>*De forma experimental desde el curso 2012/2013</i>
<b>Cataluña</b>	Unidades de Apoyo a la Educación Especial (USEE) <sup>3</sup>	Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, sobre atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales. Orientacions a l'entorn de les unitats de suport a l'educació especial (USEE). Document nº 3. Novembre de 2008. Informe de valoració de les unitats de suport a l'educació especial (USEE). Instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació infantil i primària i d'educació especial Curs 2008-2009. Organització i funcionament dels centres educatius públics d'educació infantil i primària i d'educació especial Novetats (2009-2010). <i>*La implantación de las USEE comienza en el curso 2004/2005</i>
<b>Comunidad Valenciana</b>	Unidades Específicas de Comunicación y Lenguaje (también disponen de Unidades Específicas de Educación Especial)	Resolución de 27 de julio de 2016*, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se dictan instrucciones para la organización y el funcionamiento de las unidades específicas de comunicación y lenguaje ubicadas en centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Infantil (2.º ciclo), Educación Primaria y Educación Secundaria para el curso 2016-2017. <i>*De forma experimental desde el curso 2004/2005</i>
<b>Extremadura</b>	Aulas especializadas para alumnado con TEA (también disponen de aulas abiertas especializadas de Educación Especial)	Orden de 12 de febrero de 2015* por la que se regula la organización y funcionamiento de las aulas especializadas para el alumnado con trastornos del espectro del autismo en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Orden de 6 de julio de 2012 por la que se crean aulas abiertas especializadas de Educación Especial en centros ordinarios de la Comunidad Autónoma de Extremadura y se regula su organización y funcionamiento. <i>*De forma experimental previamente (no se especifica el curso escolar)</i>
<b>Comunidad de Madrid</b>	Centros Preferentes de alumnado con TGD	Documento marco para la puesta en funcionamiento de escuelas infantiles y colegios de escolarización preferente de alumnado con trastornos generalizados del desarrollo. 9 de Octubre de 2003. <i>*De forma experimental desde el curso 2001/2002</i>

<sup>3</sup>Tras la aprobación del DECRETO 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo, las USEE se transformarán en Apoyos Intensivos a la Educación Inclusiva (SIEI), sin embargo, en el curso 2018/2019 esta transformación por el momento no se ha producido.

**Tabla 3.2** (continuación)

*Denominaciones y años de aprobación de las distintas propuestas de las CCAA.*

Comunidades Autónomas	Denominación	Puesta en funcionamiento
<b>Región de Murcia</b>	Aulas abiertas especializadas (pudiendo ser genéricas o específicas)	Orden de 24 de mayo de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regulan la autorización y el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas en centros ordinarios públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Orden de 3 de mayo de 2011, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regulan la implantación, desarrollo y evaluación de las enseñanzas a impartir en los Centros Públicos y Privados concertados de Educación Especial y Aulas Abiertas Especializadas en Centros Ordinarios de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
<b>Comunidad Foral de Navarra</b>	Unidades de transición TEA	Orden foral 93/2008, de 13 de junio, del consejero de educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de educación infantil y primaria y educación secundaria de la comunidad foral de Navarra. Instrucciones para las unidades de transición/TEA. Última revisión septiembre 2017.
<b>País Vasco</b>	Aulas Estables (pueden ser específicamente creadas para TGD)	Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora. Orden de 30 de julio 1998 del Consejero de Educación, Universidades e Investigación por la que se establecen criterios de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales y dotación de recursos para su correcta atención en las distintas etapas del sistema educativo.
<b>La Rioja</b>	Aulas TEA	Resolución de 17 de julio de 2018, de la Dirección General de Educación, por la que se dictan instrucciones para el establecimiento y funcionamiento de las aulas especializadas para el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a Trastorno de Espectro Autista "AULAS TEA" escolarizado en Segundo Ciclo de Educación Infantil y en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja.
<b>Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla</b>	Aulas Abiertas Especializadas para alumnado con TEA	Resolución de 30 de junio de 2016, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se crean, regulan y ordenan las Aulas Abiertas Especializadas para el alumnado con trastorno del espectro autista en centros sostenidos con fondos públicos de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

*Fuente.* Elaboración propia a través del análisis de la normativa.

En cuanto a la *titularidad de los centros*, a partir del análisis realizado podemos identificar que en todas las CCAA a excepción del Principado de Asturias y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla las propuestas se desarrollan en centros sostenidos con fondos públicos, es decir, centros de titularidad pública y concertada. En ambos casos la propuesta de "Aulas abiertas en centros ordinarios" del Principado de Asturias y las "Aulas Abiertas Especializadas para alumnado con TEA" en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, por el momento solamente se desarrollan en centros de titularidad pública, tal y como se detalla en el listado de centros que figuran en sus instrucciones.

En lo que se refiere a las *etapas educativas* en las que se ofertan las distintas propuestas, encontramos unanimidad de oferta en la etapa de Educación Primaria. Sin embargo, en la etapa de Educación Infantil, en la mayoría de las CCAA se ha puesto en marcha únicamente en el II ciclo y en el caso del

Andalucía, Extremadura y País Vasco se indica que de forma excepcional podrán crearse sus respectivas propuestas para la etapa de Educación Infantil. Para el I ciclo, solamente se menciona de forma explícita la posibilidad de desarrollar sus propuestas en la Comunidad de Madrid<sup>4</sup>, y la Región de Murcia.

Respecto a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, todas las CCAA ofertan sus iniciativas para esta etapa a excepción del Principado de Asturias y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla cuya iniciativa se circunscribe únicamente al II ciclo de Educación Infantil y a Educación Primaria, previsiblemente por haber sido implementadas recientemente. En el caso de la Comunidad Foral de Navarra se establece que después de la escolarización del alumnado con TEA en las “Unidades de Transición” en la etapa de Educación Primaria podrá incorporarse a una “Unidad de Currículo Especial”, cuyo objeto es: “Proporcionar estructuras que desarrollen la atención intensiva en enseñanza básica, la integración en algunas áreas o materias en un grupo de referencia y la participación en actividades generales del centro. Por su parte, sus destinatarios es el “alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica con déficit intelectual ligero o medio que haya estado escolarizado en centros ordinarios durante la etapa de Educación Primaria. Para determinar la incorporación a la unidad se considerará si los niveles de adaptación y las competencias conseguidas, hacen previsible una adecuada continuidad de su formación básica en un centro ordinario de educación Secundaria” (Orden foral 93/2008, art.14.1.c)

Por último, después de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria únicamente el País Vasco establece, con el mismo carácter de las “Aulas Estables”, la posibilidad de que el alumnado que proviene de estas aulas pueda tener continuidad a través de las “Aulas de Aprendizaje de Tareas”. Estas aulas de aprendizaje de tareas tienen el objetivo de: “fomentar la preparación laboral y para la vida activa de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales ligadas a un retraso mental. La característica fundamental de estas aulas es la de servir de transición del periodo educativo a la vida adulta y al mundo del trabajo” (Orden de 30 de julio 1998, art. 14).

### 3.1.2 Encuadre conceptual de las propuestas

En relación a la *modalidad de escolarización* en la que se encuadra cada una de las propuestas, es importante advertir dos cuestiones. En primer lugar, todas las CCAA, sin excepción, sitúan sus propuestas en el marco de un enfoque inclusivo bajo los principios de normalización e inclusión, a excepción del País Vasco que, como consecuencia del año de su normativa, hace referencia a que su iniciativa se enmarca en una escuela comprensiva e integradora. Es decir, que podríamos interpretar que todas las CCAA entienden sus propuestas como herramientas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo. Sin embargo, la segunda cuestión a tener en cuenta hace referencia a la modalidad de escolarización en la que se enmarcan las propuestas de las distintas CCAA. En este sentido, se ha encontrado una referencia explícita a que la modalidad de escolarización es ordinaria con apoyos especializados en el caso de Aragón, la Comunidad de Madrid, la Comunidad Valenciana para la modalidad B de las “Unidades Específicas de Comunicación y Lenguaje”, la Comunidad Foral de Navarra y La Rioja. Por otra parte, las CCAA El Principado de Asturias, Castilla- La Mancha, y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla no hacen una referencia explícita a la modalidad de escolarización en la que se encuadra su propuesta, por lo que se entiende que si no hay una referencia explícita que indique lo contrario, en estas CCAA las respectivas propuestas también se enmarcan dentro de la modalidad ordinaria con apoyos especializados. En el caso de Andalucía, Canarias y el País Vasco, otorgan a sus propuestas identidad

<sup>4</sup>En el caso de Madrid su Documento Marco únicamente hace referencia a Escuelas Infantiles y colegios, sin embargo como se especificará en el punto 2 del presente capítulo, a partir del curso 2003/2004 su propuesta se extiende a la Educación Secundaria Obligatoria.

propia como una modalidad concreta diferente a las tradicionales, de esta forma son denominadas: Modalidad A: aula de educación especial en centro ordinario en Andalucía, Aula Enclave en el caso de Canarias y Aulas Estables en centro ordinarios en el País Vasco.

Por último, encontramos, por el contrario, cuatro CCAA que enmarcan sus propuestas en una modalidad combinada o de educación especial. En el caso las Islas Baleares, las “Aulas sustitutorias en centros específicos” se constituyen como una opción dentro de la modalidad de educación especial para determinado alumno escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, pudiendo desarrollarse también programas de Transición a la Vida Adulta. En Cataluña, en las “Unidades de Apoyo a la Educación Especial” se hace referencia a que sus destinatarios son: “alumnos con NEE graves y permanentes que serían susceptibles de ser escolarizados en centros específicos. Este perfil de alumnado corresponde a lo que habitualmente reconocemos como de Centro de Educación Especial cuando estas necesidades educativas sólo podían ser atendidas en esta modalidad de escolarización” (Orientaciones al entorno de las USEE, perfil de los alumnos). Por su parte, Extremadura enmarca su propuesta en una modalidad combinada señalando que: “la modalidad de escolarización combinada entre centro ordinario y aula especializada se entiende en estas aulas como escolarización en centro ordinario con adaptaciones curriculares significativas y/o de acceso, utilizando el aula especializada como recurso” (Orden de 12 de febrero de 2015, art.6.1). Por último, la Región de Murcia señala que la escolarización se realiza a través de una Comisión específica de Educación especial, por lo que en caso de no disponer de plazas en la modalidad que ofertan, el alumnado, de forma transitoria, podría escolarizarse en un Centro de Educación Especial.

Respecto al *alumnado destinatario* podemos clasificar a las CCAA en tres grandes grupos:

- CCAA en las que su propuesta se vincula únicamente al alumnado con TEA, TGD o con indicadores compatibles: es el caso de Aragón, Castilla- La Mancha, Extremadura, la Comunidad de Madrid, La Rioja, y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.
- CCAA en las que sus propuestas además del alumnado con TEA o TGD, abren el abanico a otras dificultades relacionadas con la comunicación: es el caso de El Principado de Asturias y la Comunidad Valenciana.
  - Principado de Asturias: Necesidades educativas especiales derivadas del trastorno del espectro del autismo, trastorno del desarrollo y dificultades de comunicación.
  - Comunidad Valenciana: Alumnado con TEA y otros trastornos análogos con afectación grave de la comunicación y la interacción social.
- CCAA en las que sus propuestas engloban a varias necesidades educativas especiales, es el caso de:
  - Andalucía: Alumnado con NEE que presenta grave afectación que exigen una adaptación del currículo en grado extremo (ACI) y la estructuración de entornos de aprendizaje muy especializados, que impliquen la intervención permanente de recursos personales especializados y materiales específicos. Sus NEE se asocian a discapacidad psíquica, sensorial, física o motora, autistas/ psicótico o plurideficiencia.
  - Islas Baleares: Necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica moderada con o sin trastorno de personalidad, a trastornos graves del desarrollo, a discapacidad motriz severa o a pluridiscapacidades.
  - Canarias: Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), que requiere de adaptaciones que se apartan significativamente del currículo en la mayor parte o en todas



las áreas o materias, y que precisan de la utilización de recursos extraordinarios de difícil generalización. Se considera que un alumno o alumna manifiesta NEE cuando requiere, durante un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas por presentar una discapacidad, un Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) o un Trastorno Grave de Conducta (TGC).

- o Cataluña: Alumnado con NEE graves y permanentes asociadas a retraso mental medio, trastornos de comportamiento, conductuales o caracteriales de origen orgánico, trastornos Generales del Desarrollo y de la conducta, déficits sensoriales no asociados a otros déficits graves, trastornos motrices semidependientes asociados a otros déficits y trastorno de Déficit de atención con hiperactividad grave.
- o Región de Murcia: en el que se encuentran aulas genéricas y específicas. Dentro de las primeras podemos encontrar a alumnado con “discapacidad psíquica severa, autismo y otros TGD y pluridiscapacidad. Mientras que las específicas se pueden configurar para “Autismo o TGD asociado a discapacidad psíquica”.
- o Comunidad Foral de Navarra: Necesidades educativas especiales asociadas a TEA y/ o trastornos graves de la comunicación y discapacidad intelectual con problemáticas asociadas.
- o País Vasco: Necesidades educativas especiales permanente derivadas de autismo, retraso mental severo y otros trastornos generalizados del desarrollo.

Por último, a pesar de que las normas identificadas en Andalucía, Extremadura, la Región de Murcia y El País Vasco responden a distintos colectivos de alumnado con necesidades educativas especiales, se ha podido constatar la posibilidad de especialización de sus propuestas para el alumnado con TEA, es decir que sus propuestas generales se desarrollen en algunos casos exclusivamente para alumnado con TEA. En cuanto a la *ratio* que cada CCAA delimita para sus respectivas propuestas cabe señalar que aparecen grandes diferencias en dos niveles distintos. El primer nivel hace referencia a las distintas ratios que establece cada CCAA en función de las etapas educativas en la que se oferta. El segundo nivel se vincula con las diferencias existentes entre cada CCAA cuando se comparan las ratios que cada una de ellas delimita, siendo imprescindible tener en cuenta, como se ha comentado en el punto anterior, que el perfil del alumnado destinatario claramente es diferente entre unas y otras.

A continuación, se presenta la Tabla 3.3 en el que se especifican las ratios en cada CCAA en función de las etapas educativas.

**Tabla 3.3**

*Ratios establecidas en función de las distintas etapas educativas en cada CCAA.*

CCAA	Educación Infantil (1º Ciclo)	Educación Infantil (2º Ciclo)	Educación Primaria	Educación Secundaria Obligatoria
<b>Andalucía</b>	-----	Se establecen las siguientes ratios en función de los diagnósticos que se detallan a continuación:  -Psíquicos: 6-8. -Sensoriales: 6-8. Físicos/Motóricos: 8-10. -Autistas o Psicóticos: 3-5 -Plurideficientes: 4-6. -Unidades que escolarizan alumnado de diferentes discapacidades: 5	Se establecen las siguientes ratios en función de los diagnósticos que se detallan a continuación:  -Psíquicos: 6-8. -Sensoriales: 6-8. Físicos/Motóricos: 8-10. -Autistas o Psicóticos: 3-5 -Plurideficientes: 4-6. -Unidades que escolarizan alumnado de diferentes discapacidades: 5	Se establecen las siguientes ratios en función de los diagnósticos que se detallan a continuación:  -Psíquicos: 6-8. -Sensoriales: 6-8. Físicos/Motóricos: 8-10. -Autistas o Psicóticos: 3-5 -Plurideficientes: 4-6. -Unidades que escolarizan alumnado de diferentes discapacidades: 5 -Programas de Transición a la Vida Adulta y Laboral: 8
<b>Aragón</b>	-----	Al margen de las líneas de los centros, se reservan una o dos líneas por centros para esta modalidad.  Se reservan 7 plazas en centros con reserva de una línea y 14 plazas en centros con reserva de 2 líneas.	Al margen de las líneas de los centros, se reservan una o dos líneas por centros para esta modalidad.  Se reservan 7 plazas en centros con reserva de una línea y 14 plazas en centros con reserva de 2 líneas.	Se reservan un máximo de dos máximos en cada centro, pudiéndose ser ocupadas las plazas por un máximo de 8 alumnos/as
<b>Principado de Asturias</b>	-----	Mínimo 3 alumnos/as y máximo 5	Mínimo 3 alumnos/as y máximo 5	-----
<b>Islas Baleares</b>	-----	Máximo 7 alumnos, pero el número puede ser inferior su predominan en ella alumnado con discapacidad motriz graves, con autismo o con trastorno de la personalidad.	Máximo 7 alumnos, pero el número puede ser inferior su predominan en ella alumnado con discapacidad motriz graves, con autismo o con trastorno de la personalidad.	Máximo 7 alumnos, pero el número puede ser inferior su predominan en ella alumnado con discapacidad motriz graves, con autismo o con trastorno de la personalidad.
<b>Canarias</b>	-----	Mínimo 3 y máximo 5 alumnos/as	Mínimo 3 y máximo 5 alumnos/as	Mínimo 3 y máximo 6 alumnos/as en IES
<b>Castilla-La Mancha</b>	-----	Entre 4 y 6 alumnos/as	Entre 4 y 6 alumnos/as	Entre 4 y 7 alumnos/as
<b>Cataluña</b>	-----	Entre 5 y 8 alumnos/as	Entre 5 y 8 alumnos/as	Entre 4 y 8 alumnos/as
<b>Comunidad Valenciana</b>	-----	Entre 3 y 5 alumnos/as de la 5ªmodalidad A y hasta llegar a 8 alumnos/as de la modalidad B.	Entre 3 y 5 alumnos/as de la modalidad A y hasta llegar a 8 alumnos/as de la modalidad B.	Entre 3 y 5 alumnos/as de la modalidad A y hasta llegar a 8 alumnos/as de la modalidad B.

<sup>5</sup>La Modalidad A hace referencia al alumnado que requiere más del 40% del horario semanal estar en la unidad específica mientras que la Modalidad B el tiempo que requiere es inferior a este porcentaje. También se identifica la posibilidad de atender a un mayor número de alumnado en función de necesidades sobrevenidas.

**Tabla 3.3** (continuación)

*Ratios establecidas en función de las distintas etapas educativas en cada CCAA.*

CCAA	Educación Infantil (1º Ciclo)	Educación Infantil (2º Ciclo)	Educación Primaria	Educación Secundaria Obligatoria
Extremadura	-----	Entre 3 y 6 alumnos/as	Entre 3 y 6 alumnos/as	Entre 3 y 6 alumnos/as
Comunidad de Madrid	Hasta un máximo de 5 a alumnos/as	Hasta un máximo de 5 a alumnos/as.	Hasta un máximo de 5 a alumnos/as.	Hasta un máximo de 5 a alumnos/as.
Región de Murcia	Máximo 6 alumnos/as	Entre 3 y 5 alumnos/as	Entre 4 y 6 alumnos/as.	Entre 4 y 6 alumnos/as.
Comunidad Foral de Navarra	-----	Entre 3 y 5 alumnos/as.	Entre 3 y 5 alumnos/as.	-----
País Vasco	-----	Hasta un máximo de 5 a alumnos/as.	Hasta un máximo de 5 a alumnos/as.	Hasta un máximo de 5 a alumnos/as.
La Rioja	-----	Máximo 8 alumnos/as pudiéndose incrementar este número hasta un 10%.	Máximo 8 alumnos/as pudiéndose incrementar este número hasta un 10%.	Máximo 8 alumnos/as pudiéndose incrementar este número hasta un 10%.
Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla	-----	Máximo 6 alumnos/as	Máximo 6 alumnos/as.	-----

Fuente. Elaboración propia a través del análisis de la normativa.

Por último, únicamente Cataluña, Extremadura y la Región de Murcia delimitan un número máximo de “Unidades de Apoyo a la Educación Especial” y “Aulas abiertas especializadas”, respectivamente, en los centros educativos. Específicamente Cataluña delimita un número máximo de 3 unidades por centro y en el caso de Extremadura y la Región de Murcia dos unidades en los centros públicos de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria y tres en los centros privados concertados donde se impartan todas las etapas educativas.

### 3.1.3. Vinculación de la iniciativa en los centros educativos

En referencia a *la capacidad de los centros educativos para decidir incorporar las propuestas que ofertan sus CCAA*, se han encontrado tres situaciones diferentes. Por una parte, en la legislación de algunas CCAA no se menciona este aspecto por lo que no es posible identificar si la posibilidad de incorporar esta opción educativa en los centros educativos se desarrolla a partir de su solicitud o por una indicación de su Administración autonómica. Este es el caso de Andalucía, Canarias, El Principado de Asturias, Castilla- La Mancha, Comunidad Foral de Navarra, el País Vasco, La Rioja, y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. Por su parte, en las CCAA en las que se hace una referencia explícita a esta cuestión en la normativa analizada, se ha podido constatar que hay dos posibilidades: que la propuesta sea del centro educativo o que, por el contrario, sea una indicación de la Administración competente. Entre las CCAA en las que se especifica claramente que la propuesta de incorporar esta opción educativa debe partir del propio centro se ubican las CCAA de Aragón, Extremadura, y la Región de Murcia.

Aragón:

Los Directores de los Servicios Provinciales podrán establecer centros de atención preferente, previo informe de la Inspección Educativa, en coordinación con la Dirección General competente en materia de orientación educativa. El procedimiento para establecer centros de atención preferente

se iniciará a solicitud del centro, previo acuerdo del Consejo escolar y del Claustro de profesores. Excepcionalmente, los Directores de los Servicios Provinciales podrán establecer de oficio centros de atención preferente. (Orden de 9 de octubre de 2013, art. 4)

#### Extremadura:

El procedimiento para la implantación de estas aulas en los centros públicos se inicia con la solicitud del Director del centro educativo, quien en todo caso ha de tramitarla siempre que los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica específicos de atención al alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo hayan emitido un informe justificativo con la necesidad de implantar el recurso procedente. Junto a la solicitud se acompañan los siguientes documentos: 1) el informe justificativo de la necesidad de implantación del recurso anteriormente mencionado y 2) la consulta del Claustro de profesores de la necesidad de solicitar a la Administración educativa el aula especializada a la vista del informe anterior. (Orden de 12 de febrero de 2015, art.16)

#### Región de Murcia:

El expediente dirigido a la implantación de aulas abiertas en los centros educativos públicos a que se refiere esta ORDEN será tramitado en el Servicio de Atención a la Diversidad que, en ejercicio de sus competencias, realizará un informe propuesta de acuerdo al órgano competente, previo estudio y planificación de las necesidades del alumnado y las características de la zona y los centros interesados.

A estos efectos, tendrán en cuenta, fundamentalmente, las peticiones y motivación de la dirección de los centros y de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y, en su caso, de los servicios de orientación correspondientes, así como los requisitos generales del establecimiento enumerados en el artículo anterior. (Orden de 24 de mayo de 2010, art, 15)

Hay otras dos CCAA, Cataluña y la Comunidad de Madrid, en las que en cierta forma también se puede entender que hay una especial consideración hacia la opinión del centro y sus órganos de decisión.

#### Cataluña:

Es importante que el claustro y el consejo escolar participen en el proceso de implantación de la USEE y estén informados del desarrollo.

La propuesta de un centro para su consideración como de escolarización preferente para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo deberá hacerse considerando los siguientes aspectos: Actitud positiva y sensibilidad del equipo educativo en relación al alumnado con necesidades educativas especiales puesta de manifiesto tanto en las medidas de atención a la diversidad que vienen desarrollando como en la colaboración con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica del sector para la revisión y mejora de las mismas. (Informe de valoración de las USEE, apartado 1.1)

#### Comunidad de Madrid:

El Servicio de la Unidad de Programas Educativos informará al Servicio de Inspección Educativa de la propuesta de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y plantearán las estrategias que consideren oportunas para la presentación de la iniciativa al Claustro y al Consejo Escolar de cada centro. Dichos órganos colegiados deben contar con toda la información al respecto y constatar su actitud hacia el proyecto. No parece adecuado que esta decisión esté sujeta a resultados de votaciones de dichos órganos, aunque tampoco debería forzarse si se detectan

actitudes mayoritarias de rechazo a esta iniciativa. (Documento Marco 9 de Octubre de 2003, art. 3 y 4.3)

Por el contrario, en el caso de las Islas Baleares y la Comunidad Valenciana, pareciera que la propuesta proviene de la Administración.

Islas Baleares:

La creación de estas unidades en centros públicos tiene que ser aprobada por el director general de Planificación y Centros a propuesta del director general de Innovación y Formación del Profesorado. (Decreto 39/2011, de 29 de abril, art. 27.3)

Comunidad Valenciana:

Con carácter general, la habilitación se efectuará a propuesta de las direcciones territoriales competentes en materia de educación, considerando los datos aportados por la Inspección de Educación de la zona de actuación y atendiendo los principios de sectorización, inclusión educativa y eficiencia en la gestión de recursos. La dirección general de Política Educativa fijará los criterios, procedimientos y plazos para la solicitud y autorización de nuevas unidades de comunicación y lenguaje. Asimismo, podrá proponer la supresión o transformación de las unidades ya existentes, en el caso de que se modificaran las circunstancias que motivaron su habilitación. (Resolución de 27 de julio de 2016, art. 16)

Respecto a la vinculación de la propuesta con los distintos documentos del centro se ha encontrado que Andalucía, Aragón, Canarias, Castilla-La Mancha, Cataluña, la Comunidad Valenciana, Extremadura, la Comunidad de Madrid, la Región de Murcia, la Comunidad Foral de Navarra, el País Vasco, La Rioja, y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla hacen una referencia explícita a la necesidad de vincular la propuesta que desarrollan los centros con los distintos documentos que regulan su funcionamiento principalmente con el Proyecto Educativo de Centro (PEC), el Plan General Anual (PGA) y el Plan de Atención a la Diversidad (PAD). También encontramos varias CCAA que marcan el acento en la incorporación de los aspectos curriculares de las programaciones específicas de su propuesta en consonancia con el resto del centro. Es el caso de Andalucía, Canarias, la Comunidad Valenciana, la Comunidad Foral de Navarra y el País Vasco. A este respecto cabe destacar, por su grado de elaboración y detalle, la aportación de concreciones curriculares adaptadas que facilita Canarias para la etapa de Educación Infantil, Educación Primaria y el tránsito para la vida adulta entendiendo que:

Canarias:

Estas concreciones curriculares adaptadas tienen un carácter flexible y orientativo que servirán de guía y apoyo a los profesionales que intervienen con este alumnado. En este sentido, constituyen el primer nivel de concreción curricular que, de forma prescriptiva, será de aplicación en estas modalidades. A partir de este primer nivel, el profesorado ha de realizar las adaptaciones correspondientes para adecuar lo establecido a las características y necesidades del alumnado. Teniendo en cuenta la diversidad de perfiles y necesidades del alumnado que se escolariza en estas modalidades, corresponde a los centros educativos efectuar los sucesivos niveles de adaptación en función de su situación concreta. (Orden de 10 de febrero de 2016, art. 2)

Por otra parte, además, en el caso de Aragón, se alude a la necesidad de hacer una vinculación específica con el Plan de Convivencia (PAC) y el Plan de Acción Tutorial (PAT) para así favorecer la inclusión del alumnado en la vida del centro. También a este último documento hacen referencia Extremadura y la

Comunidad Valenciana añadiendo esta última comunidad una mención específica a la necesidad de trabajar el Plan de transición entre etapas.

Precisamente, en el caso de la Comunidad Valenciana el grado de referencia y vinculación con los distintos documentos del centro, merece una especial atención dado que no solamente hace referencia a ellos, sino que incorpora una serie de indicadores o aspectos a contemplar en cada uno de ellos. A modo de ejemplo se incorporan las especificaciones que se realizan en relación a la PGA.

Comunidad Valenciana:

En la Programación General Anual del centro se especificarán, al menos, los apartados siguientes:

- Indicadores de evaluación de la inclusión educativa propuestos a partir de las siguientes dimensiones: creación de culturas inclusivas, elaboración de políticas inclusivas y desarrollo de prácticas inclusivas.
- Criterios para la organización y funcionamiento de la unidad específica.
- Criterios para la inclusión del alumnado en las áreas con el grupo-clase y en las actividades extraescolares y complementarias.
- Plan de coordinación con el tutor o tutora del aula ordinaria, con otros profesionales y con los representantes legales del alumnado, incluyendo el calendario previsto para las reuniones.
- Actividades de información, formación y sensibilización dirigidas a la comunidad educativa. (Resolución de 27 de julio de 2016, art. 8.2)

En relación a las cuestiones vinculadas con la formación del profesorado se ha realizado una mención concreta, aunque con matices diferenciadores, a la formación del profesorado que trabaje en los centros que impulsen este tipo de propuestas en el caso de Andalucía, Aragón, el Principado de Asturias, Islas Baleares, Canarias, Castilla- La Mancha, la Comunidad Valenciana, Extremadura, Región de Murcia, Comunidad Foral de Navarra, el País Vasco, y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

Así por ejemplo en Andalucía, se enfatiza en la formación de profesorado en términos generales, pero también de forma muy específica para los profesionales que trabajen vinculados con las Aulas Específicas de Educación Especial:

Andalucía:

Con la finalidad de favorecer la atención educativa personalizada al alumnado con necesidades educativas especiales, la Consejería de Educación y Ciencia promoverá actividades de formación para los profesionales de los servicios de orientación educativa y para el profesorado que directamente les atiende. (Decreto 147/2002, de 14 de mayo art. 13.1)

En Aragón, se hace referencia al asesoramiento, apoyo y formación que recibirán los centros a través de los servicios de orientación, formación del profesorado y la Red de centros especializados en esta respuesta educativa.

Aragón:

Los centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista contarán con el asesoramiento, apoyo y formación que precisen por parte de los servicios de orientación, de formación del profesorado y de la red de centros especializados en la respuesta educativa a estos alumnos. (Orden de 9 de octubre de 2013, art. 11.1)

En la misma línea que Aragón, encontramos la referencia que se indica en Castilla- La Mancha, el País Vasco y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

#### Castilla- La Mancha:

La Consejería competente en materia de educación facilitará a los equipos docentes responsables del proceso de enseñanza- aprendizaje del alumnado afectado de este trastorno, la formación necesaria, a través del Centro Regional de Formación del Profesorado. (Orden de 11/04/2014, artículo 8.1)

#### País Vasco:

En los planes de formación del profesorado se incluirán módulos referidos al tratamiento de la diversidad, adaptaciones curriculares y medidas de refuerzo educativo. Del mismo modo, se incluirá en la oferta formativa al profesorado y en las acciones de asesoramiento, suficiente número de actividades formativas referidas a la respuesta a necesidades educativas especiales y a los diversos grupos de necesidades educativas, estableciendo una preferencia de matriculación para aquel profesorado que atienda en su destino profesional a este tipo de alumnado. (Decreto 118/1998, de 23 de junio, art. 12)

#### Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla:

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado, facilitará a los equipos docentes responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado que presente este trastorno, la formación necesaria para el pleno desarrollo de su labor docente. (Resolución de 30 de junio de 2016, art.10)

La Comunidad Valenciana hace referencia a la formación del profesorado en dos direcciones. Por una parte, en la formación que el profesorado debe recibir pero por otra parte, también en la formación que los profesionales de la Unidad Específica de Comunicación y Lenguaje y los orientadores deben desarrollar al resto de la comunidad educativa de su centro.

#### Comunidad Valenciana:

Todos los profesionales de los centros que dispongan de unidades específicas de comunicación y lenguaje deberán adquirir las competencias necesarias para la atención al alumnado con trastorno del espectro autista, trastornos análogos y otras necesidades educativas especiales escolarizados en estos.

El programa anual de formación incorporará las necesidades formativas del profesorado en este ámbito y las actuaciones propuestas, que podrán incluir jornadas de formación, seminarios, grupos de trabajo u otras actuaciones que se consideren.

Los profesionales de la unidad de comunicación y lenguaje y el especialista de orientación educativa desarrollarán acciones informativas dirigidas a los profesionales del centro, al alumnado y a las familias, con el objetivo de dar a conocer las características del alumnado con trastorno del espectro autista y ofrecer pautas para la intervención con este.

Desde la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte podrán proponerse planes de formación que den respuesta a las necesidades formativas del profesorado y de los equipos directivos en los aspectos relacionados con las unidades específicas de comunicación y lenguaje. (Resolución de 27 de julio de 2016, art. 14.1-14.4)

Por su parte, Extremadura y la Región de Murcia comparten la misma normativa que establece que los centros que desarrollen sus respectivas propuestas serán considerados centros de especial

consideración en sus planes de formación pudiendo recibir los profesionales que trabajan en estos centros una formación específica. Así mismo, ambas CCAA también identifican el impulso a los procesos relacionados con la innovación educativa, por parte de la Administración, para acompañar la implementación de sus respectivas propuestas.

Extremadura:

Los centros que tengan implantadas aulas especializadas de TEA serán considerados en los planes de formación del profesorado, con el fin de diseñar actividades específicas destinadas a los docentes de dichas aulas, así como actividades generales de sensibilización dirigidas a la comunidad educativa. La formación de los docentes que lleven a cabo esta medida de atención a la diversidad, atenderá a las modalidades de formación contempladas en la normativa aplicable reguladora de la planificación, estructura y organización de la formación permanente del profesorado. (Orden de 12 de febrero de 2015 , art.13 y 14)

Región de Murcia:

(...) Los centros que tengan implantadas aulas especializadas de TEA serán considerados en los planes de formación del profesorado, con el fin de diseñar actividades específicas destinadas a los docentes de dichas aulas, así como actividades generales de sensibilización dirigidas a la comunidad educativa. La formación de los docentes que lleven a cabo esta medida de atención a la diversidad, atenderá a las modalidades de formación contempladas en la normativa aplicable reguladora de la planificación, estructura y organización de la formación permanente del profesorado. (Orden de 24 de mayo de 2010, art, 12)

Del mismo modo, se impulsará la publicación de materiales impresos y digitales innovadores que favorezcan la atención a la diversidad del alumnado con TEA, la edición de guías de información sobre la atención educativa a este alumnado y de materiales didácticos destinados a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los mismos, promocionando el uso de las tecnologías del aprendizaje y comunicación, dinamizando el empleo del equipamiento técnico específico y el acceso a la cultura. Orden de 24 de mayo de 2010, art, 13.2)

Únicamente la Región de Murcia, a diferencia de Extremadura, incorpora la posibilidad de reconocer, premiar e impulsar convocatorias específicas para dar visibilidad al trabajo que están realizando estos centros para mejorar la calidad de la respuesta educativa del alumnado con necesidad específica de apoyo.

Región de Murcia:

La Consejería de Educación, Formación y Empleo reconocerá, premiará y difundirá en convocatorias específicas proyectos, experiencias y buenas prácticas inclusivas realizadas en los centros educativos en relación a la diversidad de su alumnado, que tengan como finalidad mejorar la calidad de la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo en igualdad de oportunidades. (Orden de 24 de mayo de 2010, art. 13.1)

En esta línea también se incorpora la Comunidad Foral de Navarra haciendo referencia a la importancia de difundir las buenas prácticas desarrolladas por los centros.

Comunidad Foral de Navarra:

También se favorecerá la formación del profesorado y la difusión de buenas prácticas en la atención del alumnado de necesidades educativas de apoyo educativo.



Asimismo, se dotará a los centros de asesoramiento y materiales didácticos para la impartición de los programas específicos correspondientes. (Orden foral 93/2008, art.35)

Por otra parte, en las Islas Baleares y Canarias se enfatiza, al igual que en el resto de CCAA señaladas, la necesidad de potenciar la formación permanente del profesorado, pero en estos dos casos matizan la importancia de hacer énfasis en una formación alineada con un enfoque inclusivo.

Islas Baleares:

La Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado tiene que incluir en los planes anuales de formación permanente de los profesores actividades formativas dirigidas a la investigación, la preparación o la mejora de la atención a la diversidad. También se tiene que tener en cuenta la atención a la diversidad en todas las actividades de formación permanente de los profesores.

La Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado, mediante las convocatorias oportunas, tiene que promover publicaciones e investigaciones para avanzar en el tratamiento de la diversidad desde un enfoque inclusivo. (Decreto 39/2011, de 29 de abril, art. 6.2 y 6.3)

Canarias:

(...) En el plan canario de formación del profesorado deberá contemplarse la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo, que se centrará en la formación en actitudes y valores, además de en conocimientos y en habilidades, y proporcionará también al profesorado orientaciones metodológicas que le permitan ofrecer una respuesta educativa más ajustada. (Decreto 25/2018, de 26 de febrero, art.9)

Por último, Canarias es la única CCAA que hace una mención a la necesidad de promover la formación de los padres y madres o los representantes legales del alumnado.

Canarias:

Los centros docentes promoverán la formación de padres y madres o las personas representantes legales del alumnado mediante la puesta en marcha de programas familia-escuela que favorezcan su colaboración en la vida de los centros y donde puedan interaccionar docentes y familias en una red de enriquecimiento mutuo que favorecerá la mejora en la vida de los centros y el éxito, la promoción, la permanencia y la continuidad escolar del alumnado. (Decreto 25/2018, de 26 de febrero, art.8.2)

Por lo que respecta a la regulación de que los centros de Educación Especial de la zona puedan realizar una labor de apoyo a los centros ordinarios en calidad de centros de recursos especializados, se ha encontrado una referencia explícita, como figura en la Tabla 3.4, en Andalucía, Islas Baleares, el Principado de Asturias, Castilla- La Mancha, Cataluña, la Comunidad Valenciana, Extremadura y la Región de Murcia.

**Tabla 3.4**

*Referencia a la labor de apoyo de los centros de Educación Especial en las distintas CCAA.*

Comunidades Autónomas	Referencia a la labor de apoyo de los centros de Educación Especial de la zona a los centros ordinarios
<b>Andalucía</b>	La Consejería de Educación y Ciencia propiciará la vinculación y la colaboración de los centros específicos de educación especial con el conjunto de centros y servicios educativos de la zona en la que estén situados, con objeto de que la experiencia acumulada por los profesionales y los materiales existentes en ellos puedan ser conocidos y utilizados para la atención de los alumnos y de las alumnas con necesidades educativas especiales escolarizados en los centros ordinarios. (Artículo 32.1 del Decreto 147/2002)
<b>Principado de Asturias</b>	Desde el curso académico 2016/2017 se viene desarrollando de manera experimental un proyecto inclusivo que implica la creación de aulas abiertas y la implementación de apoyos itinerantes desde los centros de educación especial en el marco de su transformación en centros de recursos. (Introducción de las Instrucciones de las Aulas Abiertas, curso 2018/19)
<b>Islas Baleares</b>	Los centros de educación especial se irán transformando progresiva mente en centros de asesoramiento, de servicios y de recursos especializados que se tienen que poner a disposición de los centros, ordinarios para colaborar en la progresiva normalización e inclusión de los alumnos en entornos educativos menos restrictivos. Los CEE pueden complementar a los centros ordinarios en los servicios más específicos de apoyo directo al alumno con necesidades educativas especiales de carácter grave escolarizado en un centro ordinario. (Artículo 25.5 y 25.6 del Decreto 39/2011)
<b>Castilla- La Mancha</b>	El personal docente especialista en el ámbito de trastorno de espectro autista, encargado del Asesoramiento y Apoyo Especializado, ubicado en centros de educación especial, planificará y organizará, en coordinación con los profesionales responsables de la Orientación, actuaciones metodológicas comunes, para la mejora de la respuesta educativa del alumnado escolarizado en cada una de las aulas abiertas especializadas. (Artículo 6 de la Orden de 11/04/2014)
<b>Cataluña</b>	Para facilitar la colaboración entre los centros ordinarios y los centros de educación especial, el Departamento de enseñanza podrá: a) Encomendar tareas al personal de los centros de educación especial de su titularidad en los centros públicos ordinarios, para atender al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en estos centros. b) Complementar la atención del alumnado de las unidades y centros de educación especial con profesionales de otros centros o servicios educativos de su titularidad. c) Establecer convenios con administraciones públicas, instituciones y entidades sin ánimo de lucro que garanticen la prestación de los servicios especializados complementarios que no puedan ofrecerse de forma idónea con los recursos específicos de los centros docentes o de los servicios educativos. d) Promover la colaboración de los centros de educación especial y de los centros ordinarios, con el fin de que puedan compartir las experiencias y los recursos pedagógicos y didácticos. (Artículo 8.3 del Decreto 299/1997)
<b>Comunidad Valenciana</b>	En caso de solicitarlo, los centros de Educación Especial, como centros de recursos, también podrán asesorar a los profesionales del centro ordinario en la intervención con este alumnado.(Artículo 14.5 de la Resolución de 27 de julio de 2016)
<b>Extremadura</b>	Los centros que dispongan de aulas abiertas contarán con la atención sistemática del Orientador del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la zona que corresponda o del Departamento de Orientación, con la colaboración complementaria de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específicos y tendrán como referencia a un Centro de Educación Especial como centro de recursos.( Artículo 13.3 de la Orden de 6 de julio de 2012)
<b>Región de Murcia</b>	Los centros que dispongan de aulas abiertas contarán con la atención sistemática del orientador del equipo de orientación educativa y psicopedagógica de la zona que corresponda o del departamento de orientación, con la colaboración complementaria de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica específicos y tendrán como referencia el centro de educación especial y de recursos que le corresponda o, en su caso, el centro de recursos específico de autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo.(Artículo 11.3 de la Orden de 24 de mayo de 2010)

Fuente. Elaboración propia a través del análisis de la normativa.

En cuanto a la necesidad de desarrollar acciones, actividades o iniciativas que favorezcan la sensibilización en la comunidad educativa a la que se incorpora este alumnado únicamente la Comunidad Valenciana, Extremadura, la Región de Murcia y hacen una llamada de atención a esta cuestión. Además, en el caso de las dos primeras, al igual que ocurría con la referencia a la formación del profesorado, utilizan la misma definición.

Comunidad Valenciana:

Asimismo, los centros incluirán en su Programación General Anual actividades de sensibilización dirigidas a toda la comunidad educativa que incluyan tanto actuaciones informativas como estrategias activas. (Resolución de 27 de julio de 2016, art. 14.6)

Extremadura y Murcia:

Los centros que tengan implantadas aulas especializadas de TEA serán considerados en los planes de formación del profesorado, con el fin de diseñar actividades específicas destinadas a los docentes de dichas aulas, así como actividades generales de sensibilización dirigidas a la comunidad educativa. (Extremadura, Orden de 12 de febrero de 2015 , art.13.1 y Murcia, Orden de 24 de mayo de 2010, art. 12)

Una última cuestión analizada en esta dimensión hace referencia al seguimiento y evaluación de las propuestas desarrolladas por cada CCAA. Para ello, se ha buscado entre las distintas normativas si había una referencia a quién supervisa el funcionamiento de las distintas iniciativas, así como el procedimiento desarrollado para realizar este seguimiento. Se han encontrado que El Principado de Asturias, Canarias, Castilla- La Mancha, Extremadura, la Comunidad Valenciana, la Comunidad de Madrid, la Región de Murcia, y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla hacen una referencia a cómo desarrollar el seguimiento y evaluación de sus respectivas propuestas. Sin embargo, hemos encontrado tres fórmulas distintas de realizar este proceso.

En algunas de estas CCAA el seguimiento y evaluación es exclusivamente interno al centro. Este es el caso del Principado de Asturias, y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

El Principado de Asturias:

Los equipos directivos de los centros educativos procederán al seguimiento y evaluación de la organización y funcionamiento de las aulas abiertas, así como de los resultados alcanzados por el alumnado destinatario, en colaboración con el profesorado participante en la implementación de las mismas. Las conclusiones más relevantes de dicha valoración quedarán reflejadas en la memoria de curso. (Instrucciones relativas a la atención del alumnado con necesidades educativas especiales a través de Aulas Abiertas en centros ordinarios para el curso escolar 2018/2019, art.11)

Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla:

Los centros educativos que desarrollen este proyecto realizarán una evaluación continua del mismo a lo largo del curso escolar. La experiencia será valorada por el Consejo Escolar del centro, que emitirá su informe correspondiente para información y seguimiento de la comunidad educativa. Contarán para ello con el asesoramiento por parte de la Dirección Provincial de Educación. (Resolución de 30 de junio de 2016, art.11)

En el caso de Extremadura y la Región de Murcia, la supervisión es únicamente externa por parte de los servicios de inspección correspondientes. Cataluña por su parte, si bien se referencia que a Inspección Educativa supervisa anualmente el funcionamiento Unidades de Apoyo a la Educación Especial (USEE),

en el curso 2008/2009 el Departamento de Educación publicó un informe de valoración de las USSE con una recopilación de información cualitativa de los principales sectores implicados (profesionales de los centros, apoyos externos y familias).

Extremadura:

Corresponde al Servicio de Inspección Educativa la supervisión y evaluación de estas aulas dentro de su ámbito de competencia. (Orden de 12 de febrero de 2015 , art.17)

Región de Murcia:

La Inspección de Educación supervisará esta medida con la periodicidad que sus planes de actuación determinen, en el marco de sus actuaciones específicas y de análisis. (Orden de 24 de mayo de 2010, art. 16)

La tercera opción hace referencia a una fórmula mixta desarrollada por Castilla- La Mancha, la Comunidad de Madrid y la Comunidad Valenciana. Esta modalidad supone desarrollar el seguimiento y evolución de las propuestas en un primer momento por el centro, y en una segunda fase, por la instancia correspondiente de la Administración.

Castilla- La Mancha:

A lo largo del curso escolar, los centros educativos en los que se ubica este proyecto realizarán una evaluación, valorándose la experiencia en el consejo escolar del centro, quien emitirá su informe correspondiente con los datos obtenidos, para información y seguimiento de la comunidad educativa. Contarán para ello con el asesoramiento por parte de la Consejería con competencias en materia de educación.(Orden de 11/04/2014, artículo 10)

Comunidad de Madrid:

La implantación de la escolarización preferente tiene carácter experimental por dos cursos y está sometida a evaluación y seguimiento. La evaluación se realizará a través del Servicio de la Unidad Programas Educativos y del Servicio de Inspección Educativa que supervisará e informará a la Dirección General de Centros, además, del informe que el propio centro y el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica elaborarán al final de cada curso escolar. La evaluación positiva al terminar la fase experimental supondrá la consideración estable como centro de escolarización preferente para alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo, en cuyo caso se estabilizarán en la plantilla los recursos personales. (Documento marco 9 de Octubre de 2003, art. 5)

Comunidad Valenciana:

Al finalizar el curso escolar, el equipo de la unidad específica realizará una memoria final que se incorporará a la memoria del centro, donde conste el trabajo realizado y los resultados obtenidos en función de los objetivos propuestos inicialmente, una valoración del funcionamiento de la unidad, indicando las dificultades encontradas y las propuestas de mejora, así como una evaluación de cada uno de los apartados de la programación de la unidad. Los equipos docentes incorporarán en sus memorias las medidas desarrolladas con este alumnado, los resultados conseguidos, las dificultades encontradas y las propuestas de mejora. La memoria anual de centro incluirá la evaluación de las dimensiones inclusivas y añadirá propuestas de mejora y prioridades para el curso siguiente.

La Inspección de Educación, con la colaboración de la dirección general de Política Educativa, supervisará, evaluará y realizará, dentro del ámbito de sus competencias, el seguimiento del funcionamiento de las unidades específicas de comunicación y lenguaje y emitirá los correspondientes

informes sobre estas. A propuesta del director general de Política Educativa se creará una comisión de coordinación y seguimiento desde la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte con las siguientes funciones: Fomentar la difusión de buenas prácticas; Solicitar y analizar datos relativos al funcionamiento de las unidades y de los centros, así como del alumnado escolarizado en estos; Revisar y proponer modelos y criterios de funcionamiento de estas unidades; Proponer al servicio de Formación del Profesorado actuaciones formativas dirigidas al profesorado de los centros que cuentan con unidades específicas de comunicación y lenguaje; Solicitar o elaborar informes y hacer propuestas de mejora, con el fin de optimizar su funcionamiento y organización. La comisión referida en el apartado anterior se reunirá al menos dos veces a lo largo del curso escolar. (Resolución de 27 de julio de 2016, art. 15)

Por último, Canarias es la única CCAA que incorpora a la familia o representantes legales del alumnado como una pieza clave al seguimiento y evaluación.

Canarias:

Corresponde a la Consejería con competencias en materia de educación establecer y desarrollar la evaluación coordinada de las actuaciones que se reflejan en este DECRETO, tomando como referencia la evolución del alumnado y la valoración del impacto de las medidas que se pongan en funcionamiento.

Se establecerá, por dicha Consejería, los cauces de participación para las familias o personas representantes legales del alumnado y sus organizaciones, así como la de otros sectores implicados, en la valoración de los resultados alcanzados y de las propuestas de mejora realizadas. (Decreto 25/2018, de 26 de febrero, art.10)

### 3.1.4 Proceso de escolarización y adscripción a la propuesta

El perfil de alumnado destinatario y la intensidad de apoyos de las distintas propuestas tratan de complementar al indicador relacionado con el alumnado destinatario abordado en el segundo bloque de dimensiones. Este nuevo indicador, que a continuación se describe, se ha incluido con la finalidad de analizar si, además del diagnóstico o necesidades educativas especiales vinculadas al perfil del alumnado, las distintas normativas hacían referencia a una descripción más funcional de sus necesidades y/o intensidad de apoyos requeridos.

Para este análisis se presenta la Tabla 3.5 que sintetiza ambas características: perfil del alumnado e intensidad de apoyos requeridos, según las distintas disposiciones analizadas.

**Tabla 3.5**

*Perfil del alumnado e intensidad de apoyo identificada en las propuestas de cada CCAA.*

*Fuente.* Elaboración propia a través del análisis de la normativa.

Comunidades Autónomas	Perfil de alumnado	Intensidad de apoyos requeridos
Andalucía	Alumnado con NEE que presenta afectación grave de los procesos de desarrollo psicomotor, cognitivo, comunicativo, afectivo y social. En el 2º ciclo de EI, además, se especifica que su nivel de autonomía y conducta adaptativa alcanzada se apartan significativamente requisitos básicos esperados, requiriendo una atención específica permanente.	Requieren: Una adaptación del currículo en grado extremo (ACI). Estructuración de entornos de aprendizaje muy especializados. Intervención permanente de recursos especializados y materiales específicos.

**Tabla 3.5** (continuación)

*Perfil del alumnado e intensidad de apoyo identificada en las propuestas de cada CCAA.*

Comunidades Autónomas	Perfil de alumnado	Intensidad de apoyos requeridos
<b>Aragón</b>	<p>Alumnado con TEA / TGD según los sistemas diagnósticos internacionales.</p> <p>No requiere una atención educativa propia de un centro de educación especial que supondría la adaptación significativa y en grado extremo de las áreas p materias de las áreas o materias del currículo oficial que le corresponden por su edad.</p> <p>Se prevé en su propuesta inicial de escolarización un incremento significativo en la capacidad de aprendizaje y de participación en contextos normalizados.</p> <p><i>*También se delimitan criterios complementarios para cada una de las etapas educativas: EI, EP y ESO (Artículo 8)</i></p>	<p>Requieren mayores y más especializados recursos personas y materiales que los disponibles en los centros ordinarios.</p>
<b>Principado de Asturias</b>	<p>Alumnado que presenta NEE derivadas de TEA, trastornos del desarrollo o dificultades de comunicación.</p> <p>Presenta dificultades en la participación a tiempo completa en todas las actividades de un contexto de escolarización ordinario.</p> <p>Puede participar conjuntamente con sus iguales en actividades que favorezcan el desarrollo personal y social.</p>	<p>Requieren ajustes significativos en el currículo que no pueden ser atendidos a tiempo total en el marco del aula ordinaria con apoyos especializados.</p>
<b>Islas Baleares</b>	<p>Necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica moderada con o sin trastorno de personalidad, a trastornos graves del desarrollo, a discapacidad motriz severa o a pluridiscapacidades.</p>	<p>Necesitan apoyos muy individualizados y específicos, así como adaptaciones curriculares significativas en prácticamente todas las áreas curriculares y también estrategias educativas muy diferenciadas del resto de los alumnos.</p>
<b>Canarias</b>	<p>Alumnado que presenta una discapacidad, un Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) o un Trastorno Grave de Conducta (TGC)</p> <p><i>*Se delimitan los criterios de identificación de los escolares con NEAE (ORDEN 13 de diciembre de 2010- Anexo 1).</i></p>	<p>Requieren adaptaciones que se apartan significativamente del currículo en la mayor parte o en todas las áreas o materias y precisan de la utilización de recursos extraordinarios de difícil generalización.</p>
<b>Castilla-La Mancha</b>	<p>Alumnado que presenta un diagnóstico de TEA</p>	<p>Requieren un modelo de apoyo especializado.</p>
<b>Cataluña</b>	<p>Alumnado con NEE graves y permanentes asociadas a:</p> <p>Retraso mental medio.</p> <p>Trastornos de comportamiento, conductuales o caracteriales de origen orgánico.</p> <p>Trastornos Generales del Desarrollo y de la conducta.</p> <p>Déficits sensoriales no asociados a otros déficits graves.</p> <p>Trastornos motrices semidependientes asociados a otros déficits.</p> <p>Trastorno de Déficit de atención con hiperactividad grave.</p>	<p>Requieren medidas y apoyos intensivos</p>

**Tabla 3.5** (continuación)

*Perfil del alumnado e intensidad de apoyo identificada en las propuestas de cada CCAA.*

Comunidades Autónomas	Perfil de alumnado	Intensidad de apoyos requeridos
<b>Comunidad Valenciana</b>	Alumnado con TEA, otros trastornos análogos con afectación grave en la comunicación y la interacción social, que disponga de un nivel mínimo de autonomía y de competencia personal y social en relación a su edad que facilite su inclusión en un centro ordinario.	Requieren una atención superior al 40% (Modalidad A) del horario semanal escolar en la Unidad específica en función de: El grado de significatividad de las adaptaciones curriculares y/o de acceso necesarias, que implica la posibilidad de seguir el currículo ordinario con las oportunas adaptaciones curriculares individuales o bien requerir un currículo específico. La cantidad de áreas o materias que puede compartir en el aula ordinaria y con un grupo de referencia próximo a su edad. El grado de autonomía y competencia personal y social, y el tipo e intensidad de los apoyos que necesite.
<b>Extremadura</b>	Alumnado con TEA que presente las siguientes características: Déficit en comprensión social de situaciones de enseñanza y aprendizaje, pero con posibilidad de participar en las mismas con ayuda. Autonomía o habilidades adaptativas inferior a la que le correspondería por edad.	Requieren un tipo de atención individualizada, con supervisión frecuente en las tareas, así como un currículo adaptado que precisa de condiciones metodológicas y organizativas específicas.
<b>Comunidad de Madrid</b>	Alumnado con NEE asociadas a TGD y necesidades de: Un currículo adaptado principalmente en el área social, de la comunicación y lenguaje y una atención muy especializada. Contextos normalizados de aprendizaje y de integración social. Organización, estructuración y adaptación del contexto escolar.	Requieren apoyos intensivos y especializados durante un tiempo considerable de la jornada escolar.
<b>Región de Murcia</b>	Alumnado con NEE graves y permanentes derivadas de: Discapacidad psíquica severa. Autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo. Pluridiscapacidad.	Requieren una atención individualizada, con adaptaciones significativas del currículo que no puedan ser atendidas en el marco del aula ordinaria con apoyos o cuando se hayan agotado todas medidas organizativas, metodológicas y curriculares posibles en el aula ordinaria.
<b>Comunidad Foral de Navarra</b>	Alumnado con presenta NEE asociadas a TEA y/ o trastornos graves de la comunicación y discapacidad intelectual con problemáticas asociadas con modalidad de escolarización en centro ordinario. Sus características personales (nivel de desarrollo cognitivo y habilidades adaptativas) permiten beneficiarse de las posibilidades de inclusión que ofrece un contexto ordinario. <i>*También se delimitan criterios complementarios para cada una de las etapas educativas: EI y EP (Artículo 4.2)</i>	Requieren un ambiente altamente estructurados y organizado Requieren ayuda de grado 3: apoyo permanente y un currículo diversificado con adaptaciones muy significativas. El alumnado permanece la mayor parte del tiempo en una unidad específica, y se integra con su grupo en áreas de contenido práctico/lúdico, así como en las actividades generales del centro.

**Tabla 3.5** (continuación)

*Perfil del alumnado e intensidad de apoyo identificada en las propuestas de cada CCAA.*

Comunidades Autónomas	Perfil de alumnado	Intensidad de apoyos requeridos
<b>País Vasco</b>	Alumnado con NEEE permanentes derivadas de: Autismo Retraso mental severo Otros trastornos generalizados del desarrollo.	Requieren de una atención individualizada y currículo diferenciado.
<b>La Rioja</b>	Alumnado con diagnóstico TEA o indicadores compatibles.	Requieren un apoyo especializado.
<b>Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla</b>	Alumnado con diagnóstico TEA	Requiere un modelo de apoyo especializado.

Finalmente, cabe señalar que en cuatro CCAA (Aragón, Cataluña, la Comunidad Valenciana y Extremadura) también se han incorporado criterios de exclusión del alumnado que, aun cumpliendo con el perfil destinatario, no cumple los criterios asociados a la intensidad de apoyo por lo que se derivan a otras opciones educativas diferentes. En el caso de Aragón entre los criterios generales se delimita que: “el alumnado no debe requerir una atención educativa propia de un centro de educación especial que supondría la adaptación significativa y en grado extremo de las áreas p materias de las áreas o materias del currículo oficial que le corresponden por su edad” (Aragón, artículo 8.1)

Cataluña establece que: “con carácter general las características que determinarían la escolarización en un CEE serían las siguientes: retraso mental severo o profundo; plurideficiencia; trastornos generales del desarrollo y de la conducta muy graves; déficits sensoriales asociados a otros déficits graves y permanentes; y trastornos motrices dependientes. (...) Así mismo, tampoco se consideran alumnos de USEE los que presentan retrasos de aprendizaje, los retrasos mentales ligeros y los que necesitan actividades de apoyo. Tampoco lo serían los que presentan problemas inespecíficos de conducta” (Orientaciones al entorno de las USEE, perfil de los alumnos).

Por su parte Extremadura establece que: “no será destinatario de estas aulas aquel alumnado que, aun presentando TEA, sus NEE puedan ser atendidas convenientemente por los apoyos ordinarios del centro, o alumnado que un apoyo extenso y generalizado con adaptaciones curriculares muy significativas que podrán ser escolarizados en aulas abiertas o en centros específicos de educación especial” (Orden de 12 de febrero de 2015 , art.4.2).

Por último, la Comunidad Valenciana establece por una parte que “no es destinatario de estas unidades el alumnado que requiera un apoyo extremo y generalizado y adaptaciones curriculares muy significativas, y que sus características dificulten su inclusión en un centro ordinario” (Resolución de 27 de julio de 2016, art. 4.2). Y, por otra parte, dentro de sus “unidades específicas de comunicación y lenguaje” establece además de la modalidad A, la modalidad B para el alumnado que aun cumpliendo el perfil requiera una intervención especializada menor del 40% de la jornada escolar semanal. Para ellos establece que: “El alumnado de la modalidad B estará matriculado en el grupo ordinario que le corresponda, siendo su tutor o tutora aquel asignado al grupo ordinario donde esté escolarizado. Este alumnado podrá recibir atención especializada complementaria por los profesionales de la unidad de comunicación y lenguaje o bien por los otros especialistas de Educación Especial del centro, atendiendo a las prioridades de atención que figuran en el apartado 6.4 de esta resolución, a las ratios establecidas y a la disponibilidad horaria de estos. (Resolución de 27 de julio de 2016, art. 4.5).



El indicador relacionado con el procedimiento y los responsables de elaborar la propuesta de adscripción previsiblemente sea en el que mayor consenso se ha encontrado entre las distintas CCAA. En este sentido cabe señalar que el procedimiento de evaluación psicopedagógica, el correspondiente informe de evaluación y el dictamen de escolarización son los instrumentos para determinar la idoneidad de la adscripción del alumnado a la propuesta correspondiente.

Respecto a los responsables, los orientadores educativos, al margen del modelo de orientación existente en cada CCAA, son los responsables de hacer las distintas propuestas de escolarización. No obstante en Andalucía, Canarias, Extremadura, la Región de Murcia y la Comunidad Foral de Navarra se hace referencia a que esta propuesta debe realizarse entre el orientador de referencia del centro educativo y el orientador del Equipo Específico especializado en el alumnado con TEA. Teniendo en cuenta esta responsabilidad compartida en las CCAA en las que intervienen dos orientadores con distinto grado de especialización, Andalucía es la única CCAA que contempla la posibilidad de que puedan surgir discrepancias entre los especialistas de ambos servicios en relación a la modalidad de escolarización de un alumno. Por ello establece el procedimiento a seguir para arbitrar estas discrepancias, en caso de surgir a través del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa (ETPOEP) en calidad de instancia superior.

En cuanto a la opinión de las familias o tutores legales sobre la escolarización de sus hijos/as en las distintas propuestas comentadas, en todas las CCAA, excepto en Aragón, El Principado de Asturias, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Extremadura, la Comunidad de Madrid y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, se hace una mención expresa a esta cuestión, referenciando con distintas redacciones (entre otras: “se recogerá por escrito”, “oídos los padres o representantes”, “será perceptivo recoger la opinión de los padres o representantes legales de los alumnos en lo que respecta en la modalidad de escolarización adjuntándose esta al dictamen de escolarización”) que se tendrá en cuenta en la opinión de las familias o representantes legales.

En el caso de las ocho CCAA mencionadas en el párrafo anterior se propone que:

- En Aragón, El Principado de Asturias, Extremadura, y en la Comunidad de Madrid no se hace ninguna referencia a la opinión de las familias en el proceso de escolarización por lo que se entiende que en estas dos CCAA la normativa de carácter general aplicaría en esta cuestión en los mismos términos que para el resto de decisiones relacionadas con la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales. No obstante, cabe señalar que, en el caso de la Comunidad de Madrid, en su Documento Marco no se especifica ninguna cuestión relacionada con el proceso de escolarización vinculado a su propuesta de “Centros de escolarización Preferente para alumnado con TGD”.
- En Castilla-La Mancha y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, la incorporación a las “aulas abiertas especializadas para alumnado con TEA” (denominación usada en los tres casos) será voluntaria por parte de las familias.
- En la Comunidad Valenciana se indica que se requiere la conformidad de los representantes legales para que un alumno/a sea escolarizado en las “Unidades de específicas de comunicación y lenguaje”.

Por último, en relación a la revisión de la adscripción del alumnado a la propuesta se ha encontrado que, la mayoría de CCAA que regulan este aspecto, vinculan la revisión de la adscripción del alumnado a los cambios de etapa o de forma excepcional si hay una variación significativa en las necesidades del alumno/a.

La excepción la encontramos en Aragón y La Rioja. En Aragón se delimita la revisión de la modalidad de escolarización a la finalización de la etapa en Educación Infantil y Primaria pero al término de cada curso en Educación Secundaria Obligatoria. Para esta revisión se regula en primer lugar una evaluación por el equipo docente y, en un segundo momento, por el servicio de orientación. En la evaluación del equipo docente se establecen como indicadores el desarrollo educativo del alumno tomando como referencia el nivel de competencia curricular, el dominio de las competencias básicas y la progresión manifestada a lo largo del período escolar valorado, los criterios generales y complementarios indicados anteriormente en el apartado relacionado con el perfil del alumnado. Además también se valora el grado de participación del alumnado en su grupo de referencia en función de unos niveles orientativos facilitados en el anexo de su normativa que oscilan en al menos 5, 7, 9 y 14 sesiones (de un total de 25) en Educación Infantil y primer, segundo y tercer ciclo de Educación Primaria respectivamente. Previsiblemente por esta revisión sistemática de la idoneidad en la adscripción, también se hace referencia a la necesidad de informar a las familias desde el inicio del carácter dinámico y revisable de las diferentes modalidades de escolarización.

Aragón:

En la propuesta inicial de esta modalidad, los servicios de orientación informarán a las familias del carácter dinámico y revisable de las diferentes modalidades de escolarización.

Los equipos docentes en colaboración con el servicio de orientación correspondiente proporcionarán información a las familias o a los tutores legales de los alumnos de su evolución en relación a la idoneidad de la modalidad educativa que están cursando en el marco de las diferentes modalidades que el sistema educativo dispone con objeto de dar la respuesta óptima a las necesidades que puedan manifestar a lo largo del desarrollo. (Orden de 9 de octubre de 2013, art.11.2 y 11.3)

Por su parte, La Rioja establece la revisión al finalizar el curso escolar de cara a la idoneidad de la propuesta de cara al próximo curso académico. Además se especifica que cuando un alumno requiera permanecer en el “Aula TEA” a tiempo completo, se revisará su situación educativa proponiendo un cambio de modalidad a un Centro de Educación Especial preferentemente a la finalización del curso escolar.

La Rioja:

Cuando un alumno necesite permanecer a tiempo completo en estas aulas ante la imposibilidad de incorporarse y compartir la actividad docente del aula ordinaria en la modalidad de integración, será revisada su situación educativa. El servicio de orientación del centro propondrá un cambio de la modalidad de escolarización hacia un centro de Educación Especial, preferentemente al finalizar el curso escolar.

Al finalizar el curso escolar se valorará la necesidad de continuación del alumno en el aula especializada para en el curso siguiente. (Resolución de 17 de julio de 2018, art.6.4 y 6.5)

### 3.1.5 Recursos personales asociados

En relación a los recursos personales adscritos a cada una de las propuestas se ha encontrado una gran heterogeneidad entre las distintas CCAA tanto en el perfil de recursos asociados como el número de profesionales. No obstante es importante tener en cuenta tanto las ratios como el perfil de los destinatarios descritos anteriormente. Antes de presentar una tabla resumen con los perfiles adscritos en cada una de las CCAA, consideramos relevante señalar algunas cuestiones al respecto. En primer lugar, como puede apreciarse en la tabla 3.6, hay CCAA que han optado por identificar el perfil de audición y lenguaje (AL) como responsable del aula de apoyo mientras que en otras se ha priorizado al

perfil de pedagogía terapéutica (PT) para realizar esta función. Junto con este profesional se incorpora el perfil con un carácter asistencial y social que adopta distintas denominaciones (monitor, auxiliar o educador de/en educación especial, auxiliar técnico educativo, profesor técnico en integrador social, educador, educador social, cuidador) que implican diferencias significativas en cuanto a su formación de base y funciones, entre otros aspectos.

Por otra parte, respecto a la delimitación de las funciones de cada uno de los profesionales únicamente la Comunidad Foral de Navarra recoge las funciones de todos los perfiles adscritos a su propuesta, y El Principado de Asturias, la Rioja las relativa al tutor del aula de apoyo.

Además como puede apreciarse en la Tabla 3.6, en algunas CCAA los perfiles cambian en función de su vinculación a Educación Infantil y Primaria o Educación Secundaria, este es el caso de Aragón, Canarias, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Comunidad de Madrid y País Vasco.

Por último, en relación a la vinculación administrativa de estos perfiles, solamente en Castilla- La Mancha, la Comunidad Valenciana, Extremadura y la Región de Murcia se ha hecho referencia a esta cuestión. En las cuatro CCAA se establece que la adscripción de estos profesionales puede ser a través de una comisión de servicio, aunque en el caso de Castilla- La Mancha se indica que en caso de no ser posible, estas plazas se podrían cubrir con personal interino o laboral. En cuanto a los requisitos que deben reunir, este aspecto únicamente es matizado por la Comunidad Valenciana que indica que los profesionales deben contar con una formación específica y experiencia en la atención al alumnado con TEA.

**Tabla 3.6**

*Recursos personales adscritos a las propuestas de cada CCAA.*

Comunidades Autónomas	Recursos personales adscritos a la propuesta
<b>Andalucía</b>	Los recursos se asocian en función del número de alumnos/as con discapacidad, el tipo y el grado de afectación. Los recursos asociados en el caso del alumnado con TEA podrían ser: PT AL Profesor técnico en integrador social o monitor/a de Educación Especial.
<b>Aragón</b>	En centros de Educación Infantil y Primaria: 1 AL: de 1 a 7 alumnos/as * 0,5 PT: de 4 a 7 alumnos/as 1 PT: de 8- 14 alumnos/as 1 Auxiliar en educación especial: de 1 a 7 alumnos/as  En centros de Educación Secundaria Obligatoria: 0,5 PT: de 1 a 2 alumnos/as 1 PT: de 3 a 8 alumnos/as 0,5 ATE: de 1 a 4 alumnos/as 1 Auxiliar en educación especial: de 5 a 8 alumnos/as <i>*En los centros que les corresponden un segundo AL por el número de alumnos, existe la posibilidad de cambiar el segundo AL por un perfil PT</i>
<b>Principado de Asturias</b>	1, 5 PT o AL
<b>Islas Baleares</b>	1 Maestro de Educación Especial o PT. 1 ATE <i>*Si el informe psicopedagógico donde se indican las necesidades educativas de los alumnos matriculados lo prevé, se dispondrá de la atención de un profesional especializado en audición y lenguaje o en fisioterapia y, si hace falta, de ambos especialistas.</i>

**Tabla 3.6** (continuación)

*Recursos personales adscritos a las propuestas de cada CCAA.*

Comunidades	Recursos personales adscritos a la propuesta
<b>Canarias</b>	En centros de Educación Infantil y Primaria: 1 profesor especialista de apoyo a las NEAE ( PT) 1 auxiliar educativo En centros de Educación Secundaria Obligatoria: 1 profesor especialista de apoyo a las NEAE ( PT) 1 profesor adjunto de taller en ESO
<b>Castilla-La Mancha</b>	1 PT 1 AL 1 ATE
<b>Cataluña</b>	CEIP: 1 maestro/ a y 1 Educador ESO: 2 profesores y 1 Educador
<b>Comunidad Valenciana</b>	1 PT 1 AL (en ESO se puede sustituir por PT) 1 Educador de Educación Especial <i>*Posibilidad de dotar con personal complementario de Educación Especial si es insuficiente.</i>
<b>Extremadura</b>	1 AL 1 PT (con porcentaje de de asignación en función del número de alumnos/as) 1 ATE/ Educador social en ESO
<b>Comunidad de Madrid</b>	1 AL (preferentemente) 1 educador o técnico educativo-III/ Integrador social en ESO.
<b>Región de Murcia</b>	1 PT 1 AL (en función de las necesidades de los alumnos/as) 1 ATE
<b>Comunidad Foral de Navarra</b>	1 PT 1 CUIDADOR 1 AL ( en función de las necesidades de los alumnos/as)
<b>País Vasco</b>	CEIP: 1 PT y 1 Auxiliar de educación especial. ESO: 2 PT y 1 Auxiliar de educación especial.
<b>La Rioja</b>	1PT 1 ATE 1 AL (este perfil del centro formará parte del equipo de apoyo)
<b>Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla</b>	1 PT 1 AL 1 ATE

*Fuente.* Elaboración propia a través del análisis de la normativa.

Respecto a la *importancia de establecer tiempos y espacios para la coordinación*, se ha identificado una mención expresa a esta cuestión en la legislación de Andalucía, El Principado de Asturias, Castilla- La Mancha, Cataluña, la Comunidad Valenciana, Extremadura, la Región de Murcia, la Comunidad Foral de Navarra, el País Vasco, La Rioja, y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. En este sentido, entre de estas CCAA son varias las que han enfatizado la figura de los directores de los centros para garantizar que esta coordinación pueda desarrollarse planificando espacios y momentos en los horarios de los distintos profesionales. Este es el caso del Principado de Asturias, Castilla- La Mancha, Extremadura, la Región de Murcia, la Comunidad Foral de Navarra, La Rioja y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. Así mismo, también se destaca la labor de acompañamiento del orientador en esta tarea en el caso de Castilla -La Mancha, La Comunidad Foral de Navarra, el País Vasco, La Rioja, y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

Por último, aunque son varias las CCAA en el que se especifica la importancia de la coordinación entre los distintos profesionales que trabajan con el alumnado, así como la relevancia en la coordinación con las familias consideramos significativo señalar, dada su especificidad, la referencia que se establece en la Comunidad Foral de Navarra respecto a la coordinación de los distintos profesionales así como la indicación de la Comunidad Valenciana en lo referente a la coordinación que debe establecerse con las familias.

Comunidad Foral de Navarra

Coordinación en el centro:

Se establecerán coordinaciones generales en el marco de la UAE entre el/la tutor/a de la unidad y el/la orientador/a. Para la consecución de los objetivos programados, el/la tutor/a de la unidad, el profesorado de PT y el/la orientador/a se coordinarán con el/la tutor/a del aula de referencia y con el profesorado especialista que intervenga.

Se deberán realizar coordinaciones entre los profesionales que intervienen en la unidad: tutor/a, cuidador/a, PT y AL, donde se acuerden y unifiquen los criterios de intervención con el fin de ajustar la respuesta educativa y el contexto a las necesidades que se manifiesten (conductas desajustadas, sistemas de comunicación y lenguaje, etc). Para posibilitar dichas coordinaciones cada centro tomará las decisiones organizativas pertinentes (por ej: horas de exclusiva, miércoles, etc.).

Coordinaciones externas:

Se realizarán coordinaciones con servicios externos implicados en el diagnóstico e intervención con este alumnado. El cauce de concreción de dichas coordinaciones se determinará a través de los orientadores/as de los centros y del Equipo de Psíquicos del CREENA. (Instrucciones para las unidades de transición / TEA, art.7)

Comunidad Valenciana:

Los centros potenciarán y facilitarán la participación de las familias en todas las decisiones que afecten a sus hijos o hijas. Para ello se programarán entrevistas periódicas, al menos una al inicio de curso y una al finalizar cada trimestre escolar, y se utilizarán medios que posibiliten una comunicación fluida y continuada. (Resolución de 27 de julio de 2016, art. 9.3)

En cuanto a la intervención especializada del perfil de orientación, hemos encontrado una referencia a una mayor intervención de este perfil en los centros que atienden a este alumnado en Islas Baleares, Extremadura y la Región de Murcia, en el caso de estas dos últimas CCAA en coordinación con el EOEP específico. En este sentido es importante tener en cuenta que en las tres CCAA se hace referencia a la intervención del orientador en el marco de un EOEP. Así mismo, también demanda un mayor grado de especialización de este perfil en el caso de las Ciudades Autonómicas de Ceuta y Melilla, en este caso partiendo de un modelo interno de orientación.

Ciudades Autonómicas de Ceuta y Melilla:

(...) Además, el centro contará con un orientador escolar especializado en la atención del alumnado con trastorno de espectro autista. (Resolución de 30 de junio de 2016, art.5)

Por último, únicamente en el caso de Extremadura se especifica la frecuencia de intervención del EOEP específico indicando que su atención será sistemática el primer año, para posteriormente ser preferente pero no sistemática.

Extremadura:

Asimismo, los EOEP específicos de atención al alumnado con TEA atenderán las necesidades de estas aulas con una atención sistemática durante el primer curso de creación de las mismas. Con posterioridad esta atención será preferente, pero no sistemática. (Orden de 12 de febrero de 2015, art.12.1)

Por último, en referencia a *la apertura de los centros a la colaboración con otros recursos externos*, en las CCAA de Andalucía, Canarias, Castilla- La Mancha, Cataluña, la Comunidad Valenciana, la Región de Murcia, la Comunidad Foral de Navarra, el País Vasco, y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, se establece la posibilidad de establecer convenios de colaboración con entidades sin ánimo de lucro, corporaciones locales, diputaciones, instituciones especializadas o simplemente coordinaciones con recursos externos con la finalidad de llevar a cabo actuaciones o colaboraciones conjuntas. De hecho, en Cantabria y en Galicia, CCAA en las que no se ha encontrado una propuesta con mayor grado de concreción para el alumnado con TEA, se ha podido documentar que en Cantabria se impulsan subvenciones para entidades sin ánimo de lucro que trabajen con el alumnado con TEA mientras que en Galicia se ha suscrito un convenio de colaboración con ASPANAES (Asociación de Padres de Personas con TEA de la provincia de Coruña) para reforzar la atención al alumnado con TEA.

Además en el caso de Castilla- La Mancha y la Comunidad Valenciana, se establece la posibilidad de mantener coordinaciones con centros con experiencias similares.

Castilla- La Mancha:

El personal docente especialista en el ámbito de trastorno de espectro autista, encargado del Asesoramiento y Apoyo Especializado, ubicado en centros de educación especial, planificará y organizará, en coordinación con los profesionales responsables de la Orientación, actuaciones metodológicas comunes, para la mejora de la respuesta educativa del alumnado escolarizado en cada una de las aulas abiertas especializadas. (Orden de 11/04/2014, art. 6.1)

Comunidad Valenciana:

Asimismo, podrán organizarse reuniones de intercambio de información y/o seguimiento con servicios externos implicados en la atención a este alumnado y con otras unidades específicas de comunicación y lenguaje. (Resolución de 27 de julio de 2016, art. 9.4)

Para terminar este descriptor, en cuanto a los tratamientos externos especializados, únicamente se ha encontrado una referencia expresa a los mismos en la Comunidad Valenciana. En ella se indica la excepcionalidad de que un alumno pueda ausentarse de su centro educativo para recibir un tratamiento externo especializado en el horario lectivo.

Comunidad Valenciana:

Con carácter general, no se autorizará al alumnado a salir del centro dentro del horario lectivo para recibir tratamientos externos, salvo circunstancias debidamente justificadas por causa médica o porque los programas complementarios no puedan facilitarse en el mismo centro. (Resolución de 27 de julio de 2016, art. 9.5)

### 3.1.6 Indicaciones sobre la organización de la respuesta educativa

En primer lugar, se han *analizado los objetivos de trabajo o principios de intervención* que las distintas CCAA han delimitado en función de sus propuestas. En este sentido hay CCAA que no hacen referencia a este aspecto ni establecen ninguna serie de indicaciones o pautas. Por el contrario, entre las CCAA en las que sí se hace referencia a esta cuestión, se pueden hacer dos grandes grupos: aquellas cuyas referencias se sitúan en orientaciones generales de intervención y otras cuyas indicaciones se relacionando con los objetivos de trabajo en el marco de la concreción curricular. Entre las primeras, puede situarse Andalucía, Castilla - La Mancha, Cataluña, Extremadura, La Rioja y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. En el caso de Andalucía estas referencias se destinan a orientaciones generales sobre cómo organizar sus “aulas específicas de educación especial”, entre las que establecen una serie de pautas relacionadas con la organización de: el tiempo a través de rutinas diarias, los espacios por rincones o zonas de trabajo diferenciadas, las actividades cuidando la diversificación de las tareas propuestas y los horarios. En el resto de CCAA citadas (Castilla- La Mancha, Cataluña, Extremadura, La Rioja y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla), el foco de atención se centra en la delimitación de los objetivos y principios generales de actuación con el alumnado. De hecho, como puede valorarse en la Tabla 3.7 que a continuación se presenta, se comparten los mismos objetivos y principios generales de actuación en algunas CCAA.

**Tabla 3.7**

*Objetivos y principios generales de intervención de algunas CCAA.*

Objetivos y principios generales de actuación	
Castilla- La Mancha, Extremadura, La Rioja y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla	La Rioja y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Desarrollar en el alumnado estrategias de comunicación, verbales y no verbales, que les posibilite expresar necesidades, emociones y deseo.</li> <li>b) Proporcionar aprendizajes funcionales que le permitan desenvolverse con autonomía en situaciones de la vida cotidiana.</li> <li>c) Participar de forma activa en situaciones normalizadas del entorno escolar, social y familiar.</li> <li>d) Desarrollar capacidades y aprendizajes académicos, con el empleo de una metodología muy ajustada a sus características cognitivas, comunicativas y sociales y la utilización de recursos tecnológicos y material didáctico específico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>e) Desarrollar actitudes positivas ante la actividad escolar formal y las normas elementales de comportamiento y seguridad.</li> <li>f) Fomentar la adquisición de hábitos y destrezas relacionados con las habilidades instrumentales y académico-funcionales, así como favorecer la creatividad.</li> <li>g) Adquirir hábitos relacionados con la salud, la seguridad y con las habilidades sociales</li> <li>h) Ayudar al desarrollo de los aspectos personales, sociales y curriculares que faciliten la inclusión de este alumnado en su entorno.</li> </ul>

*Fuente.* Elaboración propia a través del análisis de la normativa.

En el caso de otras CCAA como las Islas Baleares, Canarias y la Comunidad Foral de Navarra, sus esfuerzos en la regulación de los objetivos de trabajo se han encaminado a facilitar la concreción curricular de sus propuestas. En este sentido cabe señalar, como se ha comentado anteriormente, el esfuerzo de Canarias en facilitar una posible concreción curricular para la etapa de Educación Infantil, Educación Primaria y Transición a la vida Adulta.

Por último, la Comunidad Valenciana, como muestra la Tabla 3.8, delimita una serie de objetivos no solo para el alumnado sino también para el centro educativo en el que se establezca la “Unidad Específica de Comunicación y Lenguaje”.

**Tabla 3.8**

*Objetivos de las unidades específicas de comunicación y lenguaje de la Comunidad Valenciana.*

<b>Objetivos de las unidades específicas de comunicación y lenguaje (Artículo 3)</b>	
<b>Para el alumnado</b>	<b>Para el centro educativo</b>
Ofrecer una respuesta educativa adecuada a las necesidades educativas especiales del alumnado con trastorno del espectro autista y trastornos análogos que cursan con alteraciones graves en la comunicación y la interacción social, mediante la intervención directa y/o el asesoramiento a los profesionales que intervienen con estos alumnos y alumnas.	<ul style="list-style-type: none"><li>-Coordinar con el resto de profesionales y maestros de Educación Especial del centro la intervención, la evaluación y el seguimiento de este alumnado.</li><li>-Servir como aula especializada de recursos para la intervención con este alumnado.</li><li>-Impulsar y facilitar, conjuntamente con el profesorado del centro, la inclusión educativa de todo el alumnado con necesidades educativas especiales.</li><li>-Participar, por iniciativa del equipo directivo y conjuntamente con toda la comunidad educativa, en el análisis y mejora de los elementos que facilitan o limitan la participación, el acceso y el aprendizaje del alumnado, y en el diseño de estrategias inclusivas.</li><li>-Colaborar en la detección de necesidades de formación del profesorado del centro y en la realización de actuaciones informativas y de sensibilización dirigida a toda la comunidad educativa.</li><li>-Colaborar con el profesorado y especialistas de orientación educativa en el asesoramiento a las familias de este alumnado, y fomentar su participación en el centro y en las decisiones educativas que afectan a sus hijos o hijas.</li></ul>

*Fuente.* Elaboración propia a través del análisis de la normativa.

En segundo lugar, tratando de buscar un mayor grado de concreción, se han analizado las *indicaciones relacionadas con cómo organizar la respuesta educativa del alumnado*. Siguiendo la misma línea que en el indicador anterior, se ha constatado mucha disparidad entre las propuestas de las CCAA en cuanto al grado de definición de esta cuestión. No obstante, entre las CCAA que han hecho alguna referencia a este aspecto cabe señalar los siguientes puntos en común.

- Indicaciones generales sobre la organización del aula de apoyo. Entre estas orientaciones destaca principalmente el uso de estrategias metodológicas adaptadas a las características del alumnado como la estructuración de espacio en zonas, la organización de actividad por rutina y el uso prioritario de claves visuales.
- La necesidad de comprender el aula de apoyo, con sus distintas denominaciones, como un recurso más del centro. Un espacio que debe ser compartido por el alumnado junto con su aula de referencia y el resto de los espacios y actividades escolares. En este sentido, a modo de ejemplo y por su carácter clarificador destacamos la propuesta de Cataluña y La Rioja.



**Cataluña:**

(...) No existe un tiempo mínimo de estancia en la USEE ya que esto dependerá de las condiciones y necesidades de los alumnos. Sin embargo, para garantizar la integración, y con carácter general, sería recomendable que al menos un tercio del tiempo escolar el dedicaran a las actividades con su grupo clase hasta un cincuenta por ciento del su tiempo ajustando este tiempo a la singularidad de los alumnos y en la del centro donde se escolarizan. (Orientaciones al entorno de las USEE, horarios de asistencia)

**La Rioja:**

Estas aulas, en ningún caso, pueden entenderse como un espacio de escolarización a tiempo total sino como un recurso más del centro educativo. Por lo tanto, el alumnado receptor de este recurso será atendido tanto en el aula especializada como en el aula ordinaria con el grupo de referencia, así como en cualquier otro espacio del centro educativo y en otras actividades extraescolares organizadas por el mismo. (Resolución de 17 de julio de 2018, art.8.1)

- Muy relacionado con el punto anterior, también se hace referencia a la necesidad de diseñar horarios personalizados para cada alumno/a delimitando tiempos con sus iguales de referencia. Esta tarea requiere delimitar criterios para la elección del grupo de iguales con los que el alumnado se integrará en la medida de lo posible en el aula ordinaria, el tipo de actividades que desarrollará en ella, así como los apoyos que necesitará. No obstante, en estas dos cuestiones relacionadas con la forma de organizar los horarios y la planificación de las actividades a desarrollar en el aula de referencia con los iguales, el mayor grado de concreción se ha encontrado en la Comunidad Valenciana como puede valorarse en la Tabla 3.9 que a continuación se presenta:

**Tabla 3.9**

*Regulación de actividades en las aulas de referencia y en la organización de los horarios en la Comunidad Valenciana.*

<b>Referencias a las actividades en el aula de referencia y la configuración de los horarios: Comunidad Valenciana</b>	
<b>Referencia a la incorporación al aula de referencia (Artículo 10.3)</b>	<b>Referencia a los horarios (Artículo 8.6. y 8.7)</b>
El diseño de las programaciones didácticas tendrá un carácter multinivel, considerará diferentes formas de representación de la información e incorporará métodos y estrategias que faciliten la inclusión del alumnado en el aula ordinaria, como por ejemplo el trabajo por proyectos, el trabajo cooperativo, los grupos interactivos, los agrupamientos flexibles y heterogéneos o el trabajo por rincones.	La organización de horarios y tiempos se adecuará a las necesidades de este alumnado y posibilitará tanto la intervención individual como su inclusión en las diferentes actividades y espacios del centro.  Los horarios de inclusión del alumnado de modalidad A en las actividades del centro tendrán en cuenta, al menos, las siguientes variables: competencias y grado de autonomía, intereses y motivaciones, características de las áreas o materias curriculares, conducta, intensidad y especialización de los apoyos requeridos. Asimismo, se incorporarán los criterios que posibiliten su participación en las actividades complementarias y extraescolares, patios, comedor, entradas y salidas, junto a su grupo de referencia.

Respecto a la organización de los aprendizajes del alumnado, en términos generales se alude a la necesidad de una planificación muy personalizada. Para ello, se hace referencia a las adaptaciones curriculares individualizadas como instrumento sobre el que establecer el “Plan de Trabajo Individualizado (PIP)” para cada alumno/a, denominación utilizada por la mayoría de las CCAA o también nombrado como “Programa Educativo Personalizado (PEP)” o “Programa Individualizado”.

- En cuanto a la participación activa de las familias en la organización de la respuesta educativa, se ha encontrado una referencia clara, como muestra la Tabla 3.10, en Andalucía, Islas Baleares, Canarias, Cataluña, la Comunidad Valenciana, Extremadura y País Vasco.

**Tabla 3.10**

*Regulación de la participación de la familia en la organización de la respuesta educativa del alumnado en las distintas CCAA.*

<b>Comunidades Autónomas</b>	<b>Referencia a la participación de la familia en la organización de la respuesta educativa del alumnado</b>
<b>Andalucía</b>	Los padres, madres, tutores o guardadores legales recibirán, de forma accesible y comprensible para ellos, el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos o hijas, y participarán en las decisiones que afecten a su escolarización y a los procesos educativos.( Artículo 7.2 de las Instrucciones del 22 de junio de 2005)
<b>Islas Baleares</b>	(...) y asegurar la participación de las familias o de sus tutores legales en las decisiones que afecten a las escolarización y a los procesos educativos.( Artículo 22.1 del Decreto 39/2011)
<b>Canarias</b>	La Consejería competente en materia de educación fomentará el ejercicio efectivo de la participación de las familias o las personas representantes legales del alumnado como agentes fundamentales en la construcción de una escuela inclusiva y que permanentemente estimule la participación en las decisiones que afecten a los procesos educativos de sus hijos e hijas.( Artículo 8.1 del Decreto 25/2018)
<b>Cataluña</b>	De igual manera los cotutores serán los responsables del seguimiento de su proceso de aprendizaje, de ejercer la acción tutorial y de informar del seguimiento del proceso de aprendizaje a los padres o tutores legales. (Documento Orientaciones al entorno de las USEE)
<b>Comunidad Valenciana</b>	El diseño, seguimiento y evaluación de las adaptaciones curriculares individuales se realizará de manera conjunta por todo el equipo docente, coordinado por el tutor o tutora, con la colaboración, dentro del ámbito de sus competencias, de otros profesionales que intervienen con el alumno o alumna (educador o educadora de Educación Especial, trabajador o trabajadora social...). Se propiciará la participación de las familias en cualquier fase de este proceso, facilitándoles la información necesaria y considerando sus aportaciones. (Artículo 10.9 de la Resolución de 27 de julio de 2016) El proceso de evaluación fomentará la participación de las familias, facilitándoles la información necesaria y teniendo en cuenta sus aportaciones. (Artículo 12.7 de la Resolución de 27 de julio de 2016)
<b>Extremadura</b>	Tanto para la adaptación curricular individualizada como para la concreción trimestral de la misma, es necesario establecer los objetivos y la metodología de trabajo teniendo en cuenta la implicación familiar.(Artículo 11.2 de la Orden 12 de febrero de 2015)
<b>País Vasco</b>	La Administración educativa propiciará la participación de los representantes legales y, en su caso, de los propios alumnos y alumnas tanto en la decisión que afecte a su escolarización como en las que afecten a la respuesta educativa a sus necesidades específicas. (Artículo 13.1 del Decreto 118/1998)

*Fuente.* Elaboración propia a través del análisis de la normativa.

Para finalizar, se han analizado las cuestiones relacionadas con la organización del seguimiento del alumnado, así como las indicaciones para el desarrollo de los informes de evaluación.

En cuanto al *seguimiento de la evolución del alumnado*, en términos generales en las CCAA que regulan ese aspecto se alude, por una parte, a un trabajo colegiado entre los distintos profesionales que intervienen con el alumnado. Y por otra, temporalmente se establecen las evaluaciones trimestrales como punto de referencia para realizar este seguimiento y balance de los progresos. Por último, también comparten como referentes de la evaluación el plan de trabajo personalizado de cada alumno denominado con distintos términos, pero haciendo referencia en todos los casos a que el seguimiento y la evaluación se realizarán según la adaptación curricular individual de cada alumno.

Respecto a las indicaciones sobre *cómo elaborar los informes de evaluación del progreso de los alumnos*, hay CCAA que no han regulado esta cuestión en sus normativas, este es el caso de Aragón, el Principado de Asturias, Castilla- La Mancha, la Comunidad de Madrid, La Región de Murcia, el País Vasco, y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. Otras, hacen una mínima referencia a la forma más adecuada de cómo hacerlo, y en el extremo se encuentran propuestas que indican de forma específica el tipo de informe y la sistematicidad de su entrega. Entre las segundas podemos situar a Andalucía e Islas Baleares. En ambos casos se hace referencia a la necesidad de mantener informada a la familia de forma sistemática sobre la evolución de su hijo/a pero no se especifica el tipo de informe que debe desarrollarse ni la frecuencia de entrega del mismo. En el bloque de las CCAA que con mayor grado de detalle han abordado esta cuestión, se encuentra Canarias, la Comunidad Valenciana, Extremadura, la Comunidad Foral de Navarra y la Rioja. Como puede verse en la Tabla 3.11 en la que se ha realizado una síntesis de cada una de las propuestas de estas CCAA, en todos los casos, a excepción de la Comunidad Foral de Navarra, se apuesta por un informe cualitativo. En cuanto a la frecuencia de entrega, Canarias y la Comunidad Valenciana son las dos únicas CCAA que indican la necesidad de facilitar este informe trimestralmente, aunque la Rioja también deja abierta la posibilidad de entregar más informes, además del que delimita al final de curso, en caso de estimarse oportuno.

**Tabla 3.11**

*Referencia a la elaboración de los informes de evaluación en las propuestas de las distintas CCAA.*

Comunidades Autónomas	Referencia a los informes de evaluación
<b>Canarias</b>	En las evaluaciones del aprendizaje de los alumnos y alumnas con NEAE, en las áreas o materias con AC o ACUS, la información que se proporcione trimestralmente y al finalizar el curso a los escolares o a sus representantes legales, incluirá las calificaciones obtenidas, así como una valoración cualitativa del progreso de cada alumno o alumna en su adaptación del currículo, reflejada en un documento denominado “Informe sobre la evaluación de la adaptación curricular o adaptación curricular significativa. (Artículo 29.2 de la ORDEN 13 de diciembre de 2010) Los resultados de la evaluación de este alumnado se expresarán cualitativamente y para cada ámbito, según los siguientes términos: no iniciado, iniciado, progresando y alcanzado. (Artículo 30.2 de la Orden 13 de diciembre de 2010)

**Tabla 3.11** (continuación)

Referencia a la elaboración de los informes de evaluación en las propuestas de las distintas CCAA.

Comunidades Autónomas	Referencia a los informes de evaluación
<b>Comunidad Valenciana</b>	Trimestralmente se realizará, de forma colegiada por parte de todos los profesionales que intervienen, coordinados por el tutor o tutora, un informe de evaluación del alumnado que incluirá las actuaciones realizadas durante el trimestre y los progresos conseguidos. Estos informes se facilitarán a sus representantes legales, por escrito, en las entrevistas realizadas coincidiendo con el final de cada evaluación. (Artículo 12.4 de la Resolución de 27 de julio de 2016)
<b>Extremadura</b>	Al término de cada curso se procederá a realizar una evaluación final del alumnado, en la que el tutor o tutora, en colaboración con los maestros del aula especializada, elaborará un informe cualitativo por áreas, sobre el grado de adquisición de las competencias clave de cada alumno o alumna. (Artículo 11.4 de la Orden 12 de febrero de 2015)
<b>Comunidad Foral de Navarra</b>	Entre las funciones asignadas al profesorado de pedagogía terapéutica se recoge: Redactar al finalizar cada curso escolar el informe con los resultados obtenidos. (Artículo 5.5.1 de Instrucciones para las unidades de transición / TEA.)
<b>La Rioja</b>	La evaluación del menor será conjunta entre todos los profesionales que intervengan con el alumnado con Trastorno de Espectro Autista. El tutor del aula ordinaria será el responsable de cumplimentar el boletín de notas de la plataforma RACIMA. El responsable del aula-TEA, con la colaboración del servicio de orientación elaborará un informe cualitativo que se adjuntará a dicho boletín al finalizar el curso y en aquellas ocasiones que se estime oportuno. (Artículo 8.6 de la Resolución de 17 de julio de 2018)

Fuente. Elaboración propia a través del análisis de la normativa.

## 3.2. Investigaciones desarrolladas en algunas Comunidades Autónomas

Después de revisar la normativa que regula la respuesta al alumnado con TEA en las distintas comunidades, es interesante contrastar con el análisis de la realidad que muestran las investigaciones realizadas en distintos territorios. A continuación, se presentan los trabajos relacionados con las propuestas desarrollados por Andalucía, concretamente en la provincia de Sevilla, Cataluña y la Comunidad Valenciana, las únicas tres CCAA en las que se han podido documentar investigaciones de carácter aplicado con las propuestas descritas en el apartado anterior.

### 3.2.1 Investigaciones en Andalucía (Sevilla)

En Andalucía se ha desarrollado una importante investigación impulsada por la Universidad de Sevilla con el apoyo de la Comisión Europea la Secretaría General de Asuntos Sociales del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la asociación Autismo Sevilla, en el marco del “Año Europeo de las Personas con Discapacidad”. En la investigación, que se desarrolló en Sevilla, participó una muestra de 165 estudiantes con TEA y 96 docentes, que representaban al 80% del profesorado que atiende al alumnado con TEA en la ciudad de Sevilla, procedentes de 81 centros de Educación Infantil y Primaria y 49 de Educación Secundaria en los que se encontraban escolarizados alumnos con TEA.

Entre las características más relevantes de la muestra de docentes cabe señalar que el 25% del profesorado recibía algún tipo de apoyo por parte de una asociación de familiares de personas con TEA. En cuanto a la formación inicial de los docentes, 79 de los profesores tenían una formación inicial en Educación Especial mientras que el 27 restante procedían de otras especialidades. Por último, en cuanto

al tipo de centro en el que se desarrollaban profesionalmente, 65 procedían de centros ordinarios mientras que 31 trabajan en centros de educación especial. Respecto al tipo de instrumentos utilizados para la recogida e información, en el marco de esta investigación se recogió la opinión del profesorado a través de la administración de los siguientes cuestionarios.

- Cuestionario dirigido a los docentes para obtener un perfil profesional del encuestado en términos de formación, experiencia y contacto previo en el autismo.
- Cuestionario de percepción docente.
- Cuestionario de necesidades docentes percibidas.
- Cuestionario relacionado tanto con la formación inicial y continuada del profesorado como con las características curriculares y la respuesta educativa desarrollada con el alumnado con TEA.

Además, también se desarrollaron tres grupos de discusión. El primero de ellos con figuras clave ajenas a la intervención educativa directa, el segundo con profesorado implicado en el trabajo directo con el alumnado y el tercero compuesto por profesionales de dispositivos que apoyan la intervención directiva, principalmente cargos directivos y orientadores.

Los objetivos de esta ambiciosa investigación se centraron en describir la respuesta educativa que se presentaba al alumnado con TEA, detectar las posibles necesidades educativas, facilitar propuestas de mejora en su proceso de inclusión, así como analizar el efecto que tienen las asociaciones sobre la percepción de los docentes y el apoyo que brindan a los centros. A partir de los diferentes artículos publicados se pueden encontrar interesantes resultados en relación al estado de situación de la atención educativa del alumnado con TEA, la delimitación de diferente propuesta que permitirían mejorar la educación del alumnado con TEA, así como la contribución de las asociaciones de familiares a la educación de este alumnado.

En relación a la atención educativa del alumnado con TEA (De los Reyes et al., 2007) a partir de la aplicación del cuestionario para delimitar un perfil profesional del encuestado en términos de formación, experiencia y contacto previo en el autismo, y el cuestionario relacionado tanto con la formación inicial y continuada del profesorado como con las características curriculares y la respuesta educativa desarrollada con el alumnado con TEA, pudieron conocer que el 52% del alumnado con TEA estaba escolarizado en centros de educación especial mientras el 48% restante estaba en centros ordinarios. Este porcentaje de inclusión era mayor entre los 6 y 12 años, ya que a partir de los 12 se incrementaba la escolarización en centros específicos. Por otra parte, el alumnado con TEA recibía el mayor porcentaje de apoyo especializado por parte del aula especial (73,2%), seguidos del especialista en audición y lenguaje (40,6%), el educador o monitor (37%), el psicomotricista (19,6%) y el psicólogo (14%), respectivamente. Sin embargo, el mayor número de coordinaciones del profesorado se producían con el psicólogo (44,2%) seguido del resto del equipo educativo (38,41%) y los cargos directivos (35,51%). En cuanto a la organización de la respuesta educativa, los resultados indicaron que el 76,5% contaba con una programación individual siendo el instrumento que con mayor frecuencia se utilizaba para organizar la respuesta educativa. También analizaron las adaptaciones curriculares individualizadas siendo usadas únicamente en el 30% de los casos. Por último, el 75,36% del alumnado con TEA no disponía de horario ampliado en los centros mientras que el 24,64% sí ampliaba su jornada lectiva con actividades relacionadas con una terapia adicional o actividades extraescolares.

Como se ha comentado anteriormente, esta investigación también ha permitido establecer propuestas sobre cómo mejorar la educación del alumnado con TEA (Moreno et al., 2005) a partir del desarrollo de los tres grupos de discusión descritos y el análisis de tres de los cuestionarios, concretamente el

relacionados con la percepción docente, las necesidades docentes percibidas, y el relacionado con tanto con la formación inicial y continuada del profesorado como con las características curriculares y la respuesta educativa desarrollada con el alumnado con TEA.

Respecto a los procesos de identificación, los resultados de este trabajo apuntan a la necesidad de mejorar los procedimientos para detectar y censar al alumnado, facilitar la comprensión de las distintas categorías diagnósticas, así como la coordinación de diferentes recursos implicados en la detección inicial. Por otra parte, para la mejora de la inclusión en contextos ordinarios, se señala la importancia de crear redes de apoyo formal e informal entre los docentes, la necesidad de mejorar los procesos de formación inicial y permanente del profesorado, así como el impulso de proyectos innovadores de atención al alumnado con TEA. En cuanto a los recursos que requiere el alumnado con TEA en contextos ordinarios, se destaca la necesidad de más recursos personales y no tanto de recursos materiales. Las figuras más demandadas son el monitor, el logopeda o especialista en audición y lenguaje, y los asesores expertos en la intervención con el alumnado con TEA, más allá de la figura del orientador. Así mismo, se señala la necesidad de mejorar las coordinaciones entre los distintos profesionales que intervienen con un mismo alumno y la simplificación del proceso administrativo en la elaboración de las adaptaciones curriculares individualizadas.

Por último, se hace una especial referencia a la etapa de secundaria, en concreto al necesario cuidado en su transición a través de programas específicos de acogida, así como la creación de figuras de referencias para el alumnado.

En cuanto a cómo contribuyen las asociaciones de familiares a la educación del alumnado con autismo (Saldaña et al., 2008), en este caso el análisis de los tres cuestionarios aplicados sobre percepción docente, las necesidades docentes percibidas, así como tanto con la formación inicial y continuada del profesorado como con las características curriculares y la respuesta educativa desarrollada con el alumnado con TEA ha permitido extraer las siguientes conclusiones.

El cuestionario relacionado con la percepción docente permitió confirmar, en términos generales, una actitud positiva del profesorado hacia la educación del alumnado con TEA (media de 4,5 sobre 6). Solamente resultó significativa la variable vinculada con la relación del profesorado con alguna asociación que resultó ser significativamente más positiva (media de 4,9) que el profesorado que no la tenía (media de 4,4). Por su parte, el cuestionario que recogió las necesidades percibidas por el profesorado permitió analizar el tipo de necesidades que requerían con mayor frecuencia (necesidades de información, de apoyo social, de explicaciones y, necesidades de apoyo material y personal). Los resultados mostraron que no todas las necesidades eran percibidas como igualmente urgentes siendo la necesidad de apoyo en aspectos materiales y personales (media de 2,8) significativamente menor que la necesidad de apoyo informativo (media de 3,3) y la necesidad de apoyo social (media de 3,1). Además, también se encontraron diferencias significativas en la necesidad de apoyo informativo en función del si el profesorado estaba o no vinculado con alguna asociación siendo menor en el primer caso (media de 2,9) que en el segundo (media de 3,5).

Por último, los resultados del cuestionario centrado en la formación inicial y continuada de los docentes, así como las características curriculares y la respuesta educativa al alumnado con TEA indicaron que el 87% del profesorado con formación inicial en educación especial había recibido formación reglada relacionada con el alumnado con TEA mientras que este porcentaje disminuía al 22% en el caso del profesorado con otra formación inicial. También aparecían diferencias en la formación continua entre el profesorado en función del tipo de centro siendo mayor la del profesorado de los centros de educación especial (90%) que la de los ordinarios (59%).

Respecto a la posibilidad de contar con recursos extraordinarios en los centros educativos, el 76% los centros educativos ordinarios vinculados con asociaciones disponían de ciertos recursos personales adicionales en términos de la figura de monitor mientras que este porcentaje se situaba en el 50% en aquellos casos que no existía ninguna vinculación. Finalmente, los resultados también indicaron que el 93% de los niños vinculados a alguna asociación tenía atención en horario ampliado en el centro educativo más allá de la jornada lectiva mientras este porcentaje se reducía hasta el 34% de los casos en los que no estaban vinculados.

### 3.2.2 Investigaciones en Cataluña

En Cataluña, se han encontrado dos trabajos relacionados con las “Unidades de Apoyo a la Educación Especial (USEE)”. El primer trabajo fue impulsado por la propia administración en el curso 2006-2007. Se realizó un primer estudio cuantitativo sobre la tipología de alumnado atendido con este recurso y su grado de participación en actividades del aula ordinaria cuyos resultados fueron puesto al servicio de la Inspección de Educación y la dirección de los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP) de los servicios territoriales. Posteriormente, en el curso 2008-2009, tras el análisis de los datos recogidos y revisados con los distintos servicios anteriormente descritos y después de haber contrastado la información con profesionales y familias, se publicó un estudio, que a continuación se detalla, con la finalidad de reflexionar sobre el modelo de funcionamiento de las USEE y su impacto en el desarrollo escolar y social del alumnado y en la dinámica educativa. Para ello, se analizaron 198 centros educativos (de un total de 243) a través de la recogida de datos cuantitativos relacionados con el perfil de los profesionales, la tipología del alumnado atendido y el grado de grado de participación en contextos ordinarios, así como datos cualitativos vinculados con las reflexiones de los distintos agentes educativos.

Este informe organiza los resultados obtenidos en dos grandes bloques. Por una parte, se abordan los resultados cuantitativos relacionados con los datos y cifras de la iniciativa en términos de tipología del alumnado atendido en las USEE, distribución de los tiempos de atención y características de los profesionales implicados, entre otros aspectos. Y por otra, se destacan los resultados que se relacionan con las aportaciones, valoraciones y sugerencias aportadas por los profesionales y familias. El análisis que a continuación se presenta versa sobre este último bloque, y en particular, en torno a las principales conclusiones que este trabajo extrae respecto al alumnado, la gestión del aula, el planteamiento institucional del centro, los apoyos externos y las familias.

En relación a la participación del alumnado con discapacidad en los centros, los resultados indican que la escolarización en entornos ordinarios tiene efectos muy positivos tanto en la autonomía del alumnado, la socialización como en la mejora en el aprendizaje, especialmente en las expectativas, el lenguaje y la adquisición de las rutinas, aunque esta mejora en el aprendizaje encuentra opiniones más dispares que las áreas relacionadas con la autonomía y socialización. Por otra parte, entre los aspectos que preocupan a familias y docentes, en lo que respecta al alumnado, destaca la falta de seguridad sobre cómo evaluar y acreditar su nivel educativo, así como la transición a la vida adulta, en este caso concretamente sobre la continuidad del alumnado al finalizar la educación obligatoria.

En cuanto a la gestión del aula, los resultados señalan bastante coincidencia en que las USEE han favorecido la incorporación de nuevas estrategias educativas, así como la revisión de aspectos didácticos y metodológicos en el aula, entre los que destacan el trabajo cooperativo, actividades más abiertas y diversificadas, trabajo por proyectos, TIC, actividades manipulativas, así como el trabajo multinivel. También se considera positiva la posibilidad de contar con la intervención de dos profesionales en el aula ordinaria ya que favorece la flexibilidad y la puesta en práctica de nuevas metodologías y recursos.

En ambos aspectos se destaca la importancia de una predisposición positiva del tutor, del profesorado, y de los equipos directivos. Respecto al perfil del educador que atiende a estas aulas, a pesar de que se hace una valoración positiva de su actuación, también se indica la necesidad de reflexionar sobre la definición de sus funciones. Como contraparte, entre los principales retos que se han encontrado en la gestión del aula, se identifican las dificultades organizativas derivadas de la dispersión de edad y características del alumnado atendido en las USEE así como la introducción de nuevas formas de trabajo y nuevas metodologías, especialmente en la ESO.

En relación al planteamiento institucional del centro, los resultados destacan las repercusiones positivas de contar con una USEE en la mejora de la dinámica centro ya que le exige, entre otras cuestiones, desarrollar un debate y reflexión interna sobre cómo establecer diferentes fórmulas de organización y coordinación del profesorado, así como la incorporación de variadas fórmulas que permitan desarrollar las programaciones de una forma más flexibles. Para ello, uno de los aspectos que se identifican con mayor frecuencia es la necesidad de mantener espacios y momentos para la coordinación, así como la importancia del trabajo del equipo directivo y de distintos órganos como la comisión de atención a la diversidad.

Por último, entre las propuestas de mejora destaca la importancia de reflexionar sobre distintas fórmulas de flexibilizar el modelo de las USEE en función de cada caso y las necesidades del alumnado que en ellas se escolaricen.

Respecto a las intervenciones de los servicios educativos y de los centros de educación especial, hay bastante coincidencia en destacar la importancia del apoyo de los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP) y, en su caso, de los centros de educación especial (CEE), aunque también hay una clara referencia a la necesidad de que estos recursos externos puedan ampliar el apoyo a las familias.

Para finalizar, en lo que respecta a los resultados obtenidos en el bloque de familias, este trabajo indica que estas coinciden en valorar las repercusiones positivas que tiene este tipo de escolarización en la mejora de la autonomía y la socialización del alumnado, así como en el valor que añade a las relaciones sociales. Respecto al trabajo del profesorado, las familias también consideran muy positiva la actuación del profesorado tanto de las aulas de referencia como de las USEE. Como contraparte, entre las principales preocupaciones de las familias destacan las transiciones educativas (entre primaria y secundaria, y esta y la educación postobligatoria) así como la adolescencia.

Por último, entre aspectos sobre los que incidir, se hace referencia a la necesidad de contar con mucha más información y asesoramiento, especialmente teniendo en cuenta que las experiencias de los recursos externos de los centros son muy diversas según las familias y las zonas.

El segundo trabajo documentado en Cataluña, titulado “Prácticas inclusivas en centros ordinarios con Alumnado con TEA” fue desarrollado por Sanahuja et al. (2012). En él se analiza cómo se está desarrollando el proceso de inclusión educativa y se identifican posibles vías de mejora. Para ello, el trabajo se centra en el análisis de cinco centros educativos (dos de Educación Secundaria y tres de Educación Infantil y Primaria) que disponen de una USEE a través de una metodología descriptiva, crítica y participativa en la que han participado un total de 2389 estudiantes, 223 docentes y 35 alumnos con TEA. Entre las técnicas utilizadas destaca la aplicación de la herramienta Index for Inclusion en los cinco centros, el desarrollo de nueve entrevistas a distintos agentes, entre los que destacan docentes, representantes de servicios externos, representante de un equipo directivo, docentes responsables de una de las USEE y tres familias con un hijo con TEA, el desarrollo de cinco grupos de discusión, observaciones en los centros educativos en distintos espacios y momentos de la jornada educativa, y el análisis de distintos documentos del centro y del alumnado con TEA.



Entre los resultados aportados a través de las entrevistas desarrolladas a distintos perfiles entre los que cabe señalar, docentes, especialistas externos y familias destacan, entre otros aspectos, la importancia de la concepción del apoyo educativo de las USEE. De esta forma identifican dos planteamientos diferenciados. El primer de ellos hace referencia a un funcionamiento como recursos específicos para el alumnado con TEA, mientras que el segundo se plantea como un recurso integrado en el centro y en el aula ordinaria.

Como principal repercusión de estos dos planteamientos se encuadra el apoyo que recibe el alumnado con TEA dentro del aula ordinaria. En el primero de los casos el personal de apoyo exclusivamente cubre las necesidades relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con TEA mientras que en el segundo, el personal de apoyo se convierte en un referente más para el grupo clase y el tutor. Por otra parte, también recogen algunas características encontradas de forma recurrente en los cinco centros respecto a las particularidades del grupo de referencia del alumnado con TEA así como el perfil del tutor. Respecto a la búsqueda del grupo clase idóneo se valora la no escolarización de otros estudiantes con necesidades educativas especiales, así como que sea un grupo relativamente tranquilo. En el caso del tutor, se apuesta por un docente formado en temas relacionados con la educación especial pero también con un alto grado de sensibilidad y estrategias suficientes para gestionar su aula. Por último, una dificultad encontrada de forma recurrente en todos los centros se relaciona con la participación del alumnado con TEA en los espacios de ocio (patios) así como en las actividades extraescolares.

### 3.2.3 Investigaciones en la Comunidad Valenciana

En el marco de la propuesta de “Aulas de Comunicación y Lenguaje” de la Comunidad Valenciana se han encontrado dos investigaciones. El trabajo de Tomás y Grau (2016) ha permitido evaluar, analizar y describir las modalidades de escolarización de tres alumnos con TEA en tres contextos diferentes: aula ordinaria a tiempo completo, aula de comunicación y lenguaje y centro específico. Para ello, este trabajo utilizó una metodología basada en el estudio casos con la utilización de técnicas centradas en el análisis documental, la observación participante y el desarrollo de encuestas a los maestros implicados durante varios meses del curso escolar 2013-14.

Entre sus conclusiones identifican diferencias notables en las tres modalidades estudiadas en cuanto a la organización del currículo, las metodologías utilizadas, las rutinas de trabajo empleadas, así como los apoyos personales disponibles. Concretamente este trabajo señalaba que las aulas de comunicación y lenguaje, en comparación con las otras dos modalidades educativas estudiadas (aula ordinaria a tiempo completo y centro específico), realizaban unas adaptaciones curriculares muy individuales y significativas para el alumnado, aspecto también compartido con el centro específico. Además, utilizaban metodologías específicas para el alumnado con TEA, cuestión claramente diferenciada con las otras dos modalidades, en cuanto al grado de especificidad. Y por último, entre todas las modalidades, era la que disponían de más recursos personales adscritos al alumnado con TEA.

En relación a las opiniones del profesorado, señalan que a pesar de que consideran que la modalidad más inclusiva es la escolarización en un aula ordinaria, la falta de formación del profesorado y de recursos materiales y humanos especializados son dos grandes limitaciones. Por el contrario, el centro específico aporta una atención personalizada, pero genera una pérdida de situaciones sociales normalizadas. Por ello identifican que un aula de comunicación y lenguaje constituye la modalidad idónea ya que permite la interacción del alumnado con iguales en un contexto normalizado y a la vez proporciona una enseñanza individualizada con metodologías y profesionales especializados con horarios flexibles y estructurados que permiten un desarrollo académico.

Por su parte el trabajo de Peirats y Cortés (2016) ha permitido analizar las percepciones de docentes y familias sobre el proceso de inclusión del alumnado adscrito a un aula de comunicación y lenguaje en un centro de Educación Infantil y Primaria. A través de un estudio de caso, este trabajo ha recogido las percepciones del profesorado y las familias del alumnado de un aula de comunicación y lenguaje sobre el proceso de inclusión desarrollado a lo largo de sus cinco años de funcionamiento. Para ello, ha utilizado un diseño de investigación mixto a través del uso de técnicas cualitativas, entre las que destacan la entrevista y observación participante, así como instrumentos cuantitativos a partir de la aplicación de una encuesta a familias y profesorado del centro. Algunos de los resultados obtenidos apuntan, en relación a las percepciones del profesorado, que valoran de forma muy positiva la colaboración del equipo directivo para el desarrollo de la iniciativa y no tanto de la administración con la que se muestran más críticos. En cuanto al funcionamiento del aula de apoyo, se evidencian percepciones muy positivas respecto a la inclusión del alumnado. Por último, los resultados también apuntan a una buena percepción del profesorado sobre su trabajo y una actitud positiva hacia la inclusión, aunque también la necesidad de recibir una mayor formación. Por su parte, entre las percepciones de las familias destaca la importancia que le otorgan a la administración, al contrario que el profesorado, y al equipo directivo del centro para poder implementar la propuesta. También son positivas las percepciones que realizan en relación a la ayuda que el aula de apoyo ha supuesto para sus hijos, así como los beneficios positivos que tiene la interacción del alumnado adscritos al aula de apoyo con sus iguales. Finalmente, las familias también están de acuerdo en que el centro les aporta la ayuda necesaria. Por último, entre sus conclusiones generales y propuestas de mejora identifican la necesidad de impulsar las coordinaciones entre los profesionales y las familias, así como la posibilidad de escolarizar lo más tempranamente al alumnado en esta propuesta al constatar la mejora en el proceso de inclusión cuando esta escolarización se produce en las primeras edades.

### **3.3. La propuesta de la Comunidad de Madrid: Centros de escolarización preferente para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo en la Comunidad en Madrid**

En la tesis se dedica un apartado específico a la realidad de la Comunidad de Madrid ya que el trabajo empírico se ha desarrollado dentro de esta Administración Educativa. A continuación se presenta la propuesta de la Comunidad de Madrid para la atención al alumnado con TEA. No obstante, dado que, en la actualidad, la Administración autonómica continúa utilizando la denominación TGD (siguiendo la clasificación DSM-IV), se seguirá usando esta nomenclatura, de forma excepcional, para abordar este apartado.

Lamentablemente no ha sido posible contar con ningún informante clave de la Administración educativa por parte de la Subdirección General de Centros de Educación Infantil, Primaria y Especial ni tampoco por parte de las dos direcciones de áreas coordinadoras de los centros participantes en la investigación. Por este motivo, la información que a continuación se presenta se ha obtenido a partir de la normativa y legislación vigente, los documentos oficiales publicados, así como los portales webs del <sup>6</sup>Equipo Específico de alteraciones Graves del Desarrollo y la <sup>7</sup>sección destinada a los centros de escolarización preferente de la página web de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Por último, cabe señalar que en la presentación se sigue el orden de las fases que estaban previstas

<sup>6</sup> <https://www.educa2.madrid.org/web/centro.eoep.alteracionesdesarrollo.madrid/primer>

<sup>7</sup> <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/escolarizacion-preferente-necesidades-educativas-especiales#trastornos-generalizados-desarrollo>

en los primeros documentos del programa, y que de hecho siguieron los centros que se analizan en los estudios de caso de la tesis, aunque actualmente, tal y como ha indicado el Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo, ya no son los que se están siguiendo en los últimos años para incorporar nuevos centros.

### 3.3.1 Origen de los centros de escolarización preferente para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo

La propuesta de la Comunidad de Madrid nació con la finalidad de mejorar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales desde una perspectiva inclusiva.

En su momento, la respuesta educativa que la Comunidad de Madrid podía ofrecer al alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) se vinculaba con dos posibilidades: la escolarización en un centro ordinario con la intervención de maestros especializados algunas horas a la semana, o la escolarización en centros específicos de educación especial. Sin embargo, a pesar de que estas dos opciones se consideraban necesarias y adecuadas, la Administración también identificaba que ninguna de ellas daba respuesta a un perfil de alumnado con TGD cuya escolarización específica suponían entornos excesivamente restrictivos y los colegios ordinarios, por el contrario, ambientes demasiados abiertos en los que difícilmente se podían beneficiar de programas altamente estructurados en la línea que necesitaban.

Cabe señalar que el nacimiento de esta propuesta estuvo avalado tanto por las familias como por los profesionales educativos del EOEP específico y de los EOEP de Atención Temprana que trabajaban con las Escuelas Infantiles tuvo un peso muy significativo. La primera propuesta fue planteada al Servicio de Educación Infantil antes de que se traspasasen las competencias en materia educativa a la Comunidad de Madrid, tiempo que se destinó a valorar distintas alternativas y analizar el avance en la atención al alumnado con TGD en otras Comunidades Autónomas. El resultado de este proceso concluyó con una propuesta que, de forma experimental, arrancó en el curso 2001/2002. Es en este momento cuando se inicia el modelo de atención al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a TGD en una escuela infantil y dos centros de Educación Infantil y Primaria de la zona sur de Madrid. El salto a secundaria se daría en el curso escolar 2003/2004<sup>8</sup>. A partir de este inicio experimental, de forma progresiva, como se especificará a continuación, la red de centros de escolarización preferente para alumnado con TGD se ha ido ampliando progresivamente en los distintos cursos escolares.

### 3.3.2 Características del programa y regulación normativa

La primera regulación normativa aparece el 9 de octubre de 2003. La Dirección General de Centros Docentes publica el Documento Marco<sup>9</sup> cuya finalidad, tal y como se menciona en el documento, era establecer un marco de atención educativa al alumnado con trastornos generalizados de desarrollo escolarizados en centros ordinarios. Este Documento Marco, vigente en la actualidad, sienta las bases de la propuesta a través del abordaje de los siguientes aspectos:

- *El perfil de alumnado:* se establece que estos centros están concebidos para atender a aquellos alumnos que presentan alteraciones cualitativas de la comunicación, la relación social y patrones de intereses y actividades restringidos y estereotipados. Por tanto, alumnado con necesidades educativas especiales, derivadas de la presencia de un TGD. Características que se concretan en necesidades

<sup>8</sup> Según Informe X Aniversario de proyecto de escolarización preferente de alumnado con TEA en el IES José de Churriguera.

<sup>9</sup> Documento marco para la puesta en funcionamiento de escuelas infantiles y colegios de escolarización preferente de alumnado con trastornos generalizados del desarrollo (9 de octubre de 2003).

relacionadas con un currículo adaptado, unos apoyos intensivos y especializados durante un tiempo considerable de la jornada escolar, contextos normalizados de aprendizaje e integración social y la necesidad de una organización, estructuración y adaptación del contexto escolar.

- *Las características de la escolarización preferente:* entre las particularidades que se destacan de esta escolarización cabe señalar:
  - La configuración de un proyecto educativo inclusivo e integrador, capaz de atender a las necesidades de todos los alumnos. De esta forma, se trata de un programa y propuesta de centro cuyas señas de identidad deben quedar recogidas en el Proyecto Educativo de Centro.
  - La posible de escolarización de hasta cinco alumnos con TGD adscritos a sus correspondientes grupos de edad y aula de apoyo, espacios en los que desarrollan su jornada escolar.
  - La organización de un aula de apoyo para que alumnos adscritos a esta escolarización puedan desarrollar la intervención esta aula y compartir, en función de sus posibilidades y evolución, diferentes tiempos y espacios con su aula de referencia.
  - La dotación de recursos personales extraordinarios para el centro educativo en forma de personal especializado: maestro preferentemente de la especialidad de audición y lenguaje y un educador o técnico educativo. Ambos profesionales en calidad de responsables, en el desarrollo de sus competencias, del apoyo intensivo que precisa el alumnado con TGD en el aula de apoyo, comedor, lavabos, patios y otros espacios del colegio, así como en las actividades extraescolares.
  - La flexibilidad en la organización de la jornada educativa y en el trabajo especializado que se desarrolla en el centro educativo.
  
- *Las condiciones de los centros:* entre los requisitos que deben contar los centros se especifican los siguientes:
  - La existencia de una actitud positiva y sensibilidad del equipo educativo en relación al alumnado con necesidades educativas especiales puesta de manifiesto tanto a través de las medidas de atención a la diversidad que desarrollan como a través de la colaboración que se establece con el EOEP del sector.
  - La existencia de tres o más alumnos con un perfil de TGD escolarizados en el centro o cuya escolarización fuese inminente por proceder del sector/ localidad del centro.
  - La ubicación del centro en una población de al menos 50.000 habitantes o en núcleos más pequeños cuya área de influencia incluya esa población.
  - Las condiciones de accesibilidad en transporte público y la localización céntrica del centro.
  - La disponibilidad de espacios para ubicar el aula de apoyo, lo que permita su funcionamiento con las mínimas obras de acondicionamiento y adaptación.
  
- *El procedimiento a seguir para la puesta en marcha del proyecto:* para ser centro preferente se proponen dos fases que deben implicar una valoración positiva. Para ello, se hace especial énfasis en una fluida comunicación, por una parte, entre los EOEP del sector y los Servicios de las Unidades de Programas (SUPE), y por otra parte, de éste servicio con el servicio de Inspección Educativa (SITE) y el Servicio de Educación Especial y Orientación de la Dirección Especial de Centros Docentes.

Se propone el desarrollo de la fase 1 entre los meses de septiembre y diciembre con el objetivo de que los centros elaboren la propuesta y se constate su viabilidad. Para ello, en primer lugar, los EOEP del sector teniendo en cuenta tanto las características del alumnado de su sector y los centros educativos, debe proponer a la Unidad de programas educativos uno o varios centros. En segundo lugar, el EOEP del sector presenta esta propuesta a los directores de los centros seleccionados quienes, en colaboración con el EOEP específico, presentan a la SUPE un documento con los aspectos básicos del proyecto.

Posteriormente, la SUPE informa al SITE quienes valoran las estrategias para la presentación de la iniciativa al Claustro y al Consejo escolar del centro, haciendo referencia a la necesidad de que ambos órganos cuenten con toda la información y se pueda valorar la actitud a hacia proyecto. En este sentido, se señala expresamente que no debería forzarse el desarrollo del proyecto en caso de detectarse actitudes mayoritarias de rechazo a la iniciativa.

La fase 2 prevista para el segundo trimestre tiene por objetivo la creación de las condiciones adecuadas tanto en los aspectos técnicos como en la gestión de los recursos. Una vez determinada la viabilidad del proyecto, esta segunda fase se centra en la elaboración del proyecto por los docentes implicados según un guion indicado y en el desarrollo de las distintas para la ejecución y financiamiento de las obras de acondicionamiento del centro por parte de la Dirección de área Territorial (DAT) y los respectivos ayuntamientos.

- *La evaluación y seguimiento:* Por último, se señala que el ser un centro preferente tiene un carácter experimental de dos cursos sujetos a una evaluación y seguimiento a través de SUPE y SITE.

Además, tanto el propio centro como el EOEP del sector, al finalizar cada curso escolar deben elaborar un informe final. Finalmente se especifica que la evaluación positiva de la fase experimental supondrá la consideración estable de centro de escolarización preferente para alumnado con TGD con la consiguiente estabilización de la plantilla de recursos personales.

Después de la publicación de este Documento Marco, la Dirección General de Centros Docentes publica una <sup>10</sup>Resolución por la que establece nueve centros de escolarización preferente para alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a graves alteraciones comunicativas y sociales, tras dos años de puesta en marcha de forma experimental este programa y como consecuencia de una evaluación positiva.

Dos años más tarde, en el 2007, la Dirección General de Centros docentes, publica un manual coordinado por la Dirección de Área Territorial Madrid Sur bajo el título: *“Los centros de escolarización preferente para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo en la Comunidad de Madrid. Aspectos prácticos de una propuesta inclusiva”*. Este libro, el único publicado hasta el momento, recoge a lo largo de ocho capítulos las cuestiones que en aquel momento, tanto de un punto de visto teórico como desde el análisis de las experiencias desarrolladas hasta esa fecha, se consideraban clave para desarrollar esta propuesta en el marco de una educación inclusiva y que sin duda, hasta el momento, ha supuesto una referencia básica para la implementación de la iniciativa en los centros educativos. Entre las distintas cuestiones que se abordan se encuentra el concepto de alumnado con TGD, la evaluación psicopedagógica de este alumnado, la organización y funcionamiento de los centros preferentes

<sup>10</sup> RESOLUCIÓN de 7 de abril de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes, por la que se establecen determinados centros de escolarización preferente para alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a graves alteraciones comunicativas y sociales.

para la escolarización de alumnado con TGD, las estrategias metodológicas de trabajo en las aulas, la elaboración de las adaptaciones curriculares, el trabajo con las familias de niños con TGD, la referencia de recursos y servicios especiales, y por último, la evaluación de las experiencias hasta ese momento desarrolladas.

Posteriormente y hasta la actualidad, las únicas indicaciones<sup>11</sup> a nivel autonómico son las publicadas en abril en 2012 en relación al procedimiento y criterios de escolarización de alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de Trastornos Generalizados del Desarrollo en los centros preferentes. No obstante, cabe señalar que en la web del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo se han encontrado documentos de interés relacionados con un guion orientativo, publicado en el 2017, para que los centros desarrollen su proyecto de Centro Preferente que actualiza y detalla el facilitado en el Documento Marco del 2003, así como una propuesta de seguimiento y evaluación de la iniciativa desarrollada tanto para los centros de Educación Infantil y Primaria como de Educación Secundaria. Por último, en la sección destinada a los centros preferentes, se pueden identificar el diseño y desarrollo de actividades de formación permanente a través de la Dirección General de Innovación, Becas y Ayudas al Estudio. Estas actividades formativas están dirigidas tanto a los centros educativos como a los diferentes profesionales (dirección, orientación, profesionales de apoyo) que asumen el compromiso de desarrollar el programa de escolarización preferente para alumnado con TEA. Así mismo, también se puede encontrar en formato de repositorio, distintos documentos y enlaces de interés, así como experiencias de buenas prácticas de distinto alcance.

### 3.3.3 La evolución del programa

El avance del programa desde su fase experimental ha sido muy significativo y notable, especialmente en los tres últimos cursos académicos como muestra la Figura 3.1 que a continuación se presenta. Como puede apreciarse en la figura, en el curso escolar 2018/2019 la Comunidad de Madrid cuenta con 351 Centros de Escolarización preferente para alumnado con TGD distribuidos de la siguiente forma entre las distintas educativas y titularidades de los centros:

- 1 Escuela pública de Educación Infantil.
- 220 centros públicos de Educación Infantil y Primaria.
- 54 Institutos de Educación Secundaria.
- 76 centros concertados de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

En cuanto al número de aulas cabe señalar que en estos 351 centros, se encuentran 389 entre las que se encuentran:

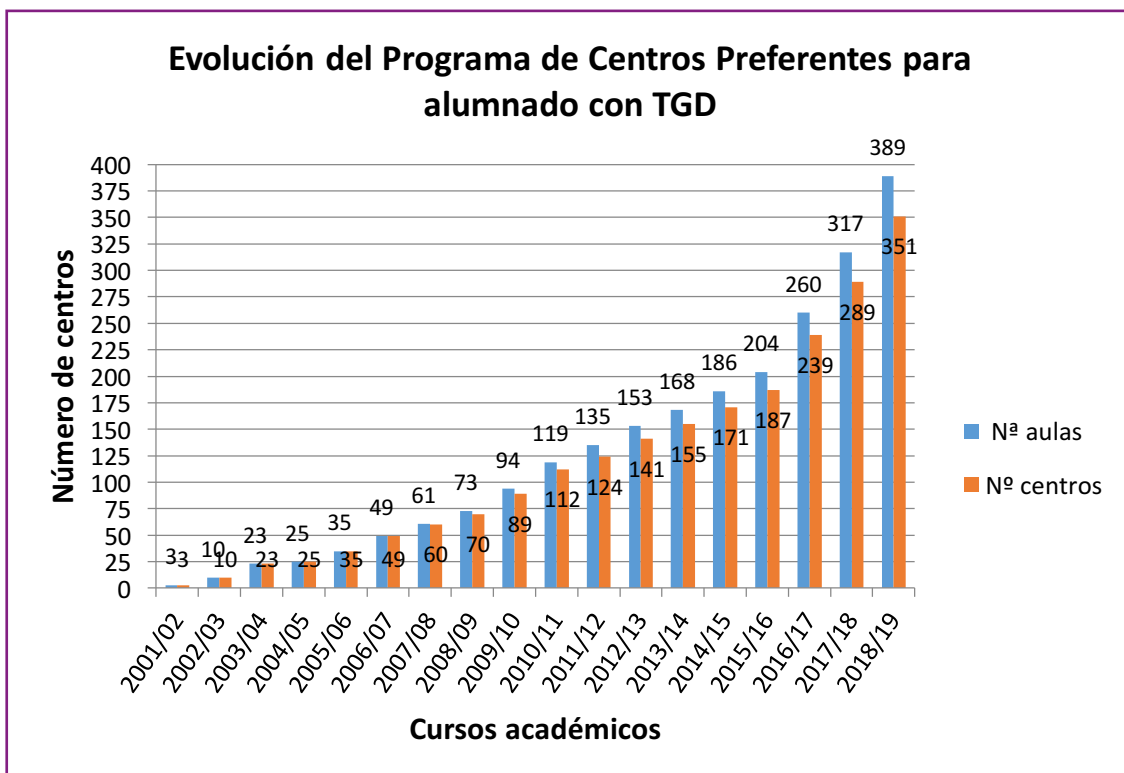
- 1 aula en escuela pública de Educación Infantil.
- 228 aulas en centros públicos de Educación Infantil y Primaria.
- 55 aulas en Institutos de Educación Secundaria.
- 105 aulas en centros concertados de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Estos datos implican que en el curso 2018/2019, 1945 alumnos/as están escolarizados en centros de escolarización preferente para alumnado con TGD adscritos a sus grupos de referencia y respectivas aulas de apoyo, según la ratio establecida en el documento marco (un máximo de cinco alumnos por aula).

<sup>11</sup> Procedimientos y criterios de escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de trastornos generalizados del desarrollo en los centros preferentes de la Comunidad de Madrid, abril 2012. SUBDIRECCIÓN GENERAL DE CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y ESPECIAL.

**Figura 3.1.**

*Número de centros y aulas Preferentes para alumnado con TGD en la Comunidad de Madrid.*



*Fuente.* Elaboración propia a partir de los datos facilitados por el EE y los disponibles en la sección destinada a los centros de escolarización preferente de la página web de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

### 3.4. Investigaciones realizadas en los centros de escolarización preferente para alumnado con TGD en la Comunidad de Madrid

El análisis de las investigaciones desarrolladas en el marco de los centros de escolarización preferente para alumnado con TGD en la Comunidad de Madrid ha permitido conocer la existencia, por una parte de trabajos descriptivos centrados en la descripción práctica del funcionamiento de algunas cuestiones específicas de un Centro Preferente entre los que destacan la organización del aula de apoyo o la aplicación de determinadas metodologías. Y, por otra, también se han podido analizar trabajos que recogen el resultado de investigaciones desarrolladas en el marco de un proceso de análisis y reflexión sobre el funcionamiento de los centros o el seguimiento del alumnado con una perspectiva longitudinal.

Respecto a los trabajos de corte descriptivo, se han podido documentar las siguientes aportaciones. El Equipo docente de la Escuela Infantil Lope de Vega y Equipo de Atención Temprana de Leganés (2004) describieron su experiencia en relación a la integración de niños con Trastornos Generalizados del Desarrollo en una escuela infantil pública preferente de 0 a 6 años.

Entre los rasgos más característicos de convertirse en una escuela preferente destacan que fue una decisión reflexionada por todo el equipo docente y además contó con el respaldo del colectivo de madres y padres del centro. En cuanto a la organización de la respuesta educativa de cada alumno con TEA especifican que cada alumno cuenta con una programación personalizada y ajustada, lo que permite que, en función de cada alumno, su tiempo de permanencia en el aula de apoyo o referencia

sea diferente. En este sentido, el aula de apoyo es entendida como una plataforma de seguridad en la que, desde un ambiente estimulante, predecible y seguro, se propicia la comunicación y se fomenta la autonomía y los aprendizajes funcionales sirviendo de esta forma como puente para la integración del alumnado cuando sea posible en sus respectivas aulas de referencias y en sus distintos contextos de desarrollo. Por ello, el aula de apoyo se organiza en rincones y rutinas similares a las del resto de la escuela.

Respecto al trabajo de los profesionales adscritos al aula de apoyo, se enfatiza que su trabajo se desarrolla tanto en el aula de apoyo como en las distintas aulas de referencia con la finalidad de aportar al alumno seguridad, así como para servir de modelo de interacción y comunicación a la tutora. En este proceso de incorporación progresiva a las aulas de referencias se valoran aspectos relacionadas con cómo se encuentra el niño/a, cómo se encuentra el grupo del aula de referencia y qué posibilidades tiene la profesora del aula de apoyo. Otro de los aspectos que también se destacan como rasgo definitorio de la propuesta presentada es la permanente reflexión sobre la metodología, la sistematización del trabajo en pequeño grupo, la colaboración entre profesionales y la importancia a la observación como estrategia para responder a las necesidades del alumnado. Para ello, la toma de decisiones consensuadas y reflexionadas por todas las partes implicadas para lo que el contacto diario y las sesiones de coordinación y seguimiento son fundamentales a la vez que enriquecedoras para todos. Por último, valoran de forma muy positiva la mejora que este proyecto ha generado en la atención a todo el alumnado de la escuela reafirmando así en la riqueza que aporta la diversidad.

Hernández (2006), bajo el título “Centros de integración preferentes para alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo: Reto... Realidad” expone cómo los centros de la Comunidad de Madrid se han ido convirtiendo en centros preferentes. Para ello, aborda algunas cuestiones relacionadas con los criterios y necesidades que con mayor frecuencia presenta el alumnado, la estructuración y adaptación del contexto escolar, la organización del aula de apoyo, la dotación de recursos extraordinarios de apoyo educativo y las distintas modalidades de actuación, la importancia de los apoyos naturales, el trabajo en equipo basado en la formación, investigación e innovación, así como la implicación de las familias.

Entre las aportaciones más claramente vinculadas con la práctica en los centros cabe señalar la necesidad de realizar una estructuración ambiental y personal. En el primer caso se hace referencia al uso de claves visuales para representar el paso del tiempo y los espacios. Por su parte, la estructuración personal se relaciona con la necesidad de generar un ambiente educativo cálido y afectivo al mismo tiempo que estructurado y directivo.

En cuanto a la organización de la respuesta educativa, encontramos varios aspectos sobre los que se incide. En primer lugar, se aporta una clara referencia al desarrollo de espacios para la coordinación con el objetivo de evitar incoherencias y establecer el acuerdo de todo el profesorado en relación a los objetivos que conseguir con cada alumno. Por otra parte, también se alude a la importancia de mantener una visión amplia de la función de apoyo de todos los profesionales del centro, así como a la planificación de objetivos de trabajo tanto en las aulas de referencia como en el aula de apoyo, en el comedor, patio, otros espacios del colegio y en las salidas escolares. Por último, se enfatiza el trabajo con los iguales como apoyos naturales para fomentar la integración social del alumnado con TEA. Respecto a las cuestiones vinculadas con la formación del profesorado y el trabajo de los recursos de orientación también se identifican algunos aspectos a tener en cuenta. En relación a las cuestiones relacionadas con la formación se apunta a la organización de un plan de formación para todo el claustro que permita compartir un lenguaje común y comprender las necesidades que presenta y los apoyos



que requiere el alumnado con TEA. En cuanto a las labores de asesoramiento de los diferentes recursos de orientación se especifica la necesidad de que éste contemple cualquier aspecto relacionado con la organización de la respuesta educativa, la incorporación de nuevas metodologías y/o materiales entre otros aspectos.

Por último, por lo que respecta a las familias se alude a la creación de redes de apoyo para las familias a través de potenciar marcos de encuentros y diferentes estructuras de participación.

La propuesta de Urzaiz y Paniagua (2012) aborda el uso de distintas estrategias metodológica para trabajar con el alumnado con TEA escolarizado en un centro concertado de preferente en la etapa de educación secundaria. Entre estas estrategias, se identifican el uso de agendas visuales, el uso de cómic personalizados y la creación de personales para trabajar los aspectos conductuales y emocionales, así como diferentes iniciativas que, partiendo de los intereses propios del alumnado con TEA permiten ir incorporando de forma progresiva los distintos contenidos curriculares.

Por su parte, Bustos (2014) especifica las modificaciones organizativas, metodológicas y curriculares que se han realizado a lo largo de cuatro cursos escolares en un Centro Preferente de Educación Infantil y Primaria. Entre estos ajustes destacan algunos ejemplos en los distintos niveles de concreción y espacios del centro. A nivel de centro, especifican la necesidad de actualizar y ajustar los distintos documentos que refiguran a vida del centro, así como la urgencia de señalar los diferentes espacios del centro. En el aula de apoyo se ha realizado un trabajo específico para su consolidación como espacio especializado de recursos a través de la diferenciación de los distintos entornos de aprendizaje, la elaboración de materiales y horarios, así como el lugar de encuentro y referencia para el profesorado del centro y los tutores. Además del aula también se enfatiza la necesidad de trabajar en otros entornos entre los que destacan el patio y el comedor para adaptar estos espacios al alumnado con TEA. Por último, el trabajo con las familias en esta propuesta se ha centrado en fomentar las relaciones entre las familias del alumnado con TEA adscrito al aula de apoyo, el uso extendido de la agenda de comunicación así como el trabajo en torno a distintas habilidades adaptativas.

En relación a los trabajos que recogen el resultado de investigaciones desarrolladas en el marco de un proceso de análisis y reflexión sobre el funcionamiento de los centros o el seguimiento del alumnado con una perspectiva longitudinal, cabe señalar que únicamente se han encontrado cinco trabajos que reúnen algunas de estas características.

El primero de ellos, es el desarrollado por la propia Administración educativa (Sierra, 2007) a modo de conclusión del manual anteriormente comentado (*“Los centros de escolarización preferente para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo en la Comunidad de Madrid. Aspectos prácticos de una propuesta inclusiva”*). En su capítulo final se recogen los resultados de las evaluaciones de las experiencias desarrolladas hasta su publicación bajo una perspectiva formativa y constructiva que ha permitido detectar los avances del programa, pero también aquellos aspectos susceptibles de mejora. Entre estos últimos se destaca la necesidad de:

- Detectar precozmente al alumnado susceptible de requerir una respuesta educativa desde un centro preferente. Esta detección supone el inicio temprano de una intervención especializada, así como prevenir una escolarización por vía ordinaria y por tanto la posibilidad de que coincidan dos alumnos en la misma aula de referencia. Por ello, se identifica como imprescindible la labor de los EOEP de Atención Temprana.

- Incrementar los apoyos especializados dado que se identifican como insuficientes cuando coinciden cinco alumnos que presentan un alto grado de afectación.
- Desarrollar adaptaciones institucionales que se traduzcan en medidas concretas ya que se observa una mayor evolución positiva en el alumnado.
- Incidir en el desarrollo social del alumnado al considerarse una de las áreas más resistentes a la intervención especializada teniendo que usar otros espacios distintos a las aulas.
- Disponer de los recursos personales y materiales de forma previa a la escolarización del alumnado para permitir así la organización del aula de apoyo y la formación de los profesionales.
- Valorar un cambio en la figura del auxiliar técnico educativo por el perfil de integrador social con funciones también de hábitos y autonomía, al no dar respuesta el primer perfil a todas las necesidades del alumnado.
- Revisar las funciones, organización y recursos del EOEP Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo como consecuencia del incremento de demandas de evaluación psicopedagógica teniendo en cuenta la incidencia del trastorno, así como el aumento del número de centros preferentes a los que asesorar.
- Articular un plan conjunto de intervención entre el EOEP general y el EOEP específico para articular la complementariedad que ambos servicios realizan en los centros educativos.
- Considerar y usar el aula de apoyo como un aula de recursos del centro y un espacio abierto para facilitar estrategias, materiales y atención también a otro alumnado que presenten necesidades educativas especiales.
- Afianzar el trabajo en el aula de referencia y en otros espacios del centro.
- Mantener coordinaciones entre distintos profesionales que trabajan con un mismo alumno, y especialmente entre éstos y los profesionales de los EOEP.
- Ajustar la ubicación de las aulas de apoyo cerca de las aulas de referencia de los alumnos, pero también en lugar adecuado y visible por todo el centro.
- Mejorar la gestión del personal adscrito al aula de apoyo especialmente en las situaciones de cambio y/ausencias por distintos motivos, así como ajustar y definir con mayor detalle sus funciones.
- Fomentar los procesos de formación permanente, el análisis de la práctica docente y la evaluación interna en los centros.
- Reforzar los procesos de formación del profesorado ya que solamente un tercio de los centros había desarrollado otra formación a nivel de centro después de la formación inicial. Así mismo, también se identifica como necesario un reciclaje anual especialmente para los nuevos docentes que se incorporan al centro, así como para el personal no docente.
- Mejorar la formación y el dominio de los Sistemas Alternativos de Comunicación entre el profesorado por la frecuencia de su uso entre el alumnado con TEA.
- Establecer un profesional de referencia para las familias, así como los grupos de autoayuda entre madres y padres.
- Instaurar la coordinación con Salud Mental teniendo en cuenta las características del alumnado para así compartir pautas y generalizar actuaciones, entre otros aspectos.

Por otra parte, González (2012) aporta un documento reflexivo sobre el carácter complementario entre los centros de escolarización preferente y los centros de desarrollo Infantil Atención Temprana (CDIAT) a partir de las propuestas de mejora recogidas en estos últimos. Este trabajo surge como consecuencia de la propuesta de la Comunidad de Madrid para que los CDIAT dejasen de atender al alumnado con

TEA que se encontraba escolarizado en un centro preferente. Entre los argumentos de esta medida, se señala que ambos servicios se solapaban y generaban una sobrecarga y sobre estimulación en el alumnado y sus familias.

Esta reflexión identifica, desde la mirada de la atención temprana, las siguientes propuestas de mejora en los centros preferentes:

- Incorporar el enfoque centrado en la familia en la intervención, así como favorecer procesos que garanticen su plena participación.
- Trabajar desde el enfoque preventivo y educativo de la atención temprana incorporando prácticas basadas en la evidencia e incidiendo en los contextos más relevantes de la vida del niño.
- Mejorar la formación y la actitud de los docentes responsables de la atención educativa del alumnado con TEA.
- Reforzar la intervención en el desarrollo comunicativo y social del alumnado con TEA, así como en el abordaje de las conductas desafiantes.
- Aumentar los apoyos especializados para que el alumnado con TEA pueda incrementar sus tiempos en las aulas de referencia sin que este hecho vaya en detrimento de la atención especializada del resto de los compañeros con TEA al no poder disponer en estos momentos del profesional de apoyo.
- Mejorar la coordinación entre el tutor del aula de apoyo y el aula de referencia.
- Revisar y ajustar de forma sistemática las medidas adoptadas si en tres meses no se cumplen los objetivos previstos.
- Desarrollar programas de transición entre el aula de apoyo y el aula de referencia en los primeros meses de adaptación y escolarización.
- Supervisar el proceso desarrollado por los centros así como el establecimiento de procesos de evaluación y mejora.

Por su parte, Domingo y Palomares (2013) desarrollaron una investigación con la finalidad de establecer propuestas de mejora a partir del estudio de las intervenciones y estrategias que se estaban aplicando en 30 centros madrileños<sup>12</sup> durante el curso 2011-2012 en los que se encontraban escolarizados estudiantes con TEA en la etapa de Educación Primaria. Para ello, utilizaron como instrumentos de recogida de información: la revisión de los documentos oficiales de los centros, la observación del alumnado, la aplicación de un cuestionario a docentes y profesionales que atendían directamente al alumnado así como la entrevista a las familias del alumnado con TEA. Entre sus conclusiones generales identifican:

- La falta en los centros educativos de estructuras organizativas, recursos humanos especializados y materiales necesarios para dar una respuesta inclusiva.
- El alto grado de complejidad del trabajo con el alumnado con TEA, describiendo su atención como un proceso muy complicado y exhaustivo al tener que contemplar otros aspectos diferentes a los incluidos en las adaptaciones curriculares para dar respuesta a sus necesidades.
- La necesidad de mejorar la formación especializada de todo el personal que atiende al alumnado con TEA como motor de mejora.

<sup>12</sup> En la investigación se identifica que 19 de los 30 centros disponían de aula TGD, aunque 8 de los 19 eran de titularidad privada por lo que no se puede concluir que sean centros de escolarización preferente para alumnado con TGD al no disponer de la Comunidad de Madrid de esta propuesta en centros privados según los datos disponibles en <http://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/escolarizacion-preferente-necesidades-educativas-especiales#trastornos-generalizados-desarrollo>

En concreto, respecto al profesorado destacan la falta de una formación académica específica, las escasas reuniones de todo el profesorado que trabajaban con un mismo alumno junto con otros profesionales, la falta de tiempo y apoyo para atender al alumnado por parte del profesional especializado, así como la escasa satisfacción de los tutores en relación a su desempeño diario. Por el contrario, entre los aspectos más positivos apuntan a la elaboración por parte de los tutores de las adaptaciones curriculares individuales, la selección de las actividades complementarias y excursiones en función de las características del alumnado, la incorporación de pautas generales de intervención en el funcionamiento de los centros, la disponibilidad e idoneidad de materiales adaptados para trabajar en el aula de referencia, así como un alto grado de coordinación con las familias. Respecto a las familias se constata que la mayoría de los padres se sienten informados y asesorados sobre la diversidad de su hijo/a. Además, se muestran satisfechos con el rendimiento y evolución de su hijo/a, mantienen reuniones sistemáticas con el profesorado y son asesorados sobre las distintas alternativas educativas. Sin embargo, a pesar de estas opiniones positivas, en la investigación también se subraya que la mayoría de los padres no están contentos con el funcionamiento del centro en cuanto a la atención que se presta a su hijo/a aunque no lo cambiarían de centro. No obstante, esta última opinión no es mayoritaria.

Por último, se han encontrado dos trabajos universitarios de fin de máster centrados en la realidad madrileña. El trabajo de Domínguez (2014) pretendía identificar las barreras que las familias con hijos/as con TEA encuentran en los centros de escolarización preferente. Para ello, se entrevistó a ocho familiares de alumnos con TEA que se encontraban escolarizados en los distintos cursos de Educación Infantil y en segundo y cuarto de Educación Primaria.

Entre los principales resultados encontrados se destaca que, la alta motivación e implicación de las familias a la hora de participar activamente en la educación de sus hijos, no siempre es bien acogida. En este sentido se identifica que las familias con hijos con TEA encuentran limitaciones para la participación en los centros escolares en forma de barreras en aspectos comunicativos y en el proyecto escolar. Además, los canales de comunicación y los tiempos para su desarrollo también generan una limitación para la participación con éxito. Por otra parte, también se concluye una escasa transformación real de los centros de escolarización preferente que se traduce en una visión diferente de las familias de alumnado con TEA. Este hecho supone incluso el rechazo del alumnado en determinadas actividades tanto en el horario escolar como extraescolar.

Por su parte, García (2018) ha documentado el proceso de desarrollado durante la puesta en marcha de un centro preferente de Educación Infantil y Primaria con la finalidad de: identificar la percepción del profesorado frente a la inclusión, conocer los recursos necesarios para dar una respuesta educativa al alumnado con TEA, investigar los pasos a seguir para iniciar un aula TEA en un entorno normalizado, conocer la percepción de las familias frente al proceso de inclusión de un centro preferente, así como identificar la actitud del alumnado que tiene un compañero con TEA en su grupo de referencia. Como instrumentos de recogida de información se utilizaron: dos cuestionarios (uno destinado a docentes y personal que trabajaba en el centro y el otro cuestionario a familias directamente relacionadas), una autoevaluación para niños para valorar su actitudes hacia su compañero con TEA así como el grado de conocimiento del aula de apoyo, entrevistas a docentes, personal laboral con vinculación directa con el alumnado con TEA en el centro y sus familias y por último el análisis del diario del profesor.

Las principales conclusiones de este trabajo apuntan a que el profesorado defiende la educación inclusiva y cree que es necesaria la existencia del aula de apoyo. Sin embargo, también se identifican

ciertas reticencias para desarrollar su actividad laboral con alumnos con necesidades educativas especiales como consecuencia de la mínima formación que recibe o los escasos cambios que se producen en el funcionamiento del centro. Por otra parte, también se constata que el profesorado valora positivamente los recursos materiales del aula de apoyo, pero, por el contrario, demanda mayores recursos personales para apoyar al alumnado con TEA en el aula de referencia.

Respecto a las familias, se encontró una valoración positiva por parte de las familias del centro al proyecto, pero también cierta preocupación por las repercusiones que puede tener en el aprendizaje de sus hijos/as el hecho de compartir aula de referencia con un alumnado con TEA. En cuanto a la percepción de los compañeros del alumnado con TEA, la autoevaluación no mostraba percepciones negativas de los iguales, aunque de forma indirecta se detectó cierto rechazo. El autor lo interpreta como consecuencia de una diferencia madurativa significativa, así como a la existencia de intereses claramente diferenciados.

Por último, se apuntaba a la necesidad de elaborar documentación oficial por parte de la Administración educativa para documentar el proceso desarrollado por los centros, así como los criterios establecidos para proponer que un centro escolar determinado sea convertido en un centro de escolarización preferente.

A modo de cierre de este capítulo cabe señalar que la respuesta educativa al alumnado con TEA ha avanzado hacia alternativas más inclusivas de forma significativa en España como se ha podido documentar a través del análisis de las distintas propuestas presentadas. Este hecho representa un claro compromiso de las administraciones por acercar a este colectivo de alumnado a los centros ordinarios combinando así una atención intensiva y especializada con los aprendizajes en sus aulas de referencia junto a sus iguales. Sin embargo, tal y como se ha puesto de manifiesto, en nuestro país existen escasos estudios centrados en la determinación de las características de la atención educativa del alumnado con TEA (Moreno et al., 2005). Este hecho, entre otras muchas repercusiones, limita enormemente el conocimiento sobre la aplicación real de las propuestas detalladas en este texto así como la consolidación y generalización de lo aprendido de forma progresiva para otros centros o experiencias educativas.

Esta idea coincide con los resultados aportados en el artículo "*Guía de buena práctica para la investigación de los trastornos del espectro autista*" (Belinchón et al., 2005) quienes ya ponían de manifiesto que las investigaciones realizadas en los últimos treinta años en España se vinculaban a un grupo muy reducido de autores que acumulaban el 50% de la producción bibliográfica. Además, los grupos de especialistas en TEA identificados, prioritariamente estaban centrados en el campo de la investigación básica siendo la investigación de carácter aplicado, y más concretamente en contextos educativos, muy escasa. Precisamente es en este espacio de investigación aplicada en el propio contexto educativo en el que se desarrollan los aprendizajes en donde se sitúa el trabajo que a continuación se presenta.

## Método



## Capítulo 4: Método

En este capítulo presentaremos el método desarrollado en la investigación haciendo referencia a los siguientes aspectos:

- Objetivos de la investigación.
- Diseño de la investigación.
- Procedimiento de selección y características de los participantes.
- Procedimientos e instrumentos de recogida de información.
- Sistema de análisis de los datos.

### 4.1. Objetivos de la investigación

Como se ha señalado en el capítulo anterior, no conocemos trabajos anteriores que analicen la puesta en marcha y el funcionamiento de los centros preferentes para la escolarización del alumnado con TEA<sup>1</sup> en la Comunidad de Madrid. Por ello, esta investigación tiene como principal objetivo identificar y analizar los aspectos clave para el desarrollo de prácticas inclusivas para este alumnado escolarizado en centros preferentes en la primera etapa educativa (Educación Infantil).

Este objetivo general se desglosa en los siguientes objetivos concretos que de forma detallada especificamos a continuación:

- Objetivo 1: Contrastar la propuesta específicamente diseñada en la Comunidad de Madrid para organizar la respuesta educativa del alumnado con TEA con el resto de iniciativas impulsadas por otras Comunidades Autónomas para este colectivo de alumnado.
- Objetivo 2: Identificar los aspectos clave que favorecen la inclusión educativa del alumnado con TEA en la etapa de Educación Infantil, tanto desde la perspectiva de la cultura y políticas de los centros, como desde las prácticas de aula.
- Objetivo 3: Conocer y comparar la valoración y opiniones que los distintos colectivos de los centros realizan sobre el proceso de inclusión educativa desde el punto de vista del programa de centros preferentes como de la concreción en su centro.

### 4.2. Diseño de la investigación

Con la finalidad de dar respuesta a los objetivos anteriormente descritos, el diseño utilizado en este trabajo responde a un estudio de casos colectivos o casos múltiple. En los últimos años se puede analizar un incremento significativo en su uso en diferentes campos de las ciencias sociales (García, 2003). Probablemente, los rasgos que definen el estudio de caso, entre los que se encuentran su carácter particularista, descriptivo, heurístico e inductivo, pueden ser uno de los motivos por lo que han proliferado las investigaciones en materia educativa desarrolladas a través de este método. Por su parte, Stake (2007) señala que la característica singular del estudio de casos reside en la comprensión en profundidad de la realidad objeto de estudio desde su propia particularidad y complejidades para, en un segundo momento, poder llegar a comprenderlo de forma contextualizada. Así mismo, otros

<sup>1</sup> La Comunidad de Madrid denomina a esta propuesta de escolarización como “Centros Preferentes para alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo”. No obstante, en este trabajo se utiliza “Centros Preferentes para alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo” siguiendo la clasificación vigente del DSM-V.

autores como Pérez (1994) y Yin (1989) han puesto el énfasis en la contextualización del objeto de investigación, al entender que el estudio de casos permite estudiar una realidad que es inseparable de su contexto y por ello requiere que su análisis de haga desde dentro al ser las variables de estudio imposibles de separar de la situación de análisis.

Respecto a los distintos tipos de estudio de casos, son varias las clasificaciones en función de diferentes criterios tales como la finalidad del estudio (Stake, 2007), el objeto de análisis (Heras, 1997), el tipo de informe de investigación (Pérez, 1994) o las posibles aportaciones que ofrece a la investigación en educación (García, 2003). Por su carácter clarificador consideramos interesante destacar la clasificación aportada por Stake (2007) señalando que, atendiendo a la finalidad, podemos identificar tres tipos de estudios de casos: intrínseco, instrumental y colectivo. El primero de ellos hace referencia a casos con especificidades propias, que tienen un valor en sí mismos y pretenden alcanzar una mejor comprensión del caso concreto a estudiar. Por otra parte, en el estudio de caso instrumental, el caso se encuentra al servicio de la construcción de una teoría por lo que son casos que pretenden generalizar el conocimiento a partir de un conjunto de situaciones específicas. Y por último, el estudio de caso colectivo se realiza cuando el interés de la investigación se centra en un fenómeno, población o condición general, por lo que requiere seleccionar y estudiar varios casos en profundidad.

Para el desarrollo de esta investigación se ha optado por el estudio de casos colectivos también denominado múltiples por otros autores atendiendo a su diseño (Yin, 1989) y a las aportaciones que permite en el campo educativo (García, 2003). Como se ha especificado anteriormente, este tipo de estudios de casos resulta especialmente adecuado para examinar un fenómeno o acontecimiento que tiene multitud de partes, escenarios o configuraciones (Stake, 2007). El objetivo último es comprender la realidad estudiada, primero de una forma individual para conocer cada caso de forma específica, y en segunda instancia a través del análisis de otros casos en su conjunto para buscar la interrelación entre los distintos elementos de cada uno de los casos (Yin, 1989). Además, este tipo de estudio permite establecer una serie de generalizaciones que posibilitan extender los resultados más allá del propio contexto estudiado (García, 2003).

Específicamente, en el marco de esta investigación se ha optado por este tipo de estudio de casos porque ha permitido desarrollar observaciones durante un período medio/largo de tiempo, ha posibilitado describir la organización de la respuesta educativa al alumnado con TEA desde dentro de su contexto de desarrollo, ha facilitado poder recoger la perspectiva de los participantes acerca de los hechos estudiados y por último, ha ayudado a poder encontrar elementos comunes y diferenciadores de las distintas realidades estudiadas. Además, algunos autores (Álvarez y San Fabián, 2012) inciden en esta idea haciendo referencia a que el estudio de casos es valioso para informar de realidades educativas complejas, invisibilizadas por la cotidianidad, para entender procesos internos y descubrir dilemas y contradicciones, ayudando a reflexionar sobre las prácticas, así como para aportar concreción, intensidad y detalle respecto al tema de estudio, al explorar lo más profundo de una experiencia.

Respecto a las técnicas de recogida de información, en este trabajo de investigación se ha optado, gracias a la flexibilidad en el uso de distintos instrumentos y metodología que este método permite (García, 2003) por la utilización combinada de metodología cualitativa y cuantitativa de recogida de información, lo que nos ha permitido acercarnos a la realidad de estudio de forma complementaria. De esta forma, se ha podido conocer su complejidad en algunos aspectos de forma más genérica pero también ha permitido un abordaje muy específico y cuidado de los pequeños detalles que una investigación como la que se ha planteado requiere, teniendo en cuenta las características singulares de la población del estudio y la compleja intervención educativa que requiere.



### 4.3. Procedimiento de selección y características de los participantes

#### ***Procedimiento de selección***

De acuerdo a lo que se corresponde con un estudio de casos (Stake, 2006), se ha prestado especial atención a la definición de los criterios para seleccionar los centros escolares con el fin de garantizar que todos los elegidos los cumplieran.

En primera instancia se partió de la organización y distribución de la Consejería de Educación Madrid en cinco áreas territoriales (norte, sur, este, oeste, centro) dentro de las cuales se establecen además los sectores de intervención de los Equipos de Orientación educativa y psicopedagógica (EOEP). Teniendo en cuenta, a juicio de la Administración Educativa y el Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo, que en todas las direcciones de área hay una representatividad de centros de referencia por sus buenas prácticas en la inclusión educativa del alumnado TEA, se consideró más adecuado, en un primer momento, seleccionar los centros dentro la misma Dirección de Área Territorial (DAT) para una mayor agilidad en los permisos y coordinación con la Administración. De esta forma, inicialmente se apostó por desarrollar la investigación en la DAT Oeste dada la experiencia desarrollada de la investigadora como orientadora educativa en esta zona en los últimos años.

No obstante, al inicio del curso académico 2015/2016, tras la defensa del proyecto de tesis, se recogió una de las propuestas aportada por un miembro del tribunal orientada a poder incorporar, entre los centros participantes, un centro de primera generación. Es decir, un centro que de forma pionera se convirtiese en el primer año del programa en centro preferente de escolarización para alumnado con TEA.

Para la identificación minuciosa de los criterios de selección de los centros se ha trabajado con la información aportada por dos interlocutores: la Administración Educativa de las zonas participantes y, en segundo lugar, el Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo, en dos fases claramente diferenciadas.

En la primera fase, se contó con el apoyo y colaboración de la Unidad de Programas Educativos (SUPE) en calidad de responsable, desde el ámbito de la Administración Educativa, del seguimiento e implementación de los proyectos de escolarización preferentes para alumnado del espectro autista en las direcciones de área territorial. Para ello, se solicitó a la DAT Oeste, única zona en la que inicialmente se iba a desarrollar la investigación, que identificase cuatro centros que reunieran tres requisitos:

- Ser considerados centros de referencia, por parte de la Administración Educativa y el equipo de orientación del sector correspondiente como consecuencia de desarrollar buenas prácticas inclusivas en alumnado TEA.
- Ser representativos de niveles socioeconómicos diferentes.
- Tener escolarizados alumnos en la etapa de Educación Infantil adscritos al aula de apoyo TEA.

En esta primera fase, la Unidad de Programa de la DAT Oeste seleccionó cuatro centros que respondían inicialmente a los criterios anteriormente descritos.

En la segunda fase, para incluir un centro de la primera generación se revisó la Resolución del 7 de abril de 2005<sup>2</sup>, de la Dirección General de Centros Docentes, por la que se establece determinados centros de escolarización preferente como consecuencia de haber puesto en marcha el programa de forma experimental. Al ser ocho de los nueve centros establecidos pertenecientes a la DAT Sur se centró la selección en esta zona. Y, por otra parte, derivado también de esta propuesta sobre la trayectoria de

<sup>2</sup> RESOLUCIÓN de 7 de abril de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes, por la que se establecen determinados centros de escolarización preferente para alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a graves alteraciones comunicativas y sociales como consecuencia de haber puesto en marcha a partir del curso 2002/2003, con carácter experimental, un programa de escolarización preferente para el alumnado con trastorno del espectro autista.

los centros, se añadió a los criterios iniciales establecidos para la zona oeste el requisito de que en todos los casos los centros contasen con una experiencia de al menos la mitad de los años de desarrollo del programa desde el inicio de forma experimental de la escolarización en centros preferentes.

En esta segunda fase, con el fin de contrastar con otros profesionales y expertos y aumentar con ello la validez de la selección, se solicitó la colaboración al Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo de la Comunidad de Madrid en calidad de máximo responsable técnico y especialista del diagnóstico, escolarización y organización de la respuesta educativa del alumnado con TEA. Para ello, inspirados en el trabajo desarrollado en Inglaterra por el Departamento de Psicología y Desarrollo Humano del Instituto de Educación de la Universidad de Londres en el que se sistematizaba qué es una buena práctica en la educación de las personas con autismo (Charman et al., 2011), se delimitaron una serie de criterios ajustados a las características de los centros educativos de escolarización preferente para alumnado TEA de la Comunidad de Madrid. Los criterios que se establecieron fueron los siguientes:

- Contar con expectativas altas y actitudes positivas hacia el aprendizaje y participación de los alumnos/as.
- Existencia de un claro compromiso del claustro hacia la inclusión educativa.
- Contar con un liderazgo institucional y pedagógico en el equipo directivo.
- Fomentar tanto la formación inicial como permanente de todo el claustro del centro.
- Desarrollar procesos de planificación y reflexión en relación a la organización de la respuesta educativa de los alumnos/as.
- Realizar un seguimiento y evaluación de los alumnos/as centrado en el desarrollo integral: valorando tanto los aspectos académicos como los relacionados con el desarrollo personal.
- Trabajar de forma equilibrada, en las adaptaciones del currículo, el currículo común y el currículo específico en función de las necesidades de los alumnos/as.
- Realizar un trabajo coordinado y dinamizado por parte de los recursos especializados del centro (EOEP) en los aspectos relacionados con la atención a la diversidad.
- Desarrollar coordinaciones entre los servicios y especialistas externos al centro para la favorecer la complementariedad entre las intervenciones de los distintos servicios y/o recursos externos.
- Favorecer estrategias flexibles en la organización de los apoyos especializados para atender a la diversidad.
- Desarrollar procesos de reflexión sobre la propia práctica y la incorporación de propuestas de mejora de forma regular.
- Realizar un trabajo colaborativo con las familias y un acompañamiento sistemático a lo largo de todo el proceso educativo.
- Promover la participación del alumnado en los espacios no formales del centro, así como en el desarrollo de actividades extraescolares y comunitarias.
- Apostar por el fomento de la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.

De esta forma, al Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo, se le facilitó una tabla de doble entrada (anexo 1) en la que se recogían los criterios anteriormente descritos para los centros establecidos con la unidad de programas de la zona oeste, y los centros preferentes pioneros en el caso de la zona sur. Para ello se rastrearon todos los centros preferentes de ese momento y se confirmó con ellos a través de sus páginas web y mediante contacto telefónico, su año de puesta en marcha para confirmar el criterio de contar con al menos la mitad de los años de desarrollo del programa. Fue en ese momento cuando hubo que descartar uno de los centros inicialmente seleccionados por la DAT Oeste al no cumplir de este criterio, motivo por el que se propuso a la Unidad de Programas la incorporación

del cuarto centro seleccionado por el Equipo Específico que estuvo de acuerdo en realizar el cambio. En el resto de los casos, no hubo discrepancias entre los centros inicialmente seleccionados por la DAT y el Equipo Específico. En el caso de la DAT Sur desde el primer momento, delegaron la elección en el Equipo Específico.

De esta forma de la zona oeste quedaron seleccionados cuatro centros, aunque en el momento del inicio de la recogida de los datos se tuvo que descartar uno de ellos al no contar en el curso 2015/2016 con ningún alumno con TEA escolarizado en la etapa de Educación Infantil y cuya escolarización estuviese adscrita al aula de apoyo TEA. En el caso de la DAT Sur, el primer centro seleccionado por el equipo Específico declinó participar en la investigación al encontrarse en un momento de cambio y ajuste interno, motivo por el que se incluyó el segundo centro con mayor puntuación.

Finalmente, y una vez seleccionados los cuatro centros educativos (tres de la DAT Oeste y uno de la DAT Sur) se contactó telefónicamente con los centros y se concertó una primera reunión con el equipo directivo en la que se presentó el trabajo de investigación formalmente y se facilitó una carta explicativa (anexo 2) que recogía, entre otros aspectos, los objetivos de este trabajo así como el compromiso de poner los resultados a disposición de los centros, una vez concluida la investigación. Los cuatro centros mostraron su interés y compromiso formal en la participación a través de la firma del consentimiento informado (anexo 3) de acuerdo a lo establecido en el procedimiento aprobado por el Comité de Ética de la universidad (anexo 4).

### ***Características de los centros y colectivos participantes***

**CEIP Naranja:** es un centro público creado en el año 2006 situado en la zona oeste de Madrid que imparte el segundo ciclo de Educación Infantil y toda la etapa de Educación Primaria. Es de línea dos y de escolarización preferente para alumnos/as con TEA desde el curso escolar 2006/07. Cuenta con un aula de apoyo autorizada que en momento de la recogida de los datos escolarizaba cuatro alumnos con TEA: dos de Educación Infantil y dos de Educación Primaria, aunque en el tercer trimestre se incorporó un tercer alumno de la primera etapa.

**CEIP Rojo:** es un centro público situado en la sierra oeste de Madrid. Es de línea dos e imparte el segundo ciclo de Educación Infantil y la etapa de Educación Primaria. Desde el curso 2007/08, es centro escolarización preferente para alumnado con TEA. Cuenta con un aula de apoyo autorizada que escolarizaba inicialmente tres alumnos/as con TEA: dos escolarizados en Educación Primaria y uno en Educación Infantil. No obstante, a lo largo del primer trimestre se incorporó un alumno de 3 años escolarizado en el centro y que ya presentaba necesidades educativas especiales inicialmente asociadas a un retraso madurativo. Este ajuste en la respuesta educativa se produjo tras al constatarse, después de la valoración del equipo específico, que sus necesidades se vinculaban a un Trastorno del Espectro del Autismo y requería una mayor intensidad de apoyo.

**CEIP Amarillo:** es un centro público en la zona sur de Madrid creado en 1982. Es de línea dos y escolariza a alumnos/as en el segundo ciclo de Educación Infantil y toda la etapa de Educación Primaria. Participó desde sus inicios en las fases experimentales del Proyecto de Integración Escolar del Ministerio de Educación. Este carácter inclusivo se vio reforzado con la participación en el proyecto experimental de escolarización del alumnado con TEA desde el curso 2002/03. Cuenta con un aula de apoyo autorizada que escolarizaba a cinco alumnos/as con TEA adscritos al aula de apoyo: tres escolarizados en Educación Infantil y dos en Educación Primaria. En uno de los casos de Educación Infantil, a lo largo del segundo trimestre se propuso un cambio de modalidad educativa a educación especial.

**CC Azul:** es un centro educativo cristiano de titularidad concertada ubicado en la zona oeste de Madrid. Es de línea tres e imparte enseñanzas desde el segundo ciclo de Educación Infantil hasta la etapa de Bachillerato. A partir del curso 2006/07 es centro preferente para la atención de alumnos con trastornos generalizado del desarrollo. Cuenta con cuatro aulas de apoyo autorizadas. En principio, un aula está adscrita para el segundo ciclo de Educación Infantil, dos para la etapa de Educación Primaria y una para la etapa de Educación Secundaria, aunque el programa permite una utilización flexible de las plazas adscritas a cada aula. Por este motivo, en el momento de la recogida de los datos el centro escolarizaba a veinte alumnos con TEA adscritos a estas aulas de las cuales uno se encontraba en la etapa de Educación Infantil, once en la etapa de Educación Primaria, y ocho en Educación Secundaria Obligatoria.

En cada uno de los centros educativos han participado los distintos colectivos que se señalan a continuación. La información obtenida de cada uno y el procedimiento utilizado para ello, se describe con mayor precisión en el próximo apartado.

- **Profesorado:** en este trabajo han participado todos los docentes de los cuatro centros educativos. Concretamente docentes de Educación Infantil, docentes de Educación Primaria y docentes de apoyo. Su colaboración se ha materializado en dos niveles, por una parte, a través de la cumplimentación de los cuestionarios específicamente elaborados para cada colectivo. Y de forma más específica, a través de una entrevista, con los representantes de cada equipo directivo, las profesionales de apoyo especializado adscritas a las aulas de apoyo TEA y todas las tutoras de los alumnos/as con TEA sobre los que se desarrollaron las observaciones no participantes.
- **Alumnado con TEA escolarizado en la etapa de Educación Infantil y adscrito al aula de apoyo:** se ha realizado un seguimiento a ocho alumnos con TEA repartidos entre los cuatro centros a través de la observación no participante. Gracias a este acompañamiento se ha podido documentar y analizar las prácticas educativas desarrolladas tanto en sus respectivas aulas de referencia como en las aulas apoyo.
- **Familias:** al igual que en el caso de los docentes, se ha contado con la participación de todas las familias de los cuatro centros a través de la cumplimentación de cuestionario diseñado específicamente para ellas. Además, en el caso de las ocho familias de los alumnos con TEA sobre los que se realizaron las observaciones, se realizó una entrevista personal a seis de ellas. En dos casos, por orientación de los centros, no se planteó esta posibilidad al estar ambas familias en un momento crítico.
- **Orientadores:** también se ha entrevistado a un orientador de cada Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) tanto de atención temprana dado que intervienen en los municipios en los que se encuentran ubicados los centros como a los orientadores de los equipos generales que atienden directamente a los centros participantes. Además, también se ha contado con la colaboración de la directora del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo y con una de las orientadoras de referencia para tres de los centros participantes. En el caso de uno de los centros no se ha entrevistado a la orientadora de referencia por parte del equipo específico al estar recién incorporada y no conocer directamente al centro en el momento de la recogida de los datos.
- **Representantes de la Administración Educativa:** lamentablemente, y a pesar de que en un primer momento se contó con la colaboración activa por parte de un representante de cada uno de los servicios de las unidades de programas de las zonas para la selección de los centros

participantes, en ninguno de los dos casos accedieron a realizar, más adelante como estaba previsto en el diseño, una entrevista que nos permitiese recoger la visión de la administración de los resultados encontrados. También se contactó con la Dirección General de Educación Infantil, Primaria, Secundaria como última instancia responsable del programa de centros preferentes. Sin embargo, tras el análisis del cuestionario creado específicamente para la Administración Educativa también declinaron la invitación.

#### **4.4. Procedimiento e instrumentos de recogida de información**

Como se ha comentado con anterioridad, en lo que respecta a los instrumentos de recogida de información, el estudio de casos es un método que facilita la utilización de una gran variedad fuentes y técnicas así como múltiples estrategias, que permiten garantizar la credibilidad de los datos recogidos y analizados (Álvarez y San Fabián, 2012).

En la recogida de los datos se han utilizado tanto métodos cuantitativos como cualitativos, entre los que destacan la revisión documental de diversas fuentes de información, observación no participante, entrevistas y cuestionarios. Además se ha tenido en cuenta cumplir con algunas de las estrategias básicas que garantizan la credibilidad (Álvarez y San Fabián, 2012) y la validez (Pérez, 1994) de los datos recogidos. En primer lugar, la contextualización: los estudios de caso buscan analizar y comprender cómo las acciones humanas se relacionan con el contexto social en el que ocurren, por lo que la unidad de análisis debe examinarse en su entorno social y cultural. En segundo lugar, la saturación: este concepto se vincula con la necesidad de justificar un hecho a través de múltiples pruebas. Y, en tercer lugar, la triangulación de los datos como estrategia que permite conocer la información recogida sobre un mismo tema a través de diferentes interlocutores, métodos, espacios y tiempos, lo que garantiza controlar el sesgo personal del investigador.

En relación a la forma de organizar la recogida de información a través de los distintos instrumentos cabe señalar que, por una parte, se han diseñado distintos indicadores de las tres dimensiones educativas que hacen posible la educación inclusiva: la cultura, las políticas y las prácticas educativas que se desarrollan en los centros. Y por otra, para una organización más funcional en la recogida de información de estos indicadores y análisis posterior de la misma, siguiendo la propuesta y organización del Index for Inclusion, se ha optado por organizar los distintos indicadores a través de diferentes secciones ajustadas al sentido de este trabajo y a la organización y funcionamiento de los centros educativos. Estas secciones temáticas responden a: las concepciones de los centros en relación a la atención a la diversidad y la inclusión educativa (sección A), el planteamiento como centro de escolarización preferente para el alumnado con TEA (sección B), la organización y funcionamiento del centro (sección C), las prácticas de aula desarrolladas (sección D) y la valoración y opinión de los distintos agentes educativos en relación al funcionamiento del centro (sección E).

Por último, cabe señalar que algunos de los indicadores relacionados con las culturas, políticas y prácticas de los centros, así como las secciones a partir de las cuales se han organizado, guardan una estrecha relación entre sí por varios motivos. Por una parte, por la necesidad de comprender cada centro educativo en conjunto y en sus distintos niveles de interacción. Y por otra, como consecuencia de la propia naturaleza de la propuesta analizada y los motivos por los que los centros participantes decidieron voluntariamente transformarse en centros de escolarización preferente para alumnado con TEA.

Por estos motivos, y como consecuencia de la dificultad en disociar algunos de los indicadores se ha optado por vincularlos a diferentes secciones y dimensiones, tal y como se especifica en la Tabla 4.1.

**Tabla 4.1**

*Indicadores recogidos y su vinculación con las distintas secciones y dimensiones de análisis.*

INDICADORES DE ANÁLISIS	SECCIONES	DIMENSIONES
I.1.Motivos para el cambio: puesta en marcha como centro preferente	B	CULTURAS Y POLÍTICAS
I.2.Valores y concepciones hacia la inclusión educativa	A	CULTURAS
I.3.Participación activa de los diferentes colectivos en la conversión de centro preferente	B	CULTURAS Y POLÍTICAS
I.4.Criterios de escolarización y admisión en el aula de apoyo	B	CULTURAS Y POLÍTICAS
I.5.Revisión y seguimiento de los resultados como centro preferente así como la incorporación de propuestas de mejora	B	CULTURAS Y POLÍTICAS
I.6.Visibilidad, vinculación y apertura del centro preferente a otras realidades	B	CULTURAS Y POLÍTICAS
I.7.Satisfacción de los diferentes colectivos con la escolarización preferente	B	CULTURAS, POLÍTICAS y PRÁCTICAS
I.8.Vinculación y relación del centro con otros servicios de la Comunidad y el entorno	C	CULTURAS Y POLÍTICAS
I.9.Formación permanente del profesorado y mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje	C	POLÍTICAS
I.10.Impulso a la innovación educativa	C	POLÍTICAS
I.11.Liderazgo del equipo directivo	A y B	CULTURAS Y POLÍTICAS
I.12.Clima de convivencia en el centro, resolución de conflictos y enseñanza para convivir	C	POLÍTICAS
I.13.Valores y concepciones hacia la atención a la diversidad	A y B	CULTURAS Y POLÍTICAS
I.14.Organización estructural del centro participativa y democrática	C	CULTURAS Y POLÍTICAS
I.15.Funcionamiento de las estructuras de coordinación	C	POLÍTICAS
I.16.Organización y funcionamiento de los recursos especializados para atender a la diversidad	A, B y C	CULTURA Y POLÍTICAS
I.17.Decisiones relacionadas con el seguimiento, evaluación y promoción del alumnado con mayores dificultades	B y C	POLÍTICAS Y PRÁCTICAS
I.18.El cuidado en torno a las transiciones educativas del alumnado con mayores dificultades	B y C	POLÍTICAS Y PRÁCTICAS
I.19.Reflexión y valoración de la práctica docente y funcionamiento del centro	C	POLÍTICAS Y PRÁCTICAS
I.20.Participación de las familias en la vida del centro	C	CULTURA Y POLÍTICAS
I.21.Planificación de la respuesta educativa del alumnado con mayores dificultades	C	POLÍTICAS Y PRÁCTICAS
I.22.Análisis de prácticas de aula	D	PRÁCTICAS
I.23.Asignación de tutores y profesionales especializados del aula de apoyo	B	CULTURAS Y POLÍTICAS
I.24.Valoración del centro	E	CULTURA, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS
I.25.Satisfacción y recomendación del centro	E	CULTURA, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS

Antes de comenzar con la descripción de los instrumentos utilizados para la recogida de información, consideramos pertinente hacer una breve referencia a la cronología en la que se ha realizado esta recogida de información a lo largo de tres cursos académicos. Durante el curso escolar 2015/2016 se desarrolló la revisión documental de la información disponible en cada uno de los centros, las observaciones no participantes y algunas de las entrevistas a informadores clave. Posteriormente en el curso 2016/2017 se continuó con el desarrollo de las entrevistas y la aplicación de los diferentes

cuestionarios elaborados específicamente para esta investigación. Finalmente, en el curso 2017/2018 se concluyó la recogida de datos con las últimas entrevistas.

La recogida de la información, como se ha comentado anteriormente, se realizó con las siguientes técnicas e instrumentos:

#### **Análisis documental:**

El análisis documental se realizó en dos niveles claramente diferenciados de distinto grado de concreción. Por una parte, a través de la revisión de la normativa vigente en cada Comunidad Autónoma lo que ha permitido analizar con detalle las propuestas específicamente diseñadas en cada CCAA para atender al alumnado con TEA, y en un segundo momento contrastar la iniciativa impulsada por la Comunidad de Madrid con el resto de iniciativas analizadas. En concreto con esta técnica se ha podido responder al objetivo 1 de este trabajo.

Por otra parte, también se ha utilizado el análisis documental de los principales documentos de los centros entre los que destacan los proyectos educativos de los centros, sus propuestas de centros preferentes y memorias de actividades. Esta aproximación inicial a los centros ha contribuido al acercamiento al objetivo 2 de esta investigación.

#### **Observación no participante en las diferentes escuelas:**

Durante el curso escolar 2015/2016 entre los meses de octubre y mayo la investigadora asistió de forma sistemática un día a la semana (los jueves) a cada uno de los centros durante toda la mañana. Se consideró adecuada esta periodicidad en la asistencia a los centros por varios motivos. Por una parte, como consecuencia de intentar interferir lo mínimo en la vida de los centros y en el desarrollo de las actividades, así como conseguir mantener una mirada externa sin implicación del observador en la dinámica del centro. Y, por otra parte, la perspectiva de un curso académico entero ha permitido realizar un seguimiento longitudinal de lo acontecido.

Se han realizado un total de veintitrés observaciones entre los cuatro centros a través de los ocho alumnos con TEA a los que se ha realizado el seguimiento. Estas observaciones se realizaban a través del seguimiento de la respuesta educativa desarrollada para cada uno de los niños con TEA adscritos al aula de apoyo en la etapa de Educación Infantil durante toda la jornada escolar. Para sistematizar toda la información en cada una de las jornadas se cumplimentó un cuadro que recogía, a través del desarrollo de las rutinas de la etapa de Educación Infantil, determinados aspectos significativos que nos han permitido acercarnos a las prácticas de aula (anexo 5). Los aspectos sistematizados fueron los siguientes:

- Modalidad de apoyo desarrollado.
- Horario de desarrollo de la actividad.
- Descripción de las transiciones entre actividades y/o espacios.
- El área de trabajo/áreas de trabajo abordadas y descripción del tipo de actividades que se desarrollan.
- Lugar del desarrollo de la rutina y compañeros/as con los que el alumno comparte el momento.
- Responsable/es del desarrollo y dinamización de la actividad y/o sesión.
- Aspectos metodológicos relevantes utilizados en el desarrollo de la sesión y/o actividad.
- Grado de participación del alumno en la iniciativa propuesta.
- Ambiente y clima de las actividades.
- Grado de comunicación por parte del alumno a través de cualquier sistema comunicativo.
- Aparición o no de conductas desadaptadas y formas de canalizarlas
- Sistematización y recogida por escrito de la rutina/actividad por parte del profesorado.

Finalmente cabe señalar que esta estrategia ha permitido analizar de forma indirecta las culturas, políticas, pero especialmente las prácticas de aula (indicador 22) desarrolladas en cada centro educativo a través del análisis concreto de la jornada educativa de cada alumno, así como las características similares y diferenciadoras de la propuesta en cada uno de los centros y entre los alumnos tanto de un mismo como de distintas escuelas. De esta forma, la información recogida y analizada a partir de las observaciones no participantes ha permitido contribuir a la consecución del objetivo 2 de este trabajo.

#### Entrevistas semiestructuradas:

Las entrevistas se plantearon, por una parte, como una oportunidad de poder recoger opiniones de los diferentes profesionales que trabajan con el alumnado con TEA, así como las voces de sus familias a las que es difícil acceder mediante cuestionarios. Y, por otra parte, las entrevistas también facilitaron la posibilidad de contrastar algunas cuestiones de especial relevancia para la investigación que bien se habían podido valorar directamente a través de las observaciones no participantes o habían sido informadas por otros interlocutores. Por estos motivos, las entrevistas desarrolladas han contribuido a la consecución del objetivo 1, 2 y 3 de este trabajo.

Se prepararon siete guiones de entrevistas (anexo 6) en función de cada colectivo destinatario: responsables de la Administración Educativa, Equipos directivos de los centros, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (de atención temprana y generales), Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo, tutores del aula de referencia, docentes especialistas responsables del aula de apoyo TEA y familias de alumnos con TEA. En todos los casos se trasladó formalmente a los entrevistados los objetivos de la investigación y se recogió su consentimiento informado para el desarrollo de las entrevistas, de acuerdo a lo establecido en el procedimiento aprobado por el Comité de Ética de la universidad (anexo 7). Durante la investigación se han realizado un total de treinta entrevistas a los siguientes destinatarios (Tabla 4.2).

**Tabla 4.2**

*Entrevistas desarrolladas en función de los distintos destinatarios.*

Colectivo	Destinatarios	Características específicas
Profesorado	Equipos Directivos	1 representante CEIP Naranja
		1 representante CEIP Rojo
		1 representante CEIP Amarillo
		1 representante CC Azul
	Tutores del aula de referencia	Tutora CEIP Naranja (4 años)
		Tutora CEIP Naranja (5 años)
		Tutora CEIP Rojo (3 años)
		Tutora CEIP Rojo (4 años)
		Tutora CEIP Amarillo (3 años)
		Tutora CEIP Amarillo (5 años)
	Docentes especialistas aula de apoyo	Tutora CC Azul (5 años)
		Responsable del aula de apoyo CEIP Naranja
		Responsable del aula de apoyo CEIP Rojo
Familias	Familias alumnos con TEA	Responsable del aula de apoyo CEIP Amarillo
		Responsables del aula de apoyo CC Azul
		Familia CEIP Naranja (4 años)
		Familia CEIP Naranja (5 años)
		Familia CEIP Rojo (4 años)
		Familia CEIP Amarillo (3 años)
		Familia CEIP Amarillo (5 años)
		Familia CC Azul (5 años)



**Tabla 4.2** (continuación)

*Entrevistas desarrolladas en función de los distintos destinatarios.*

<b>Colectivo</b>	<b>Destinatarios</b>	<b>Características específicas</b>
<b>Orientadores</b>	<b>Equipo de Orientación Educativa y psicopedagógica de Atención Temprana del sector</b>	Orientador del EAT sector de intervención CEIP Naranja y CEIP Amarillo
		Orientadora del EAT sector de intervención CEIP Amarillo
		Orientadora del EAT sector de intervención CC Azul
	<b>Equipo de Orientación Educativa y psicopedagógica General del sector</b>	Orientadora del EOEP que interviene en el CEIP Naranja
		Orientadora del EOEP que interviene en el CEIP Rojo
		Orientadora del EOEP que interviene en el CEIP Amarillo
		Orientadora del EOEP que interviene en el CC Azul
	<b>EOEP específico de Alteraciones Graves del Desarrollo</b>	Directora del EOEP Específico
		Orientadora de referencia del CEIP Naranja, CEIP Rojo y CC Azul

En cuanto al contenido que se ha abordado a través de las distintas entrevistas cabe señalar que se ha podido recoger información de la mayoría de los indicadores establecidos con las siguientes excepciones. El indicador 8 fue recogido de forma transversal a través de las entrevistas y de forma explícita a través de los cuestionarios. Los indicadores 17, 18 y 21 se recogieron en las entrevistas en su especificidad para el alumnado con TEA, pero el abordaje general para el resto del alumnado con mayores dificultades quedó reservado para los cuestionarios. Finalmente, el indicador 19 relacionado con la reflexión de la valoración de la práctica docente y el funcionamiento del centro, así como los indicadores 24 y 25 vinculados con la valoración, satisfacción y recomendación del centro respectivamente quedaron recogidos exclusivamente a través de los cuestionarios.

En cuanto a la estructura sobre la que se diseñaron los guiones de las entrevistas, es importante hacer referencia a que se construyeron en función de las distintas secciones temáticas indicadas en la Tabla 4.1 y sobre las que también se organizaron los cuestionarios que se detallarán a continuación. No obstante, a pesar de contar con un guion preestablecido para las entrevistas, el desarrollo de cada una de ellas se ajustó a los interlocutores apostando por un modelo semiestructurado en el que el discurso de cada una de las entrevistas fuera el protagonista creando un ambiente cercano y de confianza con los entrevistados que permitiese conocer su opinión sobre los distintos aspectos consultados, pero también sus emociones al respecto.

A modo de síntesis en la presente Tabla 4.3 en la que se detallan los indicadores que fueron seleccionados en función de cada colectivo entrevistado.

**Tabla 4.3**

*Indicadores seleccionados en función de los distintos colectivos entrevistados.*

Secciones	Indicadores relacionados con:	Entrevista SUPE/AE	Entrevista Directivos	Entrevista EAT/EOEP	Entrevista EOEP Especifico	Entrevistas familias Alumnos con TEA	Entrevista responsable aula de apoyo TEA	Entrevista tutora aula Referencia
B	I.1. Motivos para el cambio: puesta en marcha como centro preferente	X	X	X	X	X	X	X
A	I.2. Valores y concepciones hacia la inclusión educativa	X	X	X	X	X	X	X
B	I.3. Participación activa de los diferentes colectivos en la conversión de centro preferente	X	X	X	X	X	X	X
B	I.4. Criterios de escolarización y admisión en el aula de apoyo	X	X	X	X	X	X	X
B	I.5. Revisión y seguimiento de los resultados como centro preferente así como la incorporación de propuestas de mejora	X	X	X	X	X	X	X
B	I.6. Visibilidad, vinculación y apertura del centro preferente a otras realidades	X	X	X	X	X	X	X
B	I.7. Satisfacción de los diferentes colectivos con la escolarización preferente.	X	X	X	X	X	X	X
C	I.8. Vinculación y relación del centro con otros servicios de la Comunidad y el entorno	X	X	X	X	X	X	X
C	I.9. Formación permanente del profesorado y mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje	X	X	X	X	X	X	X
C	I.10. Impulso a la innovación educativa	X	X	X	X	X	X	X
A y B	I.11. Liderazgo del equipo directivo	X	X	X	X	X	X	X
C	I.12. Clima de convivencia en el centro, resolución de conflictos y enseñanza para convivir	X	X	X	X	X	X	X
A y B	I.13. Valores y concepciones hacia la atención a la diversidad	X	X	X	X	X	X	X
C	I.14. Organización estructural del centro participativa y democrática	X	X	X	X	X	X	X
C	I.15. Funcionamiento de las estructuras de coordinación	X	X	X	X	X	X	X
A, B y C	I.16. Organización y funcionamiento de los recursos especializados para atender a la diversidad	X	X	X	X	X	X	X
B y C	I.17. Decisiones relacionadas con el seguimiento, evaluación y promoción del alumnado con mayores dificultades.	X	X	X	X	X	Prácticas	Prácticas
B y C	I.18. El cuidado en torno a las transiciones educativas del alumnado con mayores dificultades	X	X	X	X	X	Prácticas	Prácticas
C	I.20. Participación de las familias en la vida del centro	X	X	X	X	X	X	X
C	I.21. Planificación de la respuesta educativa del alumnado con mayores dificultades	X	X	X	X	X	Prácticas	Prácticas
D	I.22. Prácticas de aula						X	X
A. Planificación y preparación de las sesiones		A.1. Interacción y cooperación entre el equipo de trabajo. A.2. Planificación de la respuesta educativa y gestión y clima del aula. A.3. Programación y horario de las actividades tanto del aula de referencia como del aula de apoyo. A.4. Descripción de las características de las aulas. A.5. Transiciones entre espacios y tiempos de espera. A.6. Planificación específica para los TEA y organización de la entrada de los apoyos. A.7. Previsión de los materiales.						
B. Desarrollo de prácticas de aula		B.1. Descripción de las actividades que realiza y la posible finalidad principal (más de tipo escolar o asociada a trabajar alguna de las áreas principalmente alteradas). B.2. Con quién (adulto) realiza la actividad.						

**Tabla 4.3** (continuación)

*Indicadores seleccionados en función de los distintos colectivos entrevistados.*

<p>B.3. Con quién (de compañeros) realiza la actividad.                      B.4. Cómo son las transiciones entre el aula de referencia y aula de apoyo para los alumnos TEA.                      B.5. Metodología/ materiales que se utilizan en la actividad.                      B.6. Grado de participación/ no participación del alumno en la actividad.                      B.7. Aparición de conductas desadaptadas: tipo de conducta y cómo se canalizan:                      B.8. Comunicación por parte del alumno.                      B.9. Ambiente y clima de cada actividad: descripción cualitativa.                      B.10. Recogida por escrito de las actividades/ jornada.                      B.11. Espacios no formales.</p>	<p>C.1. Evaluación de la práctica docente:                      C.2. Evaluación y seguimiento de los alumnos.                      C.3. Participación de las familias en el proceso de evaluación.                      C.4. Traspaso de información a la familia.                      C.5. Organización de los informes.                      C.6. Decisiones de evaluación/ promoción/ titulación y transiciones de los alumnos.</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>
<p>C. Evaluación</p>																																			
<p>B</p>	<p>I.23. Asignación de tutores y profesionales especializados del aula de apoyo</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>

### **Cuestionarios:**

En el marco de esta investigación se han elaborado cuatro cuestionarios dirigidos a conocer la valoración y opiniones que determinados colectivos hacían en relación a la atención a la diversidad y el proceso de inclusión desarrollado, la respuesta educativa como centro preferente, la organización y funcionamiento del colegio, así como la valoración y satisfacción con sus respectivos centros. Para ello, se ha aplicado diferentes cuestionarios al colectivo de familias, docentes de Educación Infantil, docentes de Educación Primaria, y docentes de apoyo especializado (anexo 8).

Respecto al contenido de las preguntas que se recogieron en los distintos cuestionarios, los instrumentos se diseñaron a partir de las distintas dimensiones de análisis que se derivan del marco teórico. Para ello, al igual que en las entrevistas, se tuvo en cuenta, por una parte, que permitiesen conocer las culturas y políticas de los centros teniendo en cuenta su especificidad como centros preferentes. Y por otra, la posibilidad de facilitar información de los tres grandes indicadores del nivel de inclusión del alumnado: presencia, aprendizaje y participación de todos y cada uno de los alumnos escolarizados. Finalmente, también se recogió una valiosa información relacionada con la valoración y satisfacción que los distintos colectivos encuestados realizaban de sus respectivos centros. Toda esta información, ha contribuido a la consecución del objetivo 2 y 3 de este trabajo.

En cuanto al grado de estructuración de los instrumentos, como se ha comentado anteriormente, los cuatro modelos de cuestionarios se organizaron atendiendo a una estructura lo más funcional posible para que los encuestados que lo cumplimentase pudiesen encontrar coherencia entre las cuestiones que se le preguntaban y las secciones temáticas sobre las que versaban las preguntas. Estas temáticas, como se ha comentado anteriormente, se organizaron en distintas secciones relacionadas con las concepciones de los centros en relación a la atención a la diversidad y la inclusión educativa, el planteamiento como centro de escolarización preferente para el alumnado con TEA, la organización y funcionamiento del centro, y la valoración del centro.

Tras un primer diseño, se realizó un piloto a través de la revisión por parte de una persona perteneciente a cada uno de los colectivos destinatarios (familias, docentes de Educación Infantil, docentes de Educación Primaria y profesional de apoyo adscrito al aula TEA) que trabajase o, en el caso de las familias, llevase a su hijo/a a un centro de escolarización preferente para alumnado con TEA. Estos participantes comprendieron bien las preguntas y no tuvieron dificultad en contestarlas, además el tiempo destinado para su cumplimentación no les resultó excesivo. Las sugerencias recibidas solo afectaban a aspectos menores de redacción de algunas de las preguntas, y fueron todas ellas introducidas en la segunda versión de los textos.

El número de ítems en cada uno de los cuestionarios oscilaba entre 21 y 31 (21 en el cuestionario destinado a familias, 29 para el caso del cuestionario de docentes de apoyo y 31 en los cuestionarios para docentes de Educación Infantil y Primaria). En todos los cuestionarios se combinaban preguntas de escala Likert relacionadas con el grado de acuerdo en determinadas afirmaciones (entre seis posibles respuestas: nada de acuerdo; muy en desacuerdo; en desacuerdo; de acuerdo; muy de acuerdo y totalmente de acuerdo), preguntas dicotómicas ( sí/ no), preguntas de selección múltiple, así como una última pregunta abierta sobre cualquier otro aspecto que se considerase pertinente comentar en torno al proceso de inclusión educativa y la valoración del centro.

Por último, como se muestra en la Tabla 4.4 que sintetiza los indicadores recogidos en los cuestionarios a través de las distintas preguntas para cada uno de los colectivos encuestados, se han recogido un número muy significativo de los indicadores diseñados a excepción de los indicadores 4, 5, 6 y 23 que exclusivamente se recogieron a través del desarrollo de las entrevistas, así como los indicadores 22, 24 y 25 cuya información se obtuvo a través de las observaciones no participantes y entrevistas desarrolladas.

**Tabla 4.4**

*Indicadores y preguntas recogidas en cada cuestionario según los distintos destinatarios.*

Indicadores	Preguntas vinculadas en cada cuestionario según los destinatarios	Familias	Docentes EI	Docentes EP	Docentes APOYO
<b>Bloque de preguntas relacionadas con la inclusión educativa y la atención a la diversidad</b>					
I.2	Concepto y valoración del grado de inclusión del centro.	1	1	1	1
I.2	Características definitorias que definen la inclusión en un centro.	2	2	2	2
I.16	Recursos para atender a la diversidad.	3	3	3	3
I.16	Formación del profesorado para atender a la diversidad.	---	4	4	---
I.16	Utilidad del apoyo que recibe el profesorado para atender a la diversidad.	---	5	5	---
I.16	Suficiencia del apoyo que recibe profesorado para atender a la diversidad.	---	6	6	---
I.11	Liderazgo educativo por parte del equipo directivo.	---	7	7	4
<b>Bloque de preguntas relacionadas con el funcionamiento como centro de escolarización preferente para el alumnado con TEA</b>					
I.1	Conocimiento de los motivos por los que ser centro preferente	5	8	8	5
I.1	Acuerdo con la decisión de ser centro preferente	6	9	9	6
I.1	Influencia de ser centro preferente para escolarizar a sus hijos/as y/ o elegir enseñar en él.	7	10	10	7
I.1	Información recibida sobre el funcionamiento como centro preferente en su Comunidad Autónoma.	---	11	11	8
I.1	Información recibida sobre el funcionamiento como centro preferente en su centro	8	12	12	9
I.1	Conocimiento de la escolarización en el centro de alumnado con TEA	4	---	---	---
I.1	Vinculación y valoración de la relación de su hijo/a con compañeros con TEA en el centro y fuera de él.	9,10,11	---	---	---
I.1 y I.7	Opinión sobre la continuidad de ser centro preferente.	13	15	15	12
I.13	Concepciones en relación a la atención a la diversidad y a la escolarización del alumnado con mayores dificultades.	12	16	16	13, 14
I.1	Pertinencia de la formación inicial recibida para atender al alumnado con TEA.	---	13	13	10
I.16	Recursos especializados para atender al alumnado con TEA.	---	16	16	14
I.3	Participación activa en el desarrollo de su centro como centro preferente.	---	14	14	11
<b>Bloque de preguntas relacionadas con la organización y funcionamiento del centro</b>					
I.12	Clima de convivencia en el centro, resolución de conflictos y enseñanza para convivir	15	22,23 y 24	22,23 y 24	22,23
I.20	Participación de las familias en la vida del centro	16,17	19,20,21	19,20,21	16,20,21
I.8	Uso eficiente de los recursos sociales y educativos externos al centro.	---	28	28	26
I.10	Impulso y espacio para la innovación educativa.	---	16	25	24
I.9	Trabajo en torno a la formación permanente y a la incorporación de mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	---	17,18	17, 18	17,18
I.9	Acompañamiento del profesorado al desarrollo integral del alumnado.	14	---	---	---
I.14 y I.15	Coordinaciones entre el profesorado: tiempos, espacios y tipo de coordinaciones	---	25,26	26	19

**Tabla 4.4** (continuación)

*Indicadores y preguntas recogidas en cada cuestionario según los distintos destinatarios.*

Indicadores	Preguntas vinculadas en cada cuestionario según los destinatarios	Familias	Docentes EI	Docentes EP	Docentes APOYO
I.14 y I.15	Coordinaciones con los distintos EOEP que intervienen en el centro.	---	---	---	14
I.21	Planificación de la respuesta educativa del alumnado con mayores dificultades	---	---	---	14
I.17	Decisiones relacionadas con el seguimiento, evaluación y promoción del alumnado con mayores dificultades	---	26	---	15
I.18	El cuidado en torno a las transiciones educativas del alumnado con mayores dificultades	---	---	---	13
I.19	Espacio para la reflexión y valoración del funcionamiento de la práctica docentes y el funcionamiento del centro.	---	27	27	25
<b>Bloque de preguntas relacionadas con la valoración del centro.</b>					
I.24	Valoración del centro en su zona	18	29	29	27
I.24	Influencia de la atención a la diversidad en la valoración del centro.	19	30	30	28
I.25	Recomendación del centro a un amigo para escolarizar a su hijo/a y satisfacción con el centro	20	---	---	---

En cuanto al procedimiento de entrega y cumplimentación de los distintos cuestionarios, cabe señalar que los cuestionarios se entregaron en cada uno de los centros en formato papel acompañados de un sobre con solapa, sin ningún tipo de distintivo, que se anexaba a cada uno de los cuestionarios. En las instrucciones iniciales de los cuestionarios se solicitaba a los participantes que, una vez cumplimentados, se entregaran en el centro educativo en el sobre cerrado que se facilitaba, en una urna sellada y ubicada en la sala de profesores de los cuatro centros educativos, con la finalidad de mantener el anonimato y la confidencialidad de los datos. A los cuatro centros participantes se les facilitó el número de copias de cuestionarios que necesitaban en función del número de docentes y familias de cada etapa, nivel y aula para una mayor agilidad en su distribución. En el caso de los docentes, los cuestionarios fueron repartidos por los equipos directivos y/o responsables del aula de apoyo TEA. Por su parte, en el caso de los cuestionarios destinados a las familias, cada tutor se encargó de repartir los cuestionarios en su aula para hacérselos llegar junto con una carta explicativa en relación al sentido de la investigación (anexo 9). Cada centro dispuso de un mes para repartir y recoger los cuestionarios.

En concreto, en las Tablas 4.5 y 4.6 se muestra el número de cuestionarios entregados y recogidos en cada uno de los centros.

**Tabla 4.5**

*Número de cuestionarios distribuidos en cada centro según el colectivo.*

Centro	Nº de docentes de Educación Infantil	Nº de docentes de Educación Primaria	Nº de docentes de apoyo	Nº de familias	Total por centro
<b>CEIP 1</b>	7	15	6	434	462
<b>CEIP 2</b>	8	13	11	442	474
<b>CEIP 3</b>	7	18	4	454	483
<b>CC 4</b>	7	20	10	558	595
<b>Total por colectivo</b>	29	66	31	1888	2014

**Tabla 4.6**

*Número de cuestionarios recogidos en cada centro según el colectivo.*

Centro	Nº de docentes de Educación Infantil	Nº de docentes de Educación Primaria	Nº de docentes de apoyo	Nº de familias	Total por centro
<b>CEIP 1</b>	5	13	6	200	224
<b>CEIP 2</b>	6	6	6	149	167
<b>CEIP 3</b>	4	8	2	195	209
<b>CC 4</b>	7	15	6	280	308
<b>Total por colectivo</b>	22	42	20	824	908

A modo de síntesis, y como cierre de este epígrafe, se presenta la Tabla 4.7 que sintetiza los instrumentos descritos, los destinatarios de cada uno de ellos, así como las dimensiones, secciones e indicadores que han permitido explorar.





**Tabla 4.7** (continuación)

Síntesis de los instrumentos de recogida de información utilizados para cada colectivo en función de las distintas dimensiones, secciones e indicadores de análisis.

DIMENSIONES	SECCIONES 1	INDICADORES RELACIONADOS CON:	INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN															
			ANÁLISIS DOCUMENTAL	OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE	SUPE/AE	EQUIPOS DIRECTIVOS	EAT/EOEP	EOEP ESPECÍFICO	FAMILIAS ALUMNOS CON TEA	RESPONSABLES TEA	AULA DE APOYO TEA	TUTORAS REFERENCIA	FAMILIAS	DOCENTES EI	DOCENTES EP	DOCENTES APOYO		
CULTURA Y POLÍTICAS	A, B y C	I.16.Organización y funcionamiento de los recursos especializados para atender a la diversidad			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
POLÍTICAS Y PRÁCTICAS	B y C	I.17.Decisiones relacionadas con el seguimiento, evaluación y promoción del alumnado con mayores dificultades				x	x	x	x							x		
POLÍTICAS Y PRÁCTICAS	B y C	I.18.El cuidado a las transiciones educativas del alumnado con mayores dificultades			x	x	x	x	x							x		
POLÍTICAS Y PRÁCTICAS	C	I.19. Reflexión y valoración de la práctica docente y funcionamiento del centro.														x	x	
CULTURA Y POLÍTICAS	C	I.20.Participación de las familias en la vida del centro			x	x	x	x	x							x	x	
POLÍTICAS Y PRÁCTICAS	C	I.21.Planificación de la respuesta educativa del alumnado con mayores dificultades								x							x	
PRÁCTICAS	D	I.22. Análisis de prácticas de aula															x	
CULTURAS Y POLÍTICAS	B	I.23.Asignación de tutores y profesionales especializados del aula de apoyo			x	x	x	x	x								x	
CULTURA, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS	E	I.24.Valoración del centro															x	x
CULTURA, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS	E	I.25.Satisfacción y recomendación del centro																x

<sup>3</sup> Sección A: Concepciones de los centros en relación a atención a la diversidad y la inclusión educativa; Sección B: Planteamiento como centro de escolarización preferente para el alumnado con TEA; Sección C: Organización y funcionamiento del centro; Sección D: Prácticas de aula desarrolladas; Sección E: Valoración y opinión de los distintos agentes educativos en relación al funcionamiento del centro.

## 4.5. Sistema de análisis de los datos

### **Datos cualitativos**

Los datos cualitativos provienen del análisis específico de tres de las cuatro técnicas de recogida de información utilizadas en este trabajo, en concreto el análisis documental, las observaciones no participantes y las entrevistas semiestructuradas.

A lo largo de esta investigación se ha manejado un volumen muy elevado de información de corte cualitativo por lo que ha resultado esencial tomar distintas decisiones en relación al tratamiento de esta información, así como a la exposición de la misma a lo largo de este trabajo. A pesar de que este último aspecto, relacionado con la presentación de los resultados, se abordará de forma detallada en cada uno de los capítulos en los que se exponen, es relevante señalar que, en función de los objetivos establecidos en esta investigación, queremos destacar ya desde aquí que resultaba esencial poder facilitar una visión lo más detallada posible de cada uno de los centros educativos que permitiese poder representarse la cultura, políticas y prácticas que en cada institución se desarrollaban. Aun siendo conscientes de la extensión de los resultados que ello implica, consideramos que era necesaria para documentar adecuadamente todos los elementos de la educación inclusiva.

Para el análisis de los datos cualitativos se ha recurrido a la técnica de análisis de contenido entendida en sentido amplio como una estrategia de interpretación de textos, en cualquier tipo de formato cuyo denominador común de todos estos materiales sea albergar contenido que leído, procesado, analizado e interpretado correctamente permita el conocimiento de diferentes aspectos y fenómenos sociales estudiados (Andréu, 2002). Distintos autores (Berelson, 1952; Travers, 1971; Fox, 1981; Kerlinger, 1985) han aportado distintas definiciones acerca del análisis de contenido, destacando elementos comunes y otros más diferenciadores. Una de las definiciones más completas y relevantes para este trabajo es la aportada por Bardin (1996) quien define la técnica de análisis de contenido como “un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o cualitativos) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/ recepción (variables inferidas) de estos mensajes” (p.32).

A partir esta definición García (2003) realiza una breve reflexión sobre aquellos elementos que tienden a repetirse con mayor frecuencia en las distintas aportaciones. Entre ellos, cabe señalar tres de ellos que resultan relevantes para nuestro trabajo y que en cierta forma justifican el motivo por el que se ha seleccionado esta técnica para el análisis de la información cualitativa. En primer lugar, esta técnica persigue la objetividad en cuanto permite que el análisis realizado sea reproducido por otros investigadores y facilitar así la verificación de la información. Además, es una técnica basada en la sistematicidad dado que los análisis que se realizan responden a una serie de reglas o criterios previamente establecidos. Y, por último, pone el acento en la reproductividad, es decir que las reglas sobre las que han versado los análisis sean explícitas y, por tanto, aplicables por otros investigadores. En cuanto al procedimiento de análisis de la información cabe señalar que este proceso no se ha desarrollado de forma secuencial sino, en una constante reflexión entre los conceptos teóricos que sustentan este trabajo y los resultados obtenidos a través de la recogida de información.

A pesar de que a continuación se describirá de forma detallada el proceso desarrollado en cada momento a través del uso de diversas técnicas, cabe señalar que el análisis de la información se ha llevado a cabo en diferentes fases en donde se han tomado algunas decisiones relevantes sobre las que se requiere una reflexión explícita.

La primera fase consistió en valorar la totalidad de información recogida a través de cada una de las técnicas cualitativas. De esta forma contábamos, en cada uno de los centros, con información procedente del análisis de sus principales documentos, de las observaciones participantes, así como las entrevistas desarrolladas a distintos actores clave. La segunda fase se centró en valorar la mejor fórmula para realizar la presentación de los resultados para lo que se tomaron varias decisiones. La primera de ella se relaciona con la necesidad de que este trabajo permitiese representarse de forma completa la cultura, políticas y prácticas de cada uno de los centros educativos que han participado esta investigación. La segunda decisión relevante, se centró en la posibilidad de incorporar las citas textuales extraídas a través de las entrevistas para lo que se decidió incorporar algunas que permitiesen conocer las opiniones de los distintos entrevistados a través de sus propias palabras manteniendo su total confidencialidad, motivo por el que se han codificados todos los nombres reales por otros ficticios. Por último, con la finalidad de realizar una descripción detallada del desarrollo de las prácticas de aula, con cierto equilibrio, se decidió incorporar algunos textos en recuadros e imágenes en los casos que se ha contado con la autorización expresa con la finalidad de ayudar a ejemplificar de la forma más fidedigna posible las prácticas de aulas descritas a través de las observaciones no participantes.

### ***Datos cuantitativos***

Como se ha comentado anteriormente, en esta investigación también se han manejado un volumen elevado de datos cuantitativos procedentes de cuatro tipos diferentes de cuestionarios facilitados a las familias, docentes de Educación Infantil, docentes de Educación Primaria y docentes de apoyo.

Sobre los datos obtenidos de los distintos cuestionarios se han realizado dos tipos de análisis. El primero de ellos, de tipo descriptivo a través del análisis de proporciones de las respuestas los distintos colectivos encuestados: docentes de Educación Infantil, docentes de Educación Primaria, docentes de Apoyo y familias. Este análisis nos ha permitido comparar, en términos de proporciones, la existencia de diferencias significativas entre las respuestas de los docentes y las familias, las familias de las distintas etapas educativas (Educación Infantil y Educación Primaria), los docentes de Educación Infantil y Primaria, así como entre los tres tipos de docentes. Para ello se ha utilizado la prueba Z de comparación de proporciones con corrección de Bonferroni, con nivel de significación  $p \leq .05$ .

Tras este primer análisis de tipo descriptivo, se ha realizado un segundo análisis de varianza (ANOVA) para cada uno de los colectivos: docentes y familias. Este segundo análisis ha facilitado analizar si existían las diferencias significativas entre los centros en función de cada uno de estos dos colectivos analizado. Para ello, se ha utilizado el estadístico de Levene para contrastar la igualdad de varianzas del grupo en cada uno de los ítems ( $p \leq .05$ ) y, en aquellos que mostraban diferencias significativas se han analizado los resultados en las pruebas post-hoc (Bonferroni, en los ítems en los que se asumió la igualdad de varianza, y Games-Howell para los ítems que no cumplían el supuesto de homogeneidad) para establecer entre qué centros se encontraban estas diferencias.

Cabe señalar que, para poder realizar estos análisis, las respuestas obtenidas a través de los cuestionarios en cada centro por parte de los profesores y familias fueron codificadas a través de cuatro bases de datos (una para cada centro) creadas específicamente para ello. Teniendo en cuenta que los cuestionarios contenían cuatro tipos de preguntas de diferente naturaleza en cada caso se estableció un sistema de codificación diferenciado.

En relación a las preguntas relacionadas con la frecuencia de elección, la codificación de las seis respuestas posibles se realizó del 1 al 6 (1= nada de acuerdo; 2= muy en desacuerdo; 3= en desacuerdo; 4= de acuerdo; 5= muy de acuerdo; 6= totalmente de acuerdo). Posteriormente se agruparon para su análisis en cinco posibles respuestas uniendo las dos respuestas de cada extremo en una única categoría en cada caso.

Respecto a las cuestiones relacionadas con posibles respuestas dicotómicas de sí/no, se asignó la codificación de 1 para las respuestas afirmativas, y 2 para las respuestas negativas. En cuanto a las preguntas relacionadas con una mayor elección de ciertos ítems se asignó la codificación de 0 para las alternativas no seleccionadas y 1 para las elegidas.

Por último, en el último ítem de todos los cuestionarios se presentaba una pregunta abierta, de corte cualitativo en la que se ha aplicado también un análisis de contenido.

Para finalizar este capítulo, a modo de síntesis se presenta la Tabla 4.8 que recoge para cada objetivo de esta investigación, las fuentes de recogida de información utilizadas, así como la correspondencia con la estructura de este trabajo.

**Tabla 4.8**

*Síntesis de los objetivos, técnicas de recogida de información utilizadas y estructura del trabajo.*

<b>Finalidad y objetivos</b>	<b>Fuentes de información</b>	<b>Estructura</b>
<b>Objetivo 1:</b> Contrastar la propuesta específicamente diseñada en la Comunidad de Madrid para organizar la respuesta educativa del alumnado con TEA con el resto de iniciativas impulsadas por otras Comunidades Autónomas para este colectivo de alumnado.	Análisis documental de la normativa vigente en cada CCAA Desarrollo de entrevistas semiestructuradas	Marco teórico: Capítulo 3
<b>Objetivo 2:</b> Identificar los aspectos clave que favorecen la inclusión educativa del alumnado con TEA en la etapa de Educación Infantil, tanto desde la perspectiva de la cultura y políticas del centro, como desde las prácticas de aula.	Análisis documental de diferentes textos que regulan la vida del centro Observación no participante Desarrollo de entrevistas semiestructuradas Aplicación de cuestionarios	Resultados cualitativos: Capítulo 5 Capítulo 6 Capítulo 7 Capítulo 8 Capítulo 9 Capítulo 10
<b>Objetivo 3:</b> Conocer y comparar la valoración y opiniones que los distintos colectivos de los centros realizan sobre el proceso de inclusión educativa desde el punto de vista del programa de centros preferentes como de la concreción en su centro.	Aplicación de cuestionarios	Resultados cuantitativos: Capítulo 11
<b>Finalidad de la investigación</b>	Análisis documental de diferentes textos que regulan la vida del centro Observación no participante Desarrollo de entrevistas semiestructuradas Aplicación de cuestionarios	Discusión: Capítulo 12

## Resultados cualitativos

---



## Introducción a los resultados cualitativos

En los próximos capítulos, se expondrán los resultados cualitativos obtenidos a partir del análisis de la cultura, las políticas y las prácticas educativas desarrolladas en los cuatro centros que han participado en este trabajo.

A través de estos resultados damos cuenta del segundo objetivo de esta investigación relacionado con la identificación de los aspectos clave que favorecen la inclusión educativa del alumnado con TEA en la etapa de Educación Infantil, tanto desde la perspectiva de la cultura y políticas de los centros, como desde las prácticas de aula. Asimismo, aunque de una forma más parcial, los resultados que se derivan de este análisis también han permitido conocer cómo ha sido la implementación y puesta en marcha de la propuesta específicamente diseñada en la Comunidad de Madrid en los centros participantes (objetivo 1), así como aproximarnos a la valoración y opiniones que los distintos colectivos de los centros realizan sobre el proceso de inclusión educativa impulsado (objetivo 3).

En cuanto a la estructura de los distintos capítulos que componen los resultados cualitativos, en primer lugar se presentan los capítulos cinco, seis, siete y ocho en los que se recoge la cultura, políticas y prácticas educativas desarrolladas por cada uno de los cuatro centros participantes. Se presenta la información organizada desde los aspectos más generales relacionados con la cultura y políticas hasta aquellos más específicos vinculados con las distintas prácticas analizadas. Se ha optado por presentar los resultados relacionados con la cultura y políticas de los centros de forma conjunta por la dificultad de establecer límites precisos entre una dimensión y otra, como ya se señaló en el capítulo de método.

Por su parte, el capítulo nueve complementa los anteriores textos ya que incorpora la perspectiva, en relación algunos temas críticos, del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo (EE), máximo responsable a nivel técnico de la escolarización preferente del alumnado con TEA en la Comunidad de Madrid.

Por último, el capítulo diez sintetiza los elementos comunes y aquellos diferenciadores analizados en los cuatro centros educativos, lo que permite una primera visión de conjunto de los resultados cualitativos.

## Capítulo 5: Cultura, políticas y prácticas del CEIP Naranja

El CEIP Naranja es un centro público de línea dos situado en la sierra oeste de la Comunidad de Madrid con un total de 434 alumnos y alumnas. Desde su puesta en funcionamiento en el año 2006 como consecuencia de tener que desdoblarse de otro colegio de la zona, nació como centro preferente para la escolarización alumnado con TEA tras una decisión votada y consensuada por el claustro. Por este motivo el centro cuenta con un aula de apoyo para alumnado con TEA a la que denominan “El aula estrella”.

*“Lo positivo es que el colegio nació con el aula de apoyo TEA, no fue nada impuesto. Es un proyecto de centro en el que todo el claustro está implicado y esta colaboración la hemos visto reflejada en momentos difíciles para poder atender a alumnos y alumnas muy complicados.”*

*(Mónica, directora del centro)*

Durante la recogida de datos, el centro escolarizaba a diecinueve de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, entre los que se encontraban inicialmente cuatro alumnos con TEA. Posteriormente y tras las vacaciones de Semana Santa, se escolarizó un nuevo alumno de educación infantil procedente de otro centro educativo al no disponer su centro de origen de los recursos especializados para poder atenderle. De esta forma, el curso escolar terminó con cinco alumnos con TEA adscritos al aula de apoyo: dos en Educación Primaria y tres en Educación Infantil tras la escolarización de un nuevo alumno después de las vacaciones de Semana Santa.

### 5.1. Cultura y políticas del CEIP Naranja

#### **Conceptualización de la atención a la diversidad y la inclusión educativa**

Desde el centro se plantea la atención a la diversidad desde la idea de atender de forma integral a todo el alumnado aunque ciertamente esta atención resulta más o menos sencilla en función de los recursos disponibles con los que cuente el centro. En este sentido, se identifica una diferencia muy notable entre los recursos personales de los que disponen para atender a al alumnado con otras necesidades educativas especiales y a los alumnos cuyas necesidades se asocian a un Trastorno del Espectro del Autismo. Este planteamiento de atención integral a todo el alumnado trata de transmitirse en distintas instancias, momentos y espacios. Por ello, desde las reuniones iniciales de puertas abiertas cuando las familias van a visitar el centro para valorar la posible escolarización de sus hijos/as pasando por las jornadas de sensibilización que organizan anualmente sobre la inclusión hasta otras iniciativas que desarrollan en diferentes espacios del municipio como un concierto por el día Mundial del Autismo en la Casa de la Cultura, desde el centro se promueve contar con la participación de los recursos especializados del centro y trasladar el mensaje de que todos los niños tienen derecho a una educación de calidad.

En esta idea de apostar por una educación inclusiva de calidad, el centro ha buscado dos fórmulas para potenciar su trabajo en las aulas y facilitar una respuesta lo más personalizada posible a todo el alumnado. Por una parte, a través de la utilización de las horas libres del profesorado para el desarrollo de apoyos, refuerzos y desdobles en los grupos que más lo necesitan. Y por otra, mediante la incorporación, en algunas sesiones, del trabajo conjunto de dos profesores en una misma aula para abordar algunos aspectos más complejos en el área de matemáticas o trabajar en grupos más reducidos en aquellas aulas especialmente numerosas.

Esto implica que el profesorado no tiene “huecos” libres en sus horarios pero, en cambio los grupos más numerosos o con mayores dificultades tienen una respuesta educativa más ajustada a sus necesidades.

*“Atendemos a la diversidad con todo lo que tenemos y podemos en el centro.”  
(Mónica, directora del centro)*

### **Recursos especializados con los que cuenta el centro**

Como recursos especializados, el centro cuenta con una especialista en pedagogía terapéutica con jornada completa en el centro, con medio cupo de una especialista en audición y lenguaje y con los recursos asociados al aula de apoyo TEA: una auxiliar técnico-III y una profesora de pedagogía terapéutica. A través de las entrevistas realizadas, hemos podido constatar que existe cierta inquietud en relación al reparto desigual de los recursos personales, ya que el personal del aula de apoyo TEA está destinado al trabajo específico con el alumnado con TEA, mientras que el resto de recursos, una especialista en pedagogía terapéutica a tiempo completo y una especialistas en audición y lenguaje a media jornada, deben repartirse para atención especializada del resto del alumnado con necesidades educativas especiales, catorce alumnos y alumnas.

*“La dotación de recursos personales no tiene nada que ver para el alumnado con TEA que para el resto de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.”  
(Mónica, directora del centro)*

A pesar de ser dos equipos de apoyo diferenciados para atender a los alumnos y alumnas, se intenta que funcionen como un único equipo de apoyo especializado compartiendo momentos y espacios de coordinación semanales, prioritariamente a través de la reunión con la orientadora del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP).

### **Estructuras organizativas y momentos para coordinación**

Desde el centro se ha optado por vincular cada estructura organizativa con un día de la semana, principalmente en el horario de dedicación exclusiva con la finalidad de facilitar la asistencia de todos los profesionales implicados. Como estructuras organizativas, el centro cuenta con las que se detallan a continuación:

- Reuniones de ciclo de Educación Infantil, de los cursos de primero, segundo y tercero de Educación Primaria, y de los cursos de cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria. Estas reuniones se celebran semanalmente los lunes y asiste el profesorado que trabaja en cada uno de los cursos.
- Reuniones de claustro, cuya frecuencia aproximadamente es mensual, y en la que participan todos los docentes del centro.
- Reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), que se celebran los miércoles y cuentan con la asistencia de un representante de cada nivel, junto con el equipo directivo y la orientadora del EOEP, aprovechando su día de asistencia al centro.
- Reuniones del personal de apoyo del centro junto con la orientadora del EOEP, también los miércoles, en las que se realiza un seguimiento de la evolución de todo el alumnado con necesidades educativas especiales. Esta reunión se realiza a media mañana.
- Reuniones inter-ciclos y reuniones de los tutores con los equipos de apoyo, también los miércoles, aprovechando que a la CCP únicamente debe asistir el coordinador/a de cada nivel.
- Reuniones de formación: los jueves están destinados a posibles reuniones de formación en el marco de algunos de los proyectos y/o iniciativas que se estén desarrollando en el centro. El



número de sesiones que se desarrollan dependen de la naturaleza de la iniciativa que llevan a cabo.

- Reuniones con familias: que se realizan los viernes para facilitar una mayor asistencia como consecuencia de los horarios de las familias.

Es importante destacar que los tiempos y espacios de coordinación se consideran fundamentales y por ello están integrados en los horarios de todos los docentes, aunque son conscientes de que a mayor número de profesionales que trabajan con un mismo estudiante, existe una mayor complicación para la posible asistencia de todos los implicados.

### ***La participación de las familias en el centro***

Conscientes de la importancia que supone la participación de las familias, desde el centro se proponen distintas iniciativas y actividades, si bien reconocen que las familias no participan tanto como les gustaría principalmente por la incompatibilidad de los horarios laborales. No obstante, identifican una mayor participación en la etapa de Educación infantil principalmente a través de los distintos talleres que se proponen.

*“Considero que a mayor participación de las familias, mayores repercusiones positivas para los niños.”  
(Ángela, tutora de referencia -5 años-)*

Además de las iniciativas más tradicionales en las que se cuenta con la participación de las familias a través del desarrollo de talleres, reuniones de padres y actividades extraescolares, entre otras, en los últimos años, en el marco de una de las actividades de formación permanente que se desarrolla con el claustro en horario de tarde, también han invitado a las familias a la asistencia a charlas con especialistas de distintos ámbitos sobre temas de interés educativo. En esta iniciativa se ha comprobado una mayor participación de las familias desde que el centro ha puesto a su disposición un servicio de “guardería” para facilitar la asistencia de las familias interesadas.

### ***El equipo directivo***

El centro educativo cuenta con un equipo directivo estable y flexible a las distintas propuestas que el profesorado le traslada. Por parte del profesorado se percibe una clara y notoria implicación hacia la atención a la diversidad por parte del equipo directivo que en la práctica se traduce en una flexibilidad absoluta para el desarrollo de reuniones, salidas al entorno y organización de recursos materiales y personales para los alumnos y alumnas que lo necesitan.

*“El equipo directivo está muy implicado en el proceso de inclusión del alumnado con mayores dificultades y muy abierto a la reflexión y a la incorporación de propuestas de mejora.”  
(Ángela, tutora de referencia -5 años-)*

### ***Convivencia en el centro***

Desde la dirección del centro consideran que no han tenido grandes ni graves dificultades de convivencia, pero se encuentran en una reflexión permanente sobre los temas de convivencia y han llegado a la conclusión unánime de todo el claustro de que las sanciones por sí mismas no generan ningún tipo de respuesta positiva en los niños. Por este motivo se están formando en lo que denominan “Modelo integrado de convivencia” centrado en las medidas de tipo preventivo, así como en la mediación entre iguales para abordar cualquier cuestión que pueda darse en el contexto escolar que afecte a la convivencia y a la resolución pacífica de los conflictos.

### ***Espacio para la innovación educativa***

El centro se considera innovador y, entre las innovaciones desarrolladas, destacan la incorporación y uso de las nuevas tecnologías de la información en las aulas. Todo el centro cuenta con red de wifi, y todas las aulas disponen de pizarra digital y cañón, habiéndose formado el profesorado en su utilización. Ciertamente reconocen que el contar con responsables interesados, y más específicamente en la jefatura de estudios, y con disponibilidad horaria entre el profesorado, para ejercer las funciones de TIC en el centro, ha ayudado enormemente. Además de estas iniciativas también se desarrollan otros proyectos relacionados con el ajedrez, la robótica, la ampliación del horario de inglés, ser un centro eco- escuela así como el proyecto de patio estrella que a continuación se detallará. También se valora el interés en la posible participación de más proyectos de innovación y mejora en el propio centro, pero se identifican la escasez de tiempos como el principal motivo por el que se ven limitados.

### ***Formación permanente del profesorado***

En relación a la formación permanente del profesorado se distinguen dos grandes grupos de actividades o iniciativas. Por una parte, las que se enmarcan dentro de la convocatoria anual de formación en centros de la Comunidad de Madrid, pudiendo desarrollarse seminarios, grupos de trabajo o cursos de formación en los que el profesorado del centro esté interesado.

Por lo que respecta a los equipos de orientación, tal y como indica el director del EOEP de Atención Temprana del sector, entre sus funciones también se encuentra colaborar con el desarrollo profesional de los docentes promoviendo la formación entre iguales en el propio centro educativo. Sin embargo, no es posible desarrollar esta función en los colegios al haber aumentado de forma significativa en los últimos años el número de aquellos a los que se debe atender.

*“En la labor de orientación de los EOEP en los centros también estaba la formación, pero cada vez se hace menos porque aumenta el número de centros que tenemos que atender siendo los mismos orientadores.”*

*(Nicolás, director del EOEP de Atención Temprana del sector)*

Y por otra parte, como propuesta específica del centro, en los últimos años han incorporado pequeñas charlas y reuniones con distintos especialistas de la zona de diferentes sectores sanitarios, sociales y educativos con los que desarrollan sesiones de formación e intercambio de inquietudes conjuntas en materia de educación en horario de tarde en el centro.

Desde el equipo directivo se considera que esta iniciativa “formativa” posiciona al centro como un espacio de reflexión, abierto a su contexto en el que las familias también tienen la posibilidad de participar, formando docentes y padres parte de una misma comunidad educativa.

### ***Cómo surgió la idea de ser Centro de Escolarización Preferente para alumnado con TEA***

Como se ha comentado anteriormente, la propuesta de ser Centro Preferente surgió en el momento del desdoble de uno de los centros del municipio. En el claustro se valoró la posibilidad de que el nuevo centro que se abriese fuese centro de escolarización Preferente para alumnado con TEA y la votación fue positiva. Desde ese momento, tanto el profesorado que se trasladó al nuevo centro como el profesorado que se ha ido incorporando posteriormente conoce esta señal de identidad del centro.

*“Soy fan del programa, es una de las cosas de las que más orgullosa estoy.”*

*(Mónica, directora del centro)*

### ***Luces y sombras del programa de Centros Preferentes para la escolarización del alumnado con TEA***

Los inicios no fueron sencillos principalmente por el desconocimiento sobre el tema, pero desde la dirección del centro se hace referencia a un acompañamiento administrativo, económico y técnico tanto por parte de la Administración Educativa como del EOEP General y el EOEP Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo durante los dos primeros años. Sin embargo, pasado este tiempo, este acompañamiento desapareció.

*“No hay una evaluación sobre cómo lo estás haciendo, sobre cómo está funcionando el programa. Sería necesario el contacto con otros centros, otros profesionales.”  
(Pilar, especialista del aula de apoyo TEA)*

Entre los aspectos que destacan como más positivos en los inicios del programa, las distintas personas entrevistadas identifican la formación inicial recibida por el profesorado en los primeros momentos. En la actualidad esta formación inicial de los nuevos docentes que llegan al centro, así como las inquietudes que van surgiendo a lo largo de los cursos en los docentes, en cierta forma es asumida por la profesora del aula de apoyo TEA, según nos indica una de las tutoras. No obstante, los distintos entrevistados comparten la necesidad por parte del profesorado de contar con una formación más específica en relación a la atención al alumnado con TEA.

*“La profesora del aula de apoyo TEA es una referencia en este tema.”  
(Magda, tutora de referencia -4 años-)*

En la actualidad, la dotación de recursos personales adscritos al aula de apoyo y la experiencia y aprendizaje acumulado en el centro, no solo y directamente en el alumnado con TEA sino con el resto de alumnado, familias y docentes es uno de los mayores logros que identifican en la implementación del programa. Por el contrario, en la actualidad, entre los aspectos que señalan como más deficitarios se encuentra en primer lugar la escasa normativa que se dispone para regular el funcionamiento de los Centros Preferentes. Por este motivo, se hace referencia a la necesidad de contar con una normativa más sólida que especifique diferentes aspectos del programa, como por ejemplo el procedimiento de escolarización del alumnado, el perfil del alumnado con TEA que puede beneficiarse de esta escolarización a lo largo de las distintas etapas educativas, las posibilidades de los centros en relación a las vacantes con las que cuentan en los respectivos grupos de referencia del alumnado, así como un mayor grado de concreción de la propuesta educativa, entre otros.

También se identifica la inestabilidad del profesorado adscrito al aula de apoyo TEA como uno de los aspectos susceptibles de mejorar. Por una parte, se valora de forma muy positiva que el procedimiento de selección del profesional sea individualizado y personalizado, a través de una comisión de servicios. Pero por el contrario, el hecho de que el profesorado no forme parte de la plantilla jurídica del centro, al no ser una plaza consolidada, así como el escaso incentivo profesional de los docentes, son elementos que la dirección del centro considera que habría que revisar.

*“Yo solicité una comisión de servicios y me ofrecieron un aula de apoyo TEA, el proceso de selección fue muy personalizado. Es importante que la persona de referencia del aula de apoyo TEA crea en el programa. Te tiene que gustar porque requiere mucha implicación.”  
(Pilar, especialista del aula de apoyo TEA)*

En el plano más técnico, también se identifica la necesidad de un acompañamiento más sistemático por parte del EOEP General, que por motivos de falta de recursos no puede asistir los dos días al centro semanalmente, tal y como marca la normativa al respecto, ni el asesoramiento del Equipo Específico de Alteraciones Graves al Desarrollo en lo que considerarían al menos un seguimiento puntual al trabajo que realizan los profesionales.

Por último se echa en falta la posibilidad del contacto y el trabajo conjunto con otros docentes y centros preferentes con la finalidad de compartir inquietudes y fórmulas conjuntas de trabajo.

### **Escolarización del alumnado con TEA**

*“Tengo una visión buena de la escolarización de los niños con TEA en los centros preferentes, al menos en nuestra zona. Creo que es la mejor opción educativa, sin duda. De lo contrario estos niños estarían totalmente perdidos.”*

*(Nicolás, director del EOEP de Atención Temprana del sector)*

El procedimiento de escolarización es uno de los aspectos más complejos de abordar teniendo en cuenta que el proceso es completamente diferente en función de las características singulares de cada alumno y alumna, así como del momento de la escolarización, ya que se pueden escolarizar alumnado con TEA a lo largo del curso escolar.

Desde la dirección del centro se indica que la escolarización depende directamente de la Dirección de Área territorial y la Unidad de Programas Educativos (SUPE), siendo ellos los últimos responsable de la escolarización del alumnado. La principal dificultad que como centro se han encontrado reside en el articulado entre la disponibilidad de vacantes en el aula de apoyo TEA y los distintos grupos de referencia, lo que ocasiona que el centro pueda contar con una vacante en el aula de apoyo TEA, pero no en el grupo de referencia que correspondería al alumno o alumna. En estos casos, mayoritariamente, prevalece el criterio de la vacante del aula de apoyo. Esta situación ocasiona, entre otras consecuencias, que el aula de referencia se sitúe por encima de ratio. Por este motivo, desde la dirección del centro, reconocen lo complicado que debe resultar el proceso de ajustar las vacantes y las demanda de escolarización, pero también señalan la necesidad de una mayor coordinación entre la SUPE y los centros educativos, así como una mejor visión del centro en su globalidad antes de trasladarle la inquietud a las familias sobre una posible escolarización.

*“Cada escolarización es un mundo. El procedimiento es muy diferente en función de cada alumno o alumna.”*

*(Mónica, directora del centro)*

### **El proceso de escolarización de Adrián y Luis en palabras de sus familias:**

#### **El proceso de escolarización de Adrián**

*“Luchamos mucho para que le dieran un aula de apoyo TEA a Adrián. Nosotros lo veíamos muy claro, pero tuvimos que luchar mucho. Realmente fue gracias al EAT del sector el poder conseguirlo.*

*Adrián estaba escolarizado en una escuela infantil a la que asistía el EAT y en la que recibía apoyos y ellos fueron los que llamaron al Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo para que valorasen el caso de Adrián. Éramos conscientes de las necesidades de Adrián y también nos lo habían comentado en el centro de tratamiento. Pero el Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo fue a verle a la escuela infantil y nuestra sorpresa fue que nos dijeron que el niño no era TEA y que no nos aconsejaban*

*la escolarización en un Centro Preferente, en ese momento nos quedamos en shock, pero al día siguiente hablamos con el EAT y convencieron al Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo para que volvieran a verle un par de meses más tarde y allí ya no tuvieron duda de que Adrián era TEA y que necesitaba un Centro Preferente.*

*La experiencia para nosotros como padres fue traumática, fueron dos meses de espera muy complicados porque coincidió con el período de escolarización, no sabíamos qué hacer, pero nosotros igualmente pedimos plaza en este cole. Por parte del EAT y del colegio nos sentimos entendidos y valorados, pero la relación con la orientadora del Equipo Específico fue muy mala, nos hizo sentir culpables de las dificultades de Adrián. Seguro que no fue su intención transmitirnos así el mensaje, pero fue muy poco sensible. Nos costó mucho entender y procesar todo lo que nos dijo para que dos meses más tarde, la misma persona, ya no tuviese dudas de que lo mejor para Adrián era la escolarización en un centro Preferente y adscrito al aula de apoyo TEA”.*

#### **El proceso de escolarización de Luis**

*“Creo que me tocó la lotería y todo fue una oportunidad y muy rápido. Tardé tres meses en todo el procedimiento”. La primera persona que me dijo que Luis tenía autismo fue la psiquiatra y la neuróloga del Hospital. Fue un golpe muy duro, yo no sabía nada de qué era eso de ser TEA y además Luis estaba en un cole concertado y nunca nadie me había dicho nada.*

*La psiquiatra me recomendó que llamase al EAT y fueron a ver a Luis al colegio y rápidamente contactaron con el Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo. Cuando valoraron a Luis, el Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo me dijo que en la zona oeste solamente había dos plazas, en dos municipios diferentes, pero una madre del centro de tratamiento me dijo que en este cole creía que tal vez podría quedar una plaza libre. Vine a este cole y hablé con la directora, me trató muy bien pero me explicó que ella no daba las plazas. Aunque se suponía que no había plaza yo la pedí igualmente, y, efectivamente, en el último momento quedó una plaza libre. Mi hijo estaba sufriendo mucho en el otro centro y cambié a Luis en medio del curso escolar pero me sentí desde el principio muy entendida y muy bien acogida, sé que me salté los pasos y hablé con todo el mundo pero una madre siempre quiere lo mejor para su hijo”.*

#### **Necesidades del alumnado con TEA**

Desde el centro educativo, las distintas personas entrevistadas señalan que el alumnado con TEA, a diferencia de otros alumnos y alumnas con otras necesidades educativas especiales, tienen unas necesidades muy singulares que justifican esta propuesta de escolarización de Centros Preferentes. Este hecho no significa que otro alumnado con dificultades muy significativas no requirieran una intensidad de apoyo como la que recibe un alumno o alumna con TEA.

*“Estuve en otro cole que no era un Centro Preferente para la escolarización de alumnado con TEA y tuve a un niño en mi aula y su inclusión no fue posible porque no había apoyos especializados como los hay en este centro.”*

*(Ángela, tutora de referencia -5 años-)*

*“Tuve la experiencia de tener a un alumno con TEA en el aula sin esta propuesta de Centro Preferente, fue complicadísimo y eso repercutió en su evolución.”*

*(Magda, tutora de referencia -4 años-)*

Entre las necesidades “más singulares” que identifican en la población con TEA los distintos docentes entrevistados, identifican en la población TEA destacan la especificidad de sus gustos, la necesidad de poder disponer de unos apoyos muy intensivos en los distintos momentos y espacios de la jornada escolar, sus dificultades en los aspectos sociales y emocionales, así como el manejo de conductas desajustadas y en ocasiones agresivas.

Por otra parte, desde el centro, por su experiencia, consideran que el perfil del alumnado con TEA que puede beneficiarse de esta propuesta de escolarización no está muy claro ni es compartido por todos los profesionales del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo, en última instancia, responsable de la escolarización del alumnado con TEA en la Comunidad de Madrid.

*“En principio, el proceso de evaluación psicopedagógica para la escolarización en un Centro Preferente es conjunta entre ambos equipos pero la última palabra la tiene el Equipo Específico. Hay profesionales del equipo específico que dan más diagnósticos TEA que otros, esto es así. Por aquí han pasado tres personas de referencia del equipo específico y cada una de ellas con distintos criterios.”*  
(Nicolás, director del EOEP de Atención Temprana del sector)

A pesar de reconocer que debe ser muy complejo hacer una previsión sobre la futura evolución del alumnado con TEA, sí existe una cierta sensación de que en la etapa de Educación Infantil siempre se apuesta por la escolarización en un Centro Preferente y que es en el cambio de etapa educativa cuando, en función de la evolución del alumnado y de la intensidad de apoyo que requiera, se valora la posibilidad de continuar en el centro o escolarizarse en un Centro de Educación Especial. Sin embargo, en ocasiones, cuando el grado de afectación por el trastorno es muy significativo y además se acompaña de conductas desadaptadas, tal y como indica la directora del centro y la profesora del aula de apoyo TEA, un alumno o alumna puede precisar un apoyo durante más del 90% de la jornada escolar por lo que repercute de forma negativa en la organización de la respuesta educativa del resto del alumnado y del funcionamiento del centro en general.

#### **Procedimiento de asignación de los tutores y personal especializado del aula de apoyo**

Los tutores son nombrados por la directora del centro oído el claustro. Desde la dirección del centro señalan que nunca han tenido ninguna dificultad en la asignación de tutores, de hecho han identificado que ser tutor de un alumno o alumna con TEA suele suponer un reto profesional y un incentivo en el plano más personal para los docentes.

*“La verdad es que me encanta ser tutora de un alumno con TEA, es un reto profesional y personal. En mi carrera he tenido en mis aulas a nueve alumnos con TEA y ha sido siempre una experiencia muy gratificante.”*  
(Magda, tutora de referencia -4 años-)

No obstante, se identifican dos aspectos de especial relevancia en la asignación de las tutorías. Por un parte, los grupos se configuran partir de la ubicación del alumno o alumna con TEA, es decir no se configura un grupo y luego se valora en qué grupo incluir al alumno o alumna sino que el grupo se conforma partiendo del estudiante con TEA y de sus posibles características y afinidades con el resto de compañeros/as. Y por otra parte, se selecciona al tutor en función de las características del alumno o alumna con TEA, valorando con qué docente puede tener un mayor vínculo y soporte emocional.

### **Acogida inicial al alumnado con TEA**

El procedimiento de acogida inicial de un alumno o alumna con TEA no es diferente al del alumnado con necesidades educativas especiales. Su acogida suele iniciarse con una reunión de coordinación entre el equipo de apoyo y el tutor con el EOEP de Atención Temprana del sector en la que se traslada la información más detallada posible sobre las características del alumno o alumna y de su familia.

*“Antes de la incorporación del alumno o alumna al centro, vamos al centro y tenemos una reunión con el equipo directivo, el equipo de apoyo y el tutor para presentarles la documentación del alumno o alumna y comentar todo lo trabajado con el niño en su escolarización previa. También hacemos una presentación de cada caso al EOEP General previamente.”*

*(Nicolás, director del EOEP de Atención Temprana del sector)*

Posteriormente, suele desarrollarse una reunión inicial con la familia en la que todo el profesorado que va a trabajar con el alumno o alumna suele estar presente para hacer una presentación formal del equipo docente, resolver cualquier duda e inquietud por parte de la familia y recoger información más funcional del caso. Además, si el alumno o alumna procede de otro centro educativo, también se mantienen una reunión presencial con el equipo docente del centro de procedencia. Por último, se invita la familia a asistir al centro con el alumno o alumna antes del inicio de las clases para que de forma progresiva conozca el espacio, su aula y a su profesor/a, así como facilitar imágenes del centro para apoyar y anticipar visualmente su incorporación desde el entorno familiar.

Probablemente, la característica más diferenciadora en el proceso de acogida inicial sea la flexibilidad absoluta durante el período de adaptación y el soporte emocional a las familias. De esta forma, se cuida el proceso desde el primer momento en que los padres acuden al centro aunque sea simplemente a preguntar sobre el procedimiento de escolarización y comentan el caso de su hijo/a. En términos generales, aunque se considera que siempre se podría tener un mayor grado de información previa a la escolarización del alumno o alumna, también se reconoce que es un procedimiento claramente regulado y que funciona de forma pertinente.

### **La organización de la respuesta educativa al alumnado con TEA**

El primer aspecto significativo a destacar es que la respuesta educativa se organiza de forma conjunta por parte de todos los profesionales que intervienen en el centro formando así un equipo de trabajo en el que también se incluye el personal no docente como el conserje y las cocineras.

El diseño del horario de cada alumno o alumna se organiza de forma personalizada y tentativa al inicio de curso pero se va ajustando en función de la evolución, en algunos casos intensificando y en otros disminuyendo los apoyos. Para este horario se identifican los momentos en los que cada alumno o alumna va a recibir el apoyo especializado, el lugar en el que lo va a recibir, fuera o dentro de su aula de referencia, así como los aspectos prioritarios que se van a trabajar.

*“Como tutora de un alumno con TEA, me he sentido muy acogida, apoyada y orientada desde el primer momento por mis compañeras del aula de apoyo TEA.”*

*(Ángela, tutora de referencia -5 años-)*

Este horario se muestra totalmente flexible y adaptado a las necesidades de cada niño y se revisa de forma regular al menos dos veces al trimestre coincidiendo con el inicio y la finalización del mismo utilizando el formato de adaptación curricular individual (DIAC) para sistematizar su seguimiento.

*“El espectro es tan amplio que las necesidades de cada niño y la intensidad de apoyo que requiere es completamente diferente.”*

*(Esther, orientadora de referencia del EOEP del sector)*

En el trabajo específico que se planifica y realiza con cada alumno o alumna, además de los contenidos curriculares también se trabajan otras áreas prioritariamente alteradas en el alumnado con TEA como puede ser el trabajo específico en torno al desarrollo de habilidades sociales, el fomento de los hábitos de autonomía básicos o el aprendizaje explícito de juegos dirigidos. Por este motivo, las salidas del centro al entorno más próximo son frecuentes, como por ejemplo a la peluquería o a hacer la compra.

*“Veo a César muchas veces solo en el autobús, es uno de los primeros alumno con TEA que tuvimos en el centro. Y recuerdo esos viajes de Pilar en el autobús con él para que fuese autónomo. Es la mejor recompensa que tengo.”*

*(Mónica, directora del centro)*

Tanto la profesora del aula de apoyo del aula TEA como las tutoras entrevistadas hacen referencia a la necesidad de establecer reuniones formales de coordinación de forma sistemática, pero también consideran la coordinación informal como un aspecto especialmente importante y frecuente en su día a día para cuestiones menores pero de gran relevancia para los alumnos y alumnas. Estas cuestiones se traducen en una pequeña modificación en una de las rutinas de la jornada, el ajuste puntual en alguna actividad y cualquier cambio de última hora.

### ***El trabajo conjunto con los equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP)***

Los distintos entrevistados distinguen claramente la intervención y el trabajo conjunto con el EOEP de Atención Temprana, el EOEP Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo y el EOEP General que atiende al centro.

En el caso del EOEP de Atención Temprana el trabajo conjunto se organiza en el marco de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales que se va a escolarizar en el centro, realizando el traspaso de información general del alumno o alumna así como las coordinaciones pertinentes con los docentes y equipos de apoyo para preparar su llegada al centro.

La atención del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo al centro, como se comentará más adelante en detalle, es poco frecuente y se produce por la demanda de intervención por parte del centro o del EOEP.

*“No conozco al EOEP Específico de Alteraciones Graves de Desarrollo pero creo que sería interesante un asesoramiento especializado por su parte en distintos temas.”*

*(Ángela, tutora de referencia -5 años-)*

Su intervención únicamente se circunscribe al proceso de evaluación psicopedagógica, si hay alguna duda en relación a la modalidad educativa más ajustada para un determinado alumno o alumna, así como en la respuesta puntual de alguna cuestión concreta a demanda del centro y/ o del EOEP.

*“En ocho años, he visto tres veces al Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo.”*

*(Pilar, especialista del aula de apoyo TEA)*



Por último, en el caso del EOEP General que atiende al centro, la asistencia por parte de la orientadora es de seis días al mes, lo que resulta muy insuficiente para atender las necesidades del centro.

*“Los EOEP estamos abandonados desde hace mucho tiempo. Cada vez hay más centros y con mayor grado de complejidad y seguimos siendo los mismos efectivos. Creo que el modelo de equipos sigue siendo la mejor opción, pero a los centros no les sirve con que vayamos un día a la semana, al menos deberíamos ir tres días por semana.”*

*(Nicolás, director del EOEP de Atención Temprana del sector)*

*“Lo ideal es llevar un único centro de forma interna, creo que los orientadores debemos forma parte del equipo docente como en un instituto.”*

*(Esther, orientadora de referencia del EOEP del sector)*

El trabajo con la orientadora del EOEP, en su día de asistencia al centro, se vincula al proceso de evaluación psicopedagógica, al seguimiento del alumnado con necesidades educativas especiales, así como a la participación en las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica y, prioritariamente, la reunión con los equipos de apoyo y tutores. No obstante, desde el colegio se identifica y demanda la necesidad de una mayor presencia y asesoramiento integral al centro.

*“Sería necesario más coordinación, pero los EOEP tienen un gran volumen de trabajo y lo que necesitamos lo cubren y resuelven en el Aula Estrella (aula de apoyo TEA).”*

*(Magda, tutora de referencia -4 años-)*

*“La verdad es que al EOEP no lo veo mucho. Al principio de curso sí que tuvimos más reuniones pero luego en el día a día es más complicado. Pero me veo a diario con el equipo de apoyo del aula TEA que en cierta forma suplen esta falta de coordinación con el EOEP. Conocen más al niño y me ayudan y orientan más.”*

*(Ángela, tutora de referencia -5 años-)*

En relación al seguimiento sistemático de la evolución de todo el alumnado con necesidades educativas especiales, la orientadora plantea que puede desarrollarlo a través de la reunión de coordinación con todos los profesionales de apoyo con los que cuenta el centro así como con los tutores. Pero no hay una intervención directa, específica y detallada en cuanto a la organización propiamente de la respuesta educativa de cada uno de los alumnos y alumnas.

*“En cierta forma entramos en el asesoramiento en torno a la organización de la respuesta educativa de cada alumno y alumna, pero la calidad de nuestra intervención es muy mejorable. El tiempo de asistencia al centro no da para más.”*

*(Esther, orientadora de referencia del EOEP del sector)*

### **Organización de apoyos y elaboración de materiales**

La decisión sobre cómo realizar la organización de los apoyos de cada alumno y alumna parte principalmente desde la profesional del aula de apoyo TEA en coordinación con los tutores. Para la intervención especializada con el alumnado con TEA el centro cuenta con los dos perfiles adscritos al aula de apoyo, en este caso la especialista en pedagogía terapéutica y la auxiliar técnico III.

La intervención dentro de las aulas de referencia de cada alumno o alumna siempre es desarrollada por la profesora de pedagogía terapéutica así como la organización de la intervención en el aula de apoyo, aunque en este segundo espacio, la auxiliar técnico-III puede apoyar el desarrollo de alguna actividad bajo su supervisión. En el caso de la auxiliar técnico III, sus funciones se enmarcan en el desarrollo de la autonomía y socialización del alumnado y se traducen en el apoyo en los desplazamientos, entradas y salidas del centro, recreos, aseos y comedor, lo que limita, según indica la profesora del aula de apoyo TEA, una intervención directa en las aulas de referencia de los alumnos y alumnas.

*“Si la dotación de recursos fuesen dos perfiles de PT o AL, se podría apoyar más en el aula de referencia y esto también ayudaría a la intervención directa en las aulas que para las cuestiones conductuales sería muy importante.”*

*(Pilar, especialista del aula de apoyo TEA)*

La elaboración de materiales es una de las tareas que con mayor frecuencia se desarrollan en el aula de apoyo. Los materiales se elaboran de forma personalizada para cada caso en función de sus necesidades y en muchas ocasiones de sus intereses. Estos materiales que se utilizan tanto en el aula de apoyo como en las aulas de referencia estando siempre a disposición de los tutores.

#### **Espacios y momentos educativos no lectivos**

Desde el centro se identifican como espacios no formales las entradas y las salidas, el comedor, las excursiones y los patios. En todos estos espacios, la presencia y participación de la figura del auxiliar técnico III es relevante aunque diferenciada en función de cada uno de los espacios y las necesidades de cada niño.

En el caso de las entradas y salidas siempre que es posible se promueve que los alumnos entren y salgan por sus clases de referencia, ya que de esta forma se potencia y se facilita una relación directa entre las familias con cada uno de los tutores.

En el caso del comedor, todo el personal conoce las implicaciones de ser un Centro Preferente así como las características del alumnado con TEA escolarizado en el centro. De esta “formación” se encargan las dos profesionales adscritas del aula de apoyo TEA y la intervención directa en el comedor se desarrolla por parte de la auxiliar técnico- III que de forma progresiva va retirando el apoyo directo a los alumnos y alumnas a medida que avanzan en su evolución en las cuestiones relacionadas con la alimentación.

En el caso de los patios, el centro cuenta con un proyecto denominado “El patio estrella”. Esta iniciativa se desarrolla durante cuatro días a la semana: dos días destinados al alumnado de Educación Primaria y otros días al alumnado de Educación Infantil.

Durante estos días, tres profesionales, las dos personas de referencia del aula de apoyo TEA y otro docente, uno de EI y otro EP comparten juegos dirigidos con el alumnado con TEA y otros compañeros/as de ambas etapas educativas que quieran participar. Para ello, desde todas las aulas de referencia hay un trabajo previo de sensibilización sobre la importancia de compartir este momento entre compañeros/as, así como un trabajo conjunto asociado a las habilidades sociales que deben poner en juego para facilitar la interacción del alumnado con TEA.

Por último, en las salidas y excursiones la participación del alumnado con TEA se produce en las mismas condiciones que cualquier otro alumno o alumna pero con una mayor preparación y anticipación de la actividad así como con una mayor asistencia de profesionales que acompañen la salida.

### ***La gestión de las conductas desadaptadas***

La profesora del aula de apoyo TEA señala que para el abordaje de las conductas desadaptadas siempre se parte de un análisis funcional de la conducta en el que se trata de entender qué le ocurre al alumno o alumna, cuál puede ser el motivo que desencadena la conducta así como cuál suele ser la reacción del profesorado y la familia. Aunque reconocen que no hay “recetas mágicas” siempre tratan de organizar un plan de intervención en el que establecen objetivos muy concretos a corto plazo, unifican la misma respuesta ante esas conductas por parte de todos los profesionales que trabajan con el alumno o alumna, abordan la situación de forma colaborativa con las familias y realizan un seguimiento muy sistemático sobre evolución de la conducta en cuestión.

### ***Organización del seguimiento, la evaluación y las decisiones de promoción***

Para la evaluación tanto los tutores como la persona del aula de apoyo TEA asisten de forma conjunta a las juntas de evaluación en las que se hace un balance de la evolución de cada alumno o alumna durante el trimestre.

En la información trimestral que se entrega a las familias, además del boletín oficial de notas también se entrega a las familias un informe cualitativo que se elabora de forma conjunta entre el equipo de apoyo del aula TEA y cada tutor. El contenido de este informe también se aborda en las reuniones de seguimiento que cada mes y medio aproximadamente se tiene con cada una de las familias para resolver posibles dudas y/o inquietudes sobre la información que se traslada en él.

*“Tratamos que los informes trimestrales sean lo más personalizados posibles y que reflejen de forma cualitativa el avance del niño en los aspectos curriculares, pero también en la relación con sus iguales. Hacemos siempre especial énfasis en los aspectos conseguidos.”*

*(Pilar, especialista del aula de apoyo TEA)*

*“Los informes trimestrales que se entregan junto con el boletín general de notas son muy completos, muy detallado y también muy realistas”*

*(Amaya, madre de Adrián)*

En las decisiones de promoción se considera que no prima tanto los aprendizajes académicos más disciplinares sino la evolución del propio alumno o alumna. Específicamente en la etapa de Educación Infantil se identifican tres aspectos significativos a valorar en la transición a Educación Primaria: el grado de interacción con sus iguales, la autonomía y la propia maduración y progreso del alumno o alumna.

*“En el caso de los ACNEE la relación con sus iguales prima antes lo curricular en las decisiones de promoción.”*

*(Pilar, especialista del aula de apoyo TEA)*

Por último, hay que señalar que en términos generales los distintos profesionales que trabajan con el alumnado con TEA consideran que mantienen unas expectativas positivas, pero ajustadas a la evolución de cada niño. Por otra parte, también destacan que en la mayoría de las ocasiones suele haber una evolución intermitente y lenta que implica que mucho del trabajo que se desarrolla comience a aparecer en el contexto del aula pasados tres o cuatro cursos escolares.

Los cambios de modalidad educativa es algo que siempre está presente especialmente en los cambios de etapa, pero también identifican que los cambios a educación especial son algo que se plantean una vez que han agotado el resto de medidas de atención a la diversidad como una opción muy extraordinaria.

*“El cambio a educación especial es un momento muy difícil, la opción de especial siempre va a estar ahí aunque somos conscientes que en el cole también tenemos limitaciones pero debe ser algo muy trabajado y abordado con las familias. No es posible generalizar cuándo es el momento, cada caso es diferente.”*

*(Pilar, especialista del aula de apoyo TEA)*

En este sentido, en relación a las trayectorias educativas del alumnado con TEA adscrito del aula de apoyo desde que el centro se inició como centro preferente, los datos facilitados por el colegio nos indican que han participado un total de 16 alumnos y alumnas con TEA. De ellos, 13 se incorporaron en la etapa de Educación Infantil y 3 lo hicieron directamente a partir de la etapa de Educación Primaria. De los 13 que se escolarizaron desde Educación Infantil, 6 de ellos requirieron cursar la permanencia extraordinaria en esta primera etapa educativa.

En lo que respecta a las transiciones entre etapas educativas, en el tránsito entre Educación Infantil y Educación Primaria, los datos nos indican que de los 13 alumnos escolarizados en la etapa de Educación Infantil, 10 de ellos se mantuvieron en el centro adscritos al aula de apoyo en la etapa de Educación Primaria y a 3 de ellos se les propuso un cambio de modalidad educativa a un centro de Educación Especial al requerir una mayor intensidad de apoyo.

En el caso de la transición entre las etapas obligatorias (Educación Primaria y Educación Secundaria), los datos muestran que han sido 9 casos los que han transitado dentro del centro educativo entre estas etapas. Durante la etapa de Educación Primaria 4 de ellos modificaron su adscripción al aula: dos por motivos personales o familiares tuvieron que abandonar el centro (en un caso por enfermedad del alumno y en otro por una situación excepcional de los padres) y otros dos estudiantes transitaron hacia una modalidad de apoyo especializado manteniéndose en el centro sin necesidad de estar adscritos al aula de apoyo para alumnado con TEA, como consecuencia de la buena evolución. De esta forma, de los 9 alumnos y alumnas con TEA que han transitado desde el aula de apoyo del centro en la etapa de Educación Primaria a Educación Secundaria en un nuevo centro, un Instituto de Educación Secundaria, 2 de ellos mantuvieron su adscripción a un aula de apoyo en un centro preferente en secundaria, 2 ya no requirieron el aula de apoyo en esta nueva etapa como consecuencia de su evolución, 1 alumno se incorporó a una Formación Profesional Adaptada, 3 de ellos se escolarizaron en un Centro de Educación Especial, y en el caso de 1 alumno se desconoce hacia qué opción educativa transitó.

### ***Coordinación con las familias***

Además de los aspectos comentados a nivel de centro, en la coordinación con las familias se diferencia, por una parte, un trabajo específico de sensibilización a las familias de las aulas de referencia en las que están escolarizados los alumnos con TEA. Para ello, en las reuniones grupales de cada trimestre que los tutores tienen, también participa la persona de referencia del aula de apoyo TEA y abordan de forma conjunta, en caso de ser necesario, cualquier aspecto relevante.

*“Después de una de las reuniones grupales con padres en las que tanto la tutora como la profesora de apoyo del aula TEA explicaron al resto de familias qué es ser un Centro Preferente para alumnado con TEA y qué significa tener autismo, cuando terminó la reunión los padres se acercaron a mí y me preguntan por Luis, si necesitaba algo....nos invitan a las fiestas de cumpleaños y lo agradecemos mucho. Y esto también me ha ayudado a mí a acercarme a otras familias.”*

*(Rita, madre de Luis)*

Específicamente, en el caso de las familias del alumnado con TEA, el equipo docente que interviene con un mismo alumno o alumna mantiene reuniones con su familia aproximadamente cada mes y medio para valorar la evolución de cada niño, así como para trabajar cualquier aspecto concreto que la familia necesite abordar, ya que desde el centro se comprende la necesidad ineludible de escuchar a las familias. Siempre que es posible se intenta que en estas reuniones participen las dos profesionales adscritas al aula de apoyo TEA junto con el tutor/a.

*“Aunque en alguna reunión no he podido estar, siempre trato de estar aunque llegue solamente a una parte de la reunión. Es muy necesario el contacto con las familias de los niños con TEA pero a veces es complicado porque tengo a otros 27 alumnos y alumnas más.”*

*(Magda, tutora de referencia -4 años-)*

En esta línea de escuchar las necesidades de las familias, también se identifica que una comunicación fluida y positiva es un aspecto clave para la evolución del alumnado. Por ello, además de las reuniones de seguimiento, se incorporan otras estrategias como el intercambio informal de información en la entrada y la salida del centro, el cuaderno y/o agenda de comunicación de ida y vuelta, así como incluso el uso del teléfono móvil personal de algunos de los profesionales entendiendo que su utilización está justificada por la necesidad de que las familias puedan estar más tranquilas.

Desde las profesionales adscritas al aula de apoyo TEA se indica que uno de los temas pendientes de abordar es el trabajo específico en grupo con las familias del alumnado con TEA. Aunque es un tema que todavía no han explorado, lo contemplan como una posible propuesta de mejora para cursos futuros.

*“Me gustaría tener una reunión con otras familias con niños con TEA, creo que nos ayudaríamos mucho, unos van delante, otros detrás. En cierta forma, esto lo está cubriendo en centro de tratamiento externo porque necesito hablar con otros padres que estén pasando por lo mismo que yo.”*

*(Rita, madre de Luis)*

*“Tenemos necesidad de hermanamiento con otros padres de niños con TEA. Lo estamos cubriendo a través del centro de tratamiento externo.”*

*(Amaya, madre de Adrián)*

## 5.2. Prácticas de aula del CEIP Naranja

### 5.2.1 El día a día en un aula de 4 años del CEIP Naranja

El inicio de la jornada para Adrián suele comenzar desde su aula de referencia. Los padres de Adrián, principalmente el padre, siempre le llevan al colegio. En función de la semana, Adrián puede entrar en horario ampliado, antes de la hora de inicio del colegio, o en su horario habitual. La entrada siempre es por su aula de referencia siendo la tutora la persona que le recibe cuando el pequeño entra en horario habitual. Tras el recibimiento de su tutora, en función del día de la semana, le espera en los percheros Silvia (Técnico- III) o Pilar (profesora del aula de apoyo TEA) para acompañarle al aula de apoyo TEA y desarrollar allí la asamblea.

#### **Rutina: Entrada y recepción**

Si la entrada al centro de Adrián es en el horario habitual es siempre recogido por su tutora.

*“Por motivos de trabajo, tenemos que dejar a Adrián antes y después del inicio y finalización de la jornada escolar por lo que no tengo un contacto directo con la tutora. Y esto es un tema porque tenemos necesidad de más información del día a día.”*

*(Amaya, madre de Adrián)*

La llegada al centro educativo no siempre es tranquila y sosegada. En numerosas ocasiones Adrián llega enfadado sin motivo aparente o por un cambio mínimo de rutina, como por ejemplo, la entrada por otra puerta distinta a la habitual, lo que implica que se muestre más inquieto y menos receptivo para iniciar la jornada. Por el momento la asamblea siempre la desarrolla en el aula de apoyo TEA, dado que esta primera actividad en su grupo de referencia le resulta demasiado larga. Además, la baja estructuración y anticipación de lo que se puede trabajar en la asamblea conlleva que aparezcan más conductas desajustadas en el pequeño hacia sí mismo y hacia sus compañeros/as.

En función del día de la semana, bien Silvia o Pilar recogen a Adrián en el pasillo de su clase. Una vez que el alumno ha saludado a su tutora y a sus compañeros/as, juntos se dirigen al aula de apoyo TEA. El recorrido por el centro es amplio ya que deben trasladarse hacia el otro extremo del colegio y subir una planta, pero la señalización del centro y la retirada del apoyo progresivo de la persona que le acompaña, ha permitido que a lo largo del curso de forma progresiva Adrián se muestre más autónomo en el desplazamiento.

#### **Dos ejemplos de la entrada al centro:**

##### **Ejemplo 1:**

*Silvia (Técnico III) baja a recoger a Adrián que entra en su clase para subir al aula de apoyo. El alumno no ha llegado a su aula y aparece por otra puerta del centro. Adrián acompañado por Silvia se dirige al aula de apoyo gritando y llorando de forma desconsolada porque el padre se ha confundido de puerta y se ha desorientado. Rápidamente, ya en el aula de apoyo se consuela por sí solo y deja su abrigo y mochila en su perchero para comenzar la jornada.*

##### **Ejemplo 2:**

*Adrián entra a su aula de referencia acompañado por su padre. Silvia le está esperando en su aula de referencia y según entra le acompaña a dejar su abrigo en su perchero y coger su agenda para subir juntos al aula de apoyo.*

*La entrada es tranquila y Adrián se muestra muy contento. Durante la subida al aula de apoyo va diciendo constantemente, “azul” y siempre va por delante de Silvia. Ya tiene totalmente interiorizado el recorrido y Silvia le deja margen para que vaya delante sin que ella esté cerca de él. Cuando llegan al aula de apoyo se sienta directamente en su sitio y muy contento le enseña la agenda a Pilar, juntos la revisan y Pilar le hace referencia a lo que los padres cuentan que hizo el día anterior. Cuando terminan, mientras Pilar habla con Salvador y Diego, le devuelve la agenda. Adrián disfruta viendo los pictogramas que tiene en su agenda sobre el desarrollo de las actividades que desarrolla diariamente en el centro y en casa. Es en este momento cuando ve un pictograma de Pocoyo y empieza a nombrarle de forma constante.*

#### **Rutina: Asamblea**

Normalmente Adrián desarrolla la asamblea en el aula de apoyo junto con alguno de sus compañeros con TEA. Al inicio del curso, hay cuatro alumnos con TEA adscritos al aula de apoyo, dos en Educación Primaria y dos en Educación Infantil. En el tercer trimestre se incorpora un nuevo alumno de Educación Infantil.

En el caso de Adrián se ha optado por que desarrolle la asamblea en el aula de apoyo dado que las entradas al centro por las mañanas, como se ha comentado anteriormente, son irregulares en cuanto al estado conductual de Adrián. En el caso de llegar enfadado, suele resultar más sencillo reconducirle en el aula de apoyo que en el aula de referencia.

*“En la asamblea, siempre está muy descolocado y necesita un apoyo muy individualizado por eso se ha considerado más pertinente que la desarrolle en el aula de apoyo.”*

*(Magda, tutora de referencia -4 años-)*

Por otra parte, en el aula de apoyo se utiliza esta primera actividad para organizar la jornada de cada día en el centro y anticipar y trabajar de forma específica qué van a desarrollar los alumnos en cada una de las sesiones. A pesar de que, en la medida de lo posible, se trata de mantener las rutinas claramente estables, en caso de cualquier cambio en la jornada habitual como una salida, el desarrollo de una actividad diferente en el centro o la ausencia de algún profesional, resulta imprescindible que se anticipe a todos los alumnos, y en este caso especialmente a Adrián.

La asamblea se desarrolla en un clima agradable y dinámico alrededor de una mesa redonda. El hecho de ser alumnos con edades diferentes y niveles de desarrollo distintos también complica la dinámica tanto en los intereses sobre los que hablar como en el mantenimiento del interés de cada uno de los niños en la actividad, por lo que en algunas ocasiones las particularidades de cada alumno pueden molestar al resto, como por ejemplo el interés de uno de ellos en inventarse las canciones que comparten, mientras a otros le molesta especialmente que no se siga literalmente la letra de las mismas. No obstante, se aprecia un claro interés en los alumnos en compartir con sus compañeros lo que han hecho en casa el día anterior. Algunos de ellos los expresan verbalmente y otros de forma visual a través de mostrar los pictogramas y la agenda de comunicación que han traído desde casa cumplimentada por sus padres. Por otra parte, el hecho de contar con dos personas en el aula de apoyo para un máximo de cinco alumnos y alumnos hace que el apoyo a cada uno de ellos pueda ser mucho más individualizado, ya que no hay momento para la desconexión y juntos, con distinto grado de apoyo, comparten el inicio de la jornada. En el caso de Adrián, suele ser frecuente que tengan que mantenerle físicamente conectado en la actividad y estimulándoles para que se comunique con sus compañeros, verbalizando en muchas ocasiones, por parte del adulto, lo que se intuye que el alumno quiere comunicar.

Después de esta primera toma de contacto, todos juntos revisan el día de la semana, el tiempo y muy especialmente lo que se va a trabajar en cada sesión. En el aula de apoyo TEA se cuenta con un panel de rutinas para cada día de la semana que cumplimentan de forma conjunta entre los cuatro o cinco alumnos que están presentes en la asamblea en función del día de la semana. En el caso de Adrián, este trabajo en torno a la jornada puede centrarse desde anticiparle una salida que van a desarrollar a lo largo de la mañana, o explicarle de forma detallada dónde va a estar en cada sesión y qué va a trabajar en cada momento.

Por último, al igual que en las asambleas que se desarrollan en cualquier aula de educación infantil, la música está muy presente. De esta forma se trabaja con los cinco alumnos las canciones que se comparten en el aula de referencia. En este caso adaptadas con pictogramas para que los alumnos de forma progresiva vayan aprendiéndolas y cada vez necesiten menos el apoyo visual. La música y las canciones es un interés compartido por los cinco alumnos con TEA incluso por los mayores que disfrutaban enormemente de esta actividad que por su edad ya no desarrollan en su aula de referencia. Adrián disfrutaba enormemente de las canciones y de forma progresiva han ido retirando el apoyo visual de algunas de ellas.

### **Una asamblea en el aula de apoyo:**

*Adrián llega al aula de apoyo enfadado, directamente se sienta en su sitio y le da su cuaderno de ida y vuelta a Pilar para que lo vea con él. Pilar le da un beso y los buenos días cogiéndole con cariño la carita y poniéndose a su altura. Juntos revisan su cuaderno, pero sus padres no han escrito nada de lo que hicieron el día anterior.*

*De forma progresiva van llegando el resto de niños del aula de apoyo, los mayores de forma autónoma y los pequeños acompañados de Silvia. Una vez que están todos juntos, alrededor de una mesa comienzan la asamblea. Pilar revisa las agendas y cuadernos de comunicación de cada niño y entre todos van comentando lo que han hecho durante la tarde del día anterior. Cuando terminan, en el panel de las rutinas de la asamblea, cada uno va revisando e incorporando los distintos aspectos: el día de la semana, el mes, el tiempo y la estación del año, todos participan de forma activa. Hoy a Adrián le ha tocado incluir el día de la semana y el alumno se muestra solvente y autónomo en identificar el día de la semana e incorporarlo en el panel de rutinas.*

*Durante la asamblea, Adrián se muestra con una clara intención comunicativa, pero con una jerga ininteligible. No obstante cuando las preguntas que hace Pilar son cerradas entonces sí contesta de forma contextualizada. Después, Pilar tiene preparadas canciones tradicionales que se están trabajando en las asambleas de infantil. En este caso cada canción está adaptada con pictogramas para que todos puedan cantarlas. A los mayores también les encanta cantar estas canciones. En el caso de Salvador de forma literal a la letra original y en el caso de Diego cambiando totalmente la letra de la canción lo que le produce mucha gracia. Los tres alumnos pequeños también disfrutan y participan en la actividad aunque a Adrián especialmente le molesta que Diego altere la canción original.*

*Tras la tercera canción (siempre comparten tres), Adrián se anticipa y el mismo dice “fin” para indicar que la actividad ha terminado. Pilar y Silvia le refuerzan: “¡muy bien Adrián!: ¿cómo decimos chicos?: colorín colorado, esta asamblea se ha terminado, y colorín colorete por la chimenea... sale un cohete” misma indicación que se utiliza en las aulas de referencia para indicar que una actividad se ha terminado.*

### **Rutina: Trabajo en el aula de apoyo**

La primera sesión después de la asamblea, Adrián siempre la realiza en el aula de apoyo. Se trabajan los mismos contenidos que estén trabajando sus compañeros en el aula de referencia principalmente aspectos relacionados con la aproximación a la lectoescritura y las nociones lógico- matemáticas básicas.

Cuando terminan la asamblea en el aula de apoyo, se dividen en dos grupos. Por una parte, los alumnos de Educación Primaria que se sientan en un lado del aula y, por otra parte, los alumnos de Educación Infantil se mantienen en la mesa redonda en donde se ha desarrollado la asamblea. Las personas de referencia del aula de apoyo también se dividen entre los dos grupos de los alumnos. No obstante, a pesar de esta distribución, Pilar organiza la respuesta de todos los alumnos y Silvia funciona como un apoyo mostrándose ambas profesionales coordinadas a la perfección ambas profesionales.

Por otra parte, aunque el espacio del aula de apoyo es muy reducido, en pocos metros se puede apreciar un espacio más parecido a un aula de primaria con mesas y sillas grandes en donde trabajan los alumnos mayores y un mobiliario de educación infantil en el que trabajan los niños más pequeños.

*“Creo que sería necesario un aula de apoyo más grande y con más espacio.”*

*(Amaya, madre de Adrián)*



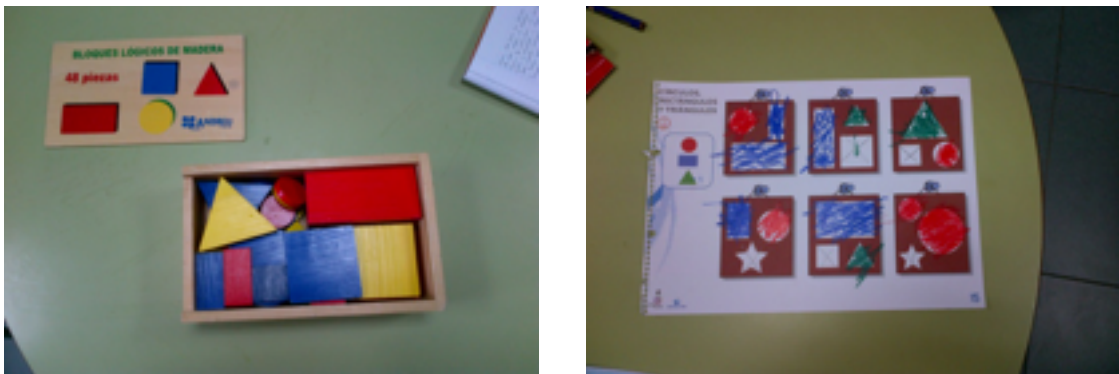
Para el trabajo que Pilar diseña para los alumnos de Educación Infantil se intenta trabajar el mismo contenido que se aborda en sus aulas de referencia, pero con tres niveles diferentes de abstracción claramente diferenciados en las propuestas que se presentan siempre en el mismo orden: manipulativo, visual y luego en papel. De esta forma, por ejemplo para el trabajo de las distintas formas geométricas, Adrián y sus compañeros de infantil “juegan” manipulando piezas de distintas formas geométricas, posteriormente trabajan los bloques lógicos en la pizarra digital y finalmente tratan de generalizar lo aprendido a un material más “tradicional” como puede ser una ficha o el cuaderno de actividades de su aula de referencia. Esta secuencia de distintas actividades sobre un mismo contenido resulta muy dinámica y atractiva para los niños. Lo mismo ocurre si se trabajan algunos contenidos relacionados con la lectoescritura u otra iniciativa en el marco de algún proyecto que esté desarrollando en su aula de referencia.

*“Tienes que tener todo muy planificado, incluso los materiales que vas a utilizar, porque de lo contrario se te descabala todo.”*

*(Pilar, especialista del aula de apoyo TEA)*

### Figura 5.1

*Material manipulativo para trabajar las formas geométricas*



Por otra parte, a pesar de que Adrián se muestra competente para adquirir los contenidos que se están trabajando en su aula de referencia, en numerosas ocasiones sus dificultades de conducta no le permiten beneficiarse de la actividad que se le propone. Estas situaciones suelen ser más frecuentes cuando Adrián está en su aula de referencia sin ningún apoyo. Por ello, y con la finalidad de que el alumno en la medida de lo posible pueda desarrollar actividades similares a las de sus compañeros/as, en ocasiones en el aula de apoyo se retoman aquellas actividades e iniciativas que previamente se han desarrollado en su aula de referencia pero de las que Adrián no se ha podido beneficiar, bien porque no ha querido participar o como consecuencia de alguna ausencia al centro.

*“Con Pilar, la profesora de apoyo, formo un equipo de trabajo. Ella siempre sabe lo que yo estoy trabajando en cada momento en el aula y yo lo que ella hace y nos reforzamos y complementamos.”*

*(Magda, tutora de referencia -4 años-)*

Por último, si el tiempo lo permite y los alumnos han trabajado de forma pertinente, se utilizan los últimos minutos como refuerzo positivo de esta primera sesión para el juego libre en el rincón destinado para ello en el aula de apoyo.

Adrián disfruta enormemente con este espacio que, a pesar de ser un momento de juego libre, tiene para las docentes una clara intención. Se pretende trabajar en esta situación con Adrián dos objetivos básicos para mejorar la interacción con sus iguales. Por una parte, que Adrián de forma progresiva aumente su repertorio de intereses, para ello de forma progresiva van cambiando los juegos y propuestas de este rincón a los que los alumnos pueden acceder directamente. Y por otra parte, se está moldeando la conducta de Adrián ya que le molesta enormemente que algunos de sus compañeros seleccionen un juego que él quiere o simplemente jueguen a algo que a él no le parece pertinente. Por último, es importante señalar que el refuerzo positivo es constante a lo largo de toda la sesión. Adrián de forma reiterada busca el contacto físico con sus dos personas de referencia así como la recompensa por el trabajo bien hecho, a través de un refuerzo físico en forma de beso o abrazo, verbal, con alguna palabra o frase que repite de forma sistemática “fenomenal” o demandando que le dibujen una carita feliz en una de sus manos.

### **Trabajo en el aula de apoyo**

#### **Nociones lógico- matemáticas:**

*Pilar plantea una actividad común para Adrián y Luis (ambos alumnos de Educación Infantil). Les facilita fichas de madera de diferentes formas (círculo, triángulo, cuadrado, y rectángulo) de dos tamaños diferentes cada una (grandes y pequeñas) y de distintos colores.*

*Va preguntando y diciendo una forma, color y tamaño para que lo pequeños la busquen y la coloquen en el centro de la mesa. Adrián entiende perfectamente la tarea y se muestra muy atento y concentrado, identificando perfectamente la pieza que en cada caso Pilar les solicita. Luego les deja un tiempo para que cada uno pueda construir alguna forma y Adrián pasa el tiempo haciendo series de clasificación y ordenando las fichas pero con dificultad para construir por sí mismo alguna forma. Pilar le deja unos minutos e interviene guiándole física y verbalmente para que juntos comiencen a construir una casa, con diferentes piezas. Cuando se termina el tiempo, Pilar les indica que hay que guardar y Adrián se enfada mucho y comienza a gritar y a pegar a Pilar. Pero Pilar le guía físicamente y comienza a reforzarle verbalmente en cuanto Adrián baja el tono de sus gritos y comienza a colaborar en guardar los objetos. No obstante, continúa sin estar tranquilo y también pega a su compañero cuando éste le intenta quitar una ficha para guardarla él. Pilar interviene consolando al compañero y reconduciendo, nuevamente, física y verbalmente la conducta de Adrián que de forma progresiva se tranquiliza.*

*Posteriormente, Pilar trabaja con la pizarra digital a través de una actividad centrada en la clasificación de formas geométricas de forma táctil. De forma ordenada, van trabajando y Adrián se muestra muy atento y competente en las actividades que van a pareciendo en la pizarra digital. Cuando terminan de trabajar con la pizarra digital, comienzan a trabajar cada uno con su material en papel.*

*Pilar selecciona las dos fichas que Adrián tienen que hacer de su cuaderno, las que están asociadas con la actividad planteada y en este caso es Silvia la persona que desarrolla la actividad con Adrián mientras Pilar comienza a trabajar con los dos compañeros más mayores que hasta entonces habían estado con el apoyo de Silvia. Cuando Adrián comienza a trabajar con Silvia, de repente grita porque parece que no quiere hacer la actividad, pero Silvia verbalmente le dice que se tranquilice y seleccione una pintura de color. En la primera actividad según el modelo debe pintar el color correspondiente del triángulo, círculo y cuadrado según las formas que aparecen.*

*En la segunda actividad debe bordear las diferentes figuras asociadas a un determinado color en función de la forma geométrica según el patrón / modelo indicado en la parte superior.*

*Silvia con indicación verbal le va guiando en los pasos que debe hacer: “vamos a elegir una pintura, ¿cómo se llama esta forma? y ¿de qué color hay que pintar este cuadrado?”, pues píntalo. Cuando Silvia le intenta guiar demasiado la actividad, puntualmente Adrián da algún grito, pero el mismo se auto regula y, cuando ve que lo está haciendo muy bien, el mismo dice “Quiero un besito, Adrián no llora”, y Silvia le abraza y continúan trabajando. Pilar también se acerca él y le da un beso y le refuerza de lo bien que está trabajando. Cuando termina cada una de las actividades, Adrián insiste en querer poner su nombre (le encantan las letras) y escribe su nombre asociando cada letra a un color. Silvia le guía manualmente de forma muy leve y él va diciendo las letras de su nombre. La actividad finaliza cuando Adrián vuelve a coger el color de la primera letra “A” y marca el acento. Adrián se pone muy contento y el mismo se dice: “genial”*

#### **Lectura interactiva:**

*Pilar ha preparado una actividad de lectura interactiva a través de la pizarra digital. Mientras ella trabaja con los dos alumnos de Educación Primaria en la misma aula, Silvia dinamiza la actividad.*

*Adrián se pone muy contento cuando le indican que van a trabajar con la pizarra digital. Sigue las instrucciones directamente para ubicarse frente a la pizarra digital e incluso ayuda a encenderla y apagar la luz. Los tres niños de infantil ven como un juego leer y repetir palabras de uso muy común que aparecen escritas en la pizarra digital agrupadas por categorías semánticas que se asocian con la imagen visual.*

*Después, cuando terminan los módulos previstos de palabras en la pizarra digital, Adrián trabaja en la mesa de al lado de dos compañeros de primaria. Pilar está intentando que pueda permanecer tiempo trabajando en mesa de forma autónoma cerca de sus compañeros y que aprenda a tolerar la frustración sin necesidad de enfadarse o auto agredirse golpeándose con la mesa.*

#### **Figura 5.2**

*Sesión de trabajo en mesa en aula de apoyo.*



*La actividad que tiene que realizar consiste en asociar los nombres de distintas marcas comerciales de alimentos a su imagen a través de pegatinas. Adrián realiza la actividad con un apoyo mínimo, después por la parte de atrás, Adrián escribe su nombre con pauta para de forma progresiva ir ajustando el tamaño de su letra. Durante el desarrollo de la actividad también se muestra muy solvente, autónomo y muy concentrado en la tarea. Sin embargo, en varias ocasiones, sin motivo aparente, Adrián se enfada y hace el intento de golpearse contra la mesa pero Pilar le para físicamente y le dice que se tranquilice y remite la conducta.*

**Retomando actividades del aula de referencia:**

*En su aula de referencia están trabajando por proyectos (están terminando el proyecto de los planetas) y Adrián la semana anterior faltó algunos días la colegio porque estaba malo. Por eso en el momento de actividad de mesa en el aula de apoyo, preparan una de las actividades que sus compañeros ya han desarrollado en su aula de referencia.*

*Adrián tiene que decorar el planeta Urano mezclando sal con tizas de colores, y luego cogiendo los montones de sal debe ponerlas en el círculo que representa Urano poniéndole posteriormente pegamento por encima. Silvia le inicia cómo debe realizar esta actividad y luego Adrián la desarrolla de forma autónoma, bajo la supervisión de Silvia necesitando únicamente indicación verbal sobre los distintos pasos a seguir. Adrián disfruta mucho del desarrollo de la actividad y en cuanto termina Silvia le indica que se lo muestra a Pilar y se acerca a ella muy contento y satisfecho de su trabajo. Pilar le refuerza con un beso y un abrazo y le indica que debe guardarlo en su casillero. Adrián sigue la indicación perfectamente.*

**Rutina: Trabajo en el aula de referencia**

Después del trabajo en el aula de apoyo, todos los días de la semana Adrián se dirige a su aula de referencia acompañado por Pilar y/o Silvia. Algunos días de la semana, Pilar entra en su aula de referencia y apoya la sesión, pero por cuestiones de horario no resulta posible todos los días de la semana.

A pesar de que Adrián pueda desarrollar las mismas actividades que el resto de sus compañeros porque se muestra competente para ello, no siempre quiere hacerlo ya que depende del interés que cada actividad tenga para él, así como de la aparición o no de conductas desajustadas que le interfieran en el desarrollo de las distintas propuestas.

*“Cada alumno con TEA es diferente. La agresividad es lo más complicado de manejar en el aula. Es uno de los aspectos que más interfieren en la evolución de los niños, mucho más que el grado de afectación cognitivo.”*

*(Magda, tutora de referencia -4 años-)*

En el caso de Adrián, en su aula de referencia no requiere la utilización de un material adaptado con diferente nivel de complejidad al resto de sus compañeros sino una serie de estrategias organizativas y metodológicas que le ayuden a beneficiarse de la actividad. En este sentido cabe destacar que físicamente se encuentra ubicado en el sitio más próximo a su tutora y con un grupo de compañeros de mesa tranquilos y que le suponen un gran apoyo para el desarrollo de las actividades y el cambio de espacio dentro del aula si es necesario.

Su tutora, una vez que explica las actividades que van a trabajar, también prioriza apoyar a Adrián de forma individual en el desarrollo la actividad y una vez que el alumno inicia la tarea, le deja trabajando y comienza a atender al resto de los niños/as.

*“Aunque con Adrián no necesitamos un material específico, sus gustos por ejemplo en cuanto a los juegos son diferentes a los de la mayoría.”*

*(Magda, tutora de referencia -4 años-)*

En la misma línea que podía valorarse en el aula de apoyo, el refuerzo físico y verbal por parte de su tutora es constante a lo largo de todas las sesiones que comparten. La profesora puede estar en el otro lado del aula pero siempre tiene una mirada constante hacia Adrián así como unas palabras de refuerzo y ánimo sobre lo bien que está trabajando. Por otra parte, en función de las distintas observaciones

realizadas, podemos valorar de forma muy diferenciada lo que supone que el apoyo de Pilar pueda entrar en el aula de referencia o que, por el contrario, la profesora esté sola con el grupo. En primer lugar, la entrada del apoyo en el aula parece que tranquiliza a Adrián a pesar de que Pilar ni siquiera se siente a su lado. Normalmente Pilar trata de generalizar el apoyo al resto del grupo y ser de ayuda para la tutora adaptándose a las indicaciones que le comente.

*“Las dificultades de conducta agotan mucho a los profesores por eso el apoyo en el aula de referencia es imprescindible.”*

*(Pilar, especialista del aula de apoyo TEA)*

Por otra parte, las conductas desadaptadas de Adrián se dan con menor frecuencia cuando hay dos docentes en el aula y, en caso de aparecer, suelen ser reconducidas de forma más rápida, a pesar de que ambas profesionales, siguen exactamente las mismas indicaciones en la forma de actuar con el alumno.

Por último, el momento del juego libre también suele ser un foco de tensión en el aula, ya que los intereses de Adrián son muy restrictivos y también sus iniciativas para interaccionar de forma ajustada con sus compañeros/as, lo que origina de forma recurrente dificultades en la relación con sus iguales que la tutora debe reconducir.

### **Trabajo en el aula de referencia**

#### **Actividad de mesa en el aula de referencia:**

*Adrián baja de la mano con Pilar hacia su aula de referencia. Antes de entrar, Pilar le recuerda que debe estar tranquilo y trabajar muy bien. Adrián llama a la puerta y entra corriendo a saludar a su profesora de referencia y directamente coge su cuaderno de su casillero y se sienta en su sitio para ponerse a trabajar en mesa como lo están haciendo el resto de sus compañeros/as.*

*Su profesora (Magda) se sienta a su lado y le explica con detalle la actividad que tiene que hacer que es exactamente la misma que el resto de sus compañeros/as. Están trabajando las profesiones y tiene que escribir el nombre de tres profesiones debajo de cada dibujo y luego colorearlo. Magda le pone puntitos sobre la palabras debe escribir para guiarle, y cuando ha terminado la explicación se retira de su lado y se sienta en su misma mesa pero al lado de otro niño al que está ayudando.*

*Adrián desarrolla la actividad trabajando de forma autónoma. Magda está totalmente pendiente de él aunque no esté a su lado, y le refuerza verbalmente por lo bien que está trabajando. Cuando termina, muy contento y satisfecho de su trabajo, se levanta y va donde está su tutora para enseñarle su trabajo. Magda le felicita, le da un abrazo y le dice que debe guardar su trabajo y elegir a lo que quiere jugar (como el resto de los compañeros que ya han terminado). Adrián guarda su cuaderno en su casillero y se dirige a la zona donde hay un cubo con animales (siempre selecciona el mismo juego libre).*

#### **Actividad en el aula de referencia con apoyo:**

*La tutora explica la actividad que van a desarrollar, que está centrada en la figura de Paco Rabal. El material de trabajo que las profesoras han preparado se centra en un proyecto para que los niños conozcan su municipio. En este material cuentan con una actividad al actor.*

*Adrián atiende a las explicaciones sobre la actividad que van a realizar. Después de la explicación, Magda indica a todos los niños que vayan a la zona de la pizarra digital porque les va a poner un video sobre lo que tienen que trabajar en la ficha: quién es Paco Rabal, cómo es su plaza en el municipio y cómo es su estatua.*

Adrián va a la pizarra digital y cuando Magda está preparando el vídeo, de repente aparece por error una canción de las vocales y al ver que Magda la quita para poner el video comienza a golpearse contra la pared diciendo “no, no, no”. Magda continua con la explicación y de forma progresiva Adrián comienza a tranquilizarse. Cuando terminan de ver las imágenes y el vídeo, Magda felicita a Adrián por tranquilizarse y le dice: “Adrián si quieres la canción de las vocales, pídelo. Adrián dice “vocales” y entonces Magda pone la canción.

Cuando terminan, Magda da la indicación de que todos deben ir a trabajar a la mesa la ficha de Paco Rabal. Adrián se queda tumbado en el suelo pero Magda continua la actividad colaborando con el resto de niños como si no pasase nada. De repente Adrián se levanta y se sienta en su sitio. Magda se sienta a su lado y le explica de forma personalizada nuevamente la ficha y Adrián comienza a hacerla de forma activa y autónoma. Pilar entra en el aula para preguntar y ver cómo se está portando Adrián y él se pone muy contento cuando ve que entra Pilar y se acerca a él para animarse por lo bien que está trabajando. Cuando termina, le enseña su cuaderno a Magda que le felicita. Adrián lo guarda en su casillero y vuelve a elegir los animales para jugar mientras el resto de los niños van terminando. En esta ocasión se los lleva a su mesa y cuando Magda da la indicación de que hay que recoger accede a hacerlo sin mayores dificultades.

#### **Actividad en pequeño grupo:**

Silvia baja con Adrián desde el aula de apoyo a su aula de referencia. Adrián baja las escaleras corriendo y Silvia le va diciendo que vaya despacio. Por momentos, Adrián le hace caso aunque corre de forma intermitente.

Cuando llega a su clase de referencia, sus compañeros/as se van a otra clase a trabajar en pequeño grupo ya que tienen alternativa a la religión y ya están preparados en la fila. Adrián se incluye entre ellos sin dificultad. Los 12 niños se sientan en una mesa alargada de forma rectangular y Magda les lee el cuento del cerdito azul, intercalando preguntas sobre lo que va contando que los niños van respondiendo. Adrián le atiende de forma intermitente pero permanece sentado en su sitio.

Cuando terminan el cuento, Magda dice que van a realizar un teatrillo y comienza a preguntar “¿quién quiere ser el cerdito azul?” y así sobre los diferentes personajes del cuento. De repente Adrián dice “Adrián le toca”, Magda se sorprende porque es la primera vez que se postula para ser un personaje y le asigna uno de ellos. Cuando empieza la dramatización, Adrián no quiere participar y comienza a subirse por las sillas, y la mesa canturreando “nuni, nuni, nuni, nuni”. La tutora trata de ignorarse y seguir el desarrollo de la actividad. Cuando señala que la actividad ha terminado, Adrián se enfada y se mete debajo de la mesa, Magda le intenta sacar y Adrián comienza a gritar e intenta morderle. Magda le retira la atención y Adrián comienza a darse golpes en la cabeza contra la mesa. Una niña le pregunta “¿seño, te ha mordido Adrián?”. La profesora le responde tranquila: “no, no te preocupes es que se ha enfado un poquito pero ahora se tranquiliza”.

La profesora le retira nuevamente la atención y comienza a preguntar al resto de compañeros qué personajes le ha gustado más. Se dirige a Adrián y le dice “¿Adrián qué personaje te ha gustado más, el cerdito azul o el rosa?”. Y Adrián contesta “letras”. Magda le dice que tiene que esperar y cuando termine le dejará las letras.

Cuando terminan la actividad, Magda y él se dirigen a la zona de juego para darle las letras, pero cuando llegan Adrián quiere otro juego de construcciones y Magda le dice que no se lo puede dar, Adrián vuelve a enfadarse y grita e intenta pellizcar a Magda. Magda le retira la atención y el nivel de enfado de Adrián va en aumento y empieza a dar patadas a la puerta. Magda continua como si no pasase nada y cuando hace la fila para volver a clase, Adrián se levanta, se incorpora al final de la fila tranquilamente y vuelve, junto con sus compañeros/as, al aula de referencia.

**Juego libre:**

*Adrián selecciona un cajón con animales y se va al rincón del espejo a jugar con ellos en solitario. Los alinea, los coloca en diferentes posiciones y se mira al espejo de forma constante.*

*Algunos compañeros/as se acercan a él para ver qué está haciendo, pero físicamente los retira porque quiere jugar solo. Cuando Magda da la indicación de que hay que recoger, solamente con oír la indicación se enfada mucho y de repente comienza a gritar, se da golpes contra el suelo, se va a su sitio y se golpea en la mesa con la cabeza. Magda va a su sitio y utiliza exactamente la misma estrategia que Pilar. Le pone la mano en la mesa para que no se haga daño y cuando comienza a tranquilizarse empieza a reforzarle verbalmente. Cuando se regula le coge del brazo y le guía hacia los juguetes donde juntos los recogen y llevan a su sitio. Cuando termina de recoger los juguetes dice “pis” y va solo al baño de su aula siguiendo el mismo ritual: tira de las tres cadenas que hay en el baño durante seis veces, hasta que Magda se da cuenta y entra en el baño y le dice que debe lavarse las manos y salir a clase. Adrián sigue la indicación sin dificultad.*

**Figura 5.3**

*Momento de juego libre en aula de referencia.*



**Rutina: Almuerzo y salida al patio**

Adrián desarrolla el momento del desayuno en su aula de referencia junto con el resto de sus compañeros/as. El desayuno entra dentro de la cooperativa que financian de forma conjunta todos los padres de Educación infantil por lo que Adrián desayuna lo mismo que el resto de sus iguales. No obstante, la tutora, en el momento del reparto del desayuno, principalmente fruta, siempre tiene especial cuidado en darle el trozo más apetecible para él y el que sabe que más le va a gustar. Después de tomarse su desayuno, tranquilamente en su sitio sin necesidad de ningún apoyo específico, Adrián pasa por el baño en función del día, con mayor o menor entretenimiento y la aparición de algún ritual como por ejemplo tirar de las cadenas un número determinado de veces.

Cuando todos los alumnos y alumnas terminan, salen al patio de Educación Infantil directamente por la puerta de su aula. El centro cuenta con un programa específico de patio denominado “Patio estrella” que se desarrolla cuatro días a la semana, de lunes a jueves, y en el que destinan dos días para la etapa de infantil y dos días para el alumnado de primaria. Esta iniciativa es dinamizada por el equipo de apoyo del aula TEA más una tercera y cuarta persona de cada una de las etapas. En el caso de las actividades que se desarrollan para el alumnado de educación infantil, los dos alumnos con TEA (tres al final el

curso) junto con dos compañeros/as por cada aula de infantil comparten en la sala de psicomotricidad juegos dirigidos con la finalidad de que, de forma progresiva, este aprendizaje explícito y guiado sobre cómo jugar pueda generalizarse al patio común. No obstante, Adrián se beneficia de esta iniciativa dos días a la semana mientras que los restantes días comparte un momento de juego libre en el patio con el resto de sus compañeros/as bajo la supervisión de su tutora y el resto de docentes de infantil. Por otra parte, resultan especialmente complicados para Adrián los patios en los días de lluvia ya que la imposibilidad de salir al exterior y tener un momento de juego libre, así como tener que estar en el aula con todos sus compañeros/as con un nivel alto de ruido, sin ninguna actividad previamente diseñada y con una baja estructuración del espacio generalmente, le suele agobiar. Por ello, desde el centro, se ha propuesto que los días de lluvia, si Adrián se muestra incómodo en su aula de referencia, desde el equipo de apoyo TEA le propongan la posibilidad de ir al aula de apoyo a ver una película y/o practicar algún juego de mesa.

#### **Almuerzo y patio:**

*Cuando todos los niños/as ya han recogido su material, la tutora solicita que todos se sienten en su sitio para tomarse el almuerzo, un plátano. Para Adrián solamente es un trocito que la profesora ha elegido especialmente para él y que le entrega en primer lugar. El pequeño lo toma sin mayor dificultad y en cuanto termina va corriendo a su perchero a ponerse el abrigo como algunos de sus compañeros/as ya están haciendo.*

*El recreo se desarrolla desde la 11:30 hasta las 12:15. Cuando los niños ya estaban preparados para salir ha comenzado a llover por lo que Magda les ha dejado que saliesen unos minutos para darse una carrerita y rápidamente han vuelto al aula. Adrián necesitaba correr y moverse pero cuando Magda le llama para regresar al aula, Adrián continúa corriendo por el recreo. Por ello, la tutora sale a buscarle y consigue que entre al sin dificultades. Magda le explica que no pueden quedarse fuera porque está lloviendo. Y justo cuando están entrando en el aula llegan Pilar y Silvia con Luis y Marcos (los dos niños con TEA de Educación Infantil) para proponerle si quiere que los tres pasen el recreo en el aula de apoyo viendo una película. Adrián se pone muy contento cuando las ve y sube al aula de apoyo con sus otros dos compañeros donde ven un video de la patrulla canina.*

#### **Rutina: Trabajo en el aula de referencia**

Tras el patio, y a medida que el alumnado entra en el aula y van quitándose los abrigos y/o bebiendo agua, la tutora va acondicionando el espacio para desarrollar una actividad de relajación.

Esta actividad la desarrolla todos los días tras el patio para que los pequeños se tranquilicen y bajen el nivel de activación. De forma progresiva, la tutora va bajando las persianas del aula, incorpora música relajante y va dando instrucciones sobre cómo ir relajando las distintas partes del cuerpo mientras los niños sentados en su silla se tumban sobre la mesa. Es una actividad muy corta de apenas quince minutos pero que facilita que todos los pequeños, y especialmente Adrián, se relajen.

Tras la relajación, y estando los niños sentados cada uno en su sitio, la profesora propone y explica la actividad en mesa que van a desarrollar. Antes de la que la profesora comience la explicación, los ayudantes van repartiendo los materiales sobre los que van a trabajar y cuando cada uno tiene el suyo, la tutora comienza con la explicación correspondiente. La tutora siempre se cerciora de que Adrián está en la página y actividad que van a trabajar para asegurarse que el alumno se ubica en la actividad correspondiente. Físicamente la tutora se ubica de la forma más cercana al alumno durante la explicación para que de forma sutil pueda tocarle o reforzarle por lo atento que está o contenerle físicamente y tranquilizarle si aparece alguna conducta desajustada. Una vez que la profesora termina la



explicación de forma general, siempre comenta a los compañeros/as que va ayudar primero a Adrián y que luego va a ir revisando por las mesas cómo están trabajando todos. El resto de compañeros/as parece entender perfectamente que Adrián necesita más ayuda y se muestran totalmente comprensibles y colaboradores con el pequeño.

El clima del aula es agradable y la profesora incorpora música de fondo para que los niños/as se muestren distendidos. El nivel de ruido suele interferir de forma negativa en la conducta de Adrián, por eso es imprescindible generar un clima y ambiente agradable en el aula, tanto en las cuestiones relacionadas con el espacio, como en la luz, decoración y música.

#### Figura 5.4

*Trabajo en mesa en el aula de referencia.*



En el caso de Adrián, como se ha comentado anteriormente, puede desarrollar la misma actividad que el resto de sus compañeros/as por lo que no requiere una adaptación del material que va a desarrollar, pero sí necesita un apoyo directo más individualizado y un refuerzo constante a su conducta que le ayude a seguir manteniéndose centrado en el desarrollo de la actividad de forma positiva.

*“Curricularmente Adrián no tiene problemas, incluso destaca por encima en algunas habilidades lógico- matemáticas y en lectoescritura pero me preocupa mucho su conducta.”  
(Magda, tutora de referencia -4 años-)*

Cuando va aproximándose la hora de terminar, la tutora indica que todos deben ir recogiendo y preparándose porque llega el momento de la sesión de inglés. La tutora acompaña de forma activa a Adrián para recoger el material porque de esta forma suele mostrarse más participativo y predispuesto a colaborar. Además, en el caso de Adrián, la sesión de inglés le gusta enormemente por el tipo de metodología que se utiliza, predominante visual y a través de la pizarra digital, por lo que suele mostrarse muy motivado en participar en las distintas sesiones. Algunas ocasiones, en caso de que se muestre resistente en el cambio de actividad, la tutora le dirige a su panel de rutina, el mismo para el resto de la clase, y le muestra el pictograma relacionado con la sesión de inglés, en este caso no tanto porque el alumno no anticipe el desarrollo de la siguiente sesión y/o falta de comprensión de la siguiente rutina sino para que le sirva de refuerzo.

*“Hay una metodología: pictogramas, materiales manipulativos, trabajo por rincones que sirven para todos. La pena es que se vayan dejando de utilizar en las etapas posteriores y creo que no debería ser así.”  
(Mónica, directora del centro)*

La sesión de inglés se desarrolla físicamente en el rincón de la asamblea sobre la colchoneta y frente a la pizarra digital. El número de alumnos y alumnas es muy numeroso lo que interfiere en la ubicación correcta del alumnado, ya que algunos no ven de forma apropiada la pizarra. Por ello la profesora tutora de realizar algunos ajustes en la ubicación que los pequeños hayan realizado para asegurarse de que todos puedan ver la pizarra. En este caso Adrián siempre está próximo a la tutora y en un lugar privilegiado.

La sesión es muy dinámica y con claro componente lúdico ya que durante toda la sesión, las canciones son recurrentes para trabajar los distintos contenidos. Por otra parte, el uso de la pizarra digital facilita un apoyo visual constante para Adrián lo que también le ayuda a seguir la explicación verbal. Por último, el nivel de interacción y la participación activa de los alumnos y alumnas también hace que la sesión más divertida y movida para los niños/as.

*“Creo que sí somos un cole bastante innovador en distintos aspectos. Por ejemplo en el tema tecnológico, hemos invertido grandes esfuerzos en tecnología y vemos que es positivo. Esta metodología se está incorporando de forma progresiva en las aulas.”*

*(Mónica, directora del centro)*

Sin embargo, a pesar de que a Adrián le encanta el planteamiento de la sesión, el bajo nivel de estructuración de la actividad y especialmente la espera de turnos, le incomodan y molestan por lo que cuando la actividad no se desarrolla como él quiere, aparecen los comportamientos desadaptados. El espacio es pequeño y reducido por lo que en ocasiones estos comportamientos, además de interferir en el desarrollo de la sesión, pueden afectar directamente a sus compañeros/as más próximos.

*“Con una ratio de 28 alumnos y alumnas en el aula es muy complicado en general. A veces siento que si atiende a Adrián, descuido a los demás.”*

*(Magda, tutora de referencia -4 años-)*

No obstante, la profesora de inglés se muestra tranquila y calmada ante estas situaciones realizando la misma secuencia de intervención ante estos comportamientos que la tutora y la profesora de apoyo: retirada de atención, evitación de que Adrián se haga daño poniendo la mano o conteniendo físicamente al alumno y refuerzo positivo una vez que mínimamente la conducta bien sean los golpes, gritos o llantos empiezan a disminuir.

*“Para las dificultades de conducta la intervención es muy individualizada de cada niño. Primero hacemos un análisis funcional de la conducta y luego planificamos la intervención. Todos los profesionales deben intervenir de la misma manera.”*

*(Pilar, especialista del aula de apoyo TEA)*

### **Trabajo en el aula de referencia**

#### **Relajación:**

*Magda pone la clase a oscuras bajando las persianas, y pone música relajante para que los niños se tranquilicen en sus sitios y comienza a realizar actividades de relajación.*

*Cuando Magda se despista, y mientras todos están relajándose, Adrián se levanta y Magda rápidamente le dice en voz baja “Adrián, ¿qué haces ahí?” Y rápidamente Adrián vuelve a su sitio guiado de la mano de su profesora. Se queda en su sitio y, en la medida de lo posible, trata de relajarse como el resto de sus compañeros/as.*

### **Trabajo en mesa sobre la Prehistoria:**

Magda les explica que como han comenzado a trabajar el tema de la prehistoria, cada uno en su cuaderno va a seleccionar un dibujo de un dinosaurio (hay imágenes de la prehistoria por toda la clase) y van a pintarlo.

Después de explicar lo que hay que hacer, Magda indica que ella va a ayudar a Adrián y que cuando termine, entonces comenzará a revisar el trabajo de los compañeros/as que vayan terminando pero que hay que estar tranquilos para que todos puedan trabajar bien. Adrián se muestra desatento a las explicaciones de Magda, por ello de vez en cuando la tutora introduce en su discurso preguntas como “Adrián, ¿qué vas a pintar?”, a pesar de que Adrián no le contesta, sí se ubica físicamente de forma apropiada en la silla y retoma la atención en la actividad. Mientras Magda se va paseando por la clase durante su explicación, Adrián le tira de la chaqueta para llamar la atención, pero Magda le retira la tensión, le quita la mano y continúa con las informaciones. Cuando Magda termina la explicación se sienta en una silla al lado de Adrián y él comienza a realizar la actividad al igual que el resto de sus compañeros/as canturreando en voz bajita la canción que suena de fondo.

Cuando termina Adrián le dice a Magda “animales” (es su juego favorito) y Magda le dice que puede coger los animales pero que antes debe guardar su trabajo. El pequeño se levanta y lleva su cuaderno de actividades a su estantería y a la vuelta a su sitio, coge algunos animales y los lleva hasta su mesa.

### **Sesión de inglés:**

Entra en el aula Bianca (la profesora de inglés) con un mono grande de marioneta. Cuando pasa por su lado Adrián lo quiere coger pero Bianca le recuerda que hoy no es el ayudante y se enfada y grita un poco, pero Bianca le retira la atención y rápidamente se le pasa. Cantan la canción del “good morning” en inglés y Lucía (la encargada del día) va con el mono pasando por los compañeros y diciendo su nombre. Cuando terminan, Bianca va llamando a los niños para que vayan poniéndose en la colchoneta enfrente de la pizarra digital. Adrián sigue la indicación y se sienta solo lo más cerca posible de la pizarra. Bianca conecta la pizarra digital y va dando las indicaciones en inglés sobre lo que hay que hacer. Adrián sigue la pizarra digital con interés y, aunque no hace los gestos, se muestra muy atento y participativo. De vez en cuando, y sin motivo aparente, grita.

Bianca va preguntando a través de la pizarra quiénes son los miembros de una familia y las partes del cuerpo con un juego táctil de tocar la pantalla. Bianca va preguntando a los diferentes niños, y también a Adrián, cuando le pregunta a él para que se levante y vaya a la pantalla, una niña dice “Adrián no entiende inglés”. La profesora reconduce la situación y le responde a la niña “Adrián sí lo sabe pero a veces no le apetece participar”. La profesora vuelve hacer la pregunta a Adrián y en esta ocasión el pequeño se dirige a la pantalla y señala correctamente lo que Bianca le ha pedido. Quiere seguir resolviendo la siguiente pregunta pero Bianca le dice que debe sentarse en su sitio que ahora es el turno de otro compañero.

Adrián se sienta en su sitio enfadado y comienza a darse cabezazos contra la pared, la tutora trata de que no se haga daño retirándole su atención y poniéndole la mano sobre la pared. Cuando se tranquiliza dice “pupa, pupa” y la profesora para la actividad, le consuela y en cuanto puede retoma la actividad mientras Adrián continúa toda la sesión diciendo su nombre para que la profesora vuelva a seleccionarle.

La profesora y el resto de compañeros/as consiguen continuar desarrollando la actividad retirando la atención de Adrián aunque interfiere de forma significativa en el desarrollo de la actividad.

Cuando se aproxima la hora de terminar, la profesora felicita a todos por lo bien que han trabajado y da la indicación de que cada uno debe ir a su sitio y prepararse para ir al comedor o para ir a casa. En ese momento, mientras todos se van preparando, Silvia entra al aula mientras Adrián va pone en la fila del comedor por lo que espera y le deja que por sí solo se ubique junto con el resto de sus compañeros/as.

### **Rutina: Aseo y comedor**

Adrián come en el comedor del centro educativo bajo el apoyo de Silvia. Su evolución en la alimentación ha sido muy positiva desde su llegada al centro, motivo por el que durante todo el curso come de forma autónoma y comparte mesa con sus compañeros/as del aula de referencia. Normalmente Adrián se traslada al comedor junto con sus compañeros/as. Este desplazamiento se ha ido modificando a lo largo del curso, ya que al inicio de mismo eran frecuentes la aparición de conductas desadaptadas durante el trayecto entre su aula de referencia y el comedor, por ello era Silvia quién le acompañaba de forma individual al comedor. Sin embargo, de forma progresiva Adrián ha ido adquiriendo la rutina por lo que Silvia ha dejado de acompañarle y desde mediado de curso, el pequeño se desplaza junto con sus iguales bajo el apoyo de la responsable de comedor correspondiente.

*“Partimos de un horario al inicio de curso en función de las necesidades de cada niño, pero luego lo vamos adaptando en función de su evolución.”*  
(Pilar, especialista del aula de apoyo TEA)

La alimentación de Adrián es variada y come de forma autónoma por lo que en el momento del comedor no requiere de ningún tipo de apoyo material y/o personal específico aunque Silvia se sitúa siempre próximo a su mesa principalmente para reforzarle sobre lo bien que está comiendo. Cuando termina el comedor, al igual que le resto de sus compañeros/as, sale al patio para jugar, y correr por las distintas zonas sin el diseño de ninguna actividad específica para él.

### **Rutina: Recogida del alumno**

La recogida del alumno suele ser tras el patio del comedor, por su madre principalmente, ya que como consecuencia de una incompatibilidad horaria con su trabajo, no les resulta posible poder asistir al centro con anterioridad. Esto implica que rara vez sea la tutora la persona que entrega al niño, lo que supone que el traslado de la información sobre cómo ha ido el día, los padres lo reciban formalmente a través del cuaderno de ida y vuelta, y verbalmente por parte de Silvia que es la persona encargada de entregar al niño a sus padres.

*“Las actividades extraescolares, los campamentos, los días sin cole son un problema porque creo que sería necesario que el personal que se encarga de estas actividades también pudiera trabajar con niños con TEA.”*  
(Amaya, madre de Adrián)

Esta situación conlleva que, si durante algún momento del curso, el alumno también ha entrado en horario ampliado por las mañanas, la tutora puede estar varios días seguidos o incluso semanas sin ver a los padres de Adrián. Por ello, la tutora hace especial énfasis en la cumplimentación del cuaderno de comunicación ya que en algunos momentos del curso es el único medio de comunicación con los padres de forma diaria.

*“Cumplimentamos su agenda todos los días. Es fundamental. Si una de las partes no comunica es un problema porque nos falta información.”*  
(Magda, tutora de referencia -4 años-)

No obstante, a lo largo del curso los distintos profesionales que trabajan con Adrián mantienen reuniones regulares con la familia del pequeño para informar sobre su evolución así como tratar

algún aspecto específico que se considere necesario tanto por parte de la familia como por el equipo de profesionales. Sin embargo, el contacto diario se hace mucho más puntual por una dificultad de compatibilizar y conciliar horarios laborales y educativos en la entrada y salida del centro.

*“Los informes trimestrales de seguimiento en relación a la evolución de Adrián son muy completos, detallados y muy realistas.”  
(Amaya, madre de Adrián)*

### 5.2.2 El día a día en un aula de 5 años del CEIP Naranja

La jornada para Luis siempre comienza con la entrada al centro por su aula de referencia. Normalmente es su madre la que le lleva al colegio y su tutora (Ángela) la persona encargada de recogerle en el aula. Las entradas al centro por parte de Luis siempre son tranquilas y agradables y el único ajuste que se realiza en este momento es que Luis entre de los últimos para que no haya mucha multitud de niños y padres en la entrada de su aula y su tutora pueda recibir tanto al pequeño como a su madre de forma más tranquila y pausada.

*“La coordinación con la familia es imprescindible. Si no hay una buena relación con la familia, la evolución del niño se complica. Es un trabajo en equipo.”  
(Pilar, especialista del aula de apoyo TEA)*

#### **Rutina: Entrada y recepción**

Cuando Ángela recibe a Luis, le da las indicaciones a modo de recordatorio de lo que tiene que hacer: quitarse su abrigo y dejarlo en el perchero junto con su mochila y sentarse en su sitio en la asamblea. Luis es capaz de seguir todas las indicaciones sin mayores dificultades y sin necesidad de apoyo visual, y en caso de despistarse, siempre hay algún compañero/a que le ayuda.

Todos los días la tutora le dedica unos minutos de atención exclusiva a la madre de Luis para un intercambio informal de información sobre cómo ha pasado la tarde del día anterior o si hay algún aspecto importante tanto por parte del centro como por parte de la familia susceptible de ser comentado.

*“Necesitamos hablar con los profesores con mucha frecuencia, todos los días, porque por el niño no sabemos nada. Por eso la importancia del cuaderno de ida y vuelta.”  
(Rita, madre de Luis)*

Silvia, (la auxiliar técnico-III adscrita al aula de apoyo) siempre suele asomarse al inicio de la jornada por su clase para ver si Luis ha asistido al centro y para preguntar cómo ha sido la entrada y si la tutora necesita alguna ayuda. En caso de que todo esté tranquilo y no haya ninguna novedad en la jornada, se despide de la tutora y del resto de los compañeros/as. Si por el contrario, hay algún aspecto específico diferente en la jornada o algún cambio de actividad, como por ejemplo una excursión, actividad diferente o algún cambio de rutina, de forma coordinada con la tutora deciden si es necesario trabajarlo de forma específica en el aula de apoyo con Luis.

### Figura 5.5

*Anticipación con pictogramas de una rutina diferente.*



#### **La entrada al centro:**

*Luis entra en su aula de referencia por la puerta de su clase. En el aula le espera su tutora Ángela. Luis entra de los últimos porque la madre espera a que entren todos los niños para que la entrada sea más tranquila y la tutora pueda dedicarle unos minutos de forma más pausada.*

*Cuando Luis entra en el aula saluda a su tutora de forma muy afectuosa porque es la primera vez que le ve después de las vacaciones de Semana Santa. Ángela le indica que debe dejar su mochila y quitarse el abrigo y Luis accede a ello aunque de camino hacia el perchero parece despistado observando la clase.*

*Una vez que cuelga el abrigo, se sienta en su sitio de la asamblea (siempre el mismo) con la ayuda de una de sus compañeras, Lucía, que sin ninguna indicación por la tutora, ayuda a Luis a sentarse en su sitio y se muestra muy pendiente de él. Luis está sentado delante del panel con el listado con los nombres de los niños/as, y su compañero Daniel, que es el encargado del día, le esquiva sin molestarle para ir repasando los nombres de los compañeros/as que han asistido al colegio.*

#### **Rutina: Asamblea**

En el caso de Luis las primeras sesiones de la jornada siempre las desarrolla en su aula de referencia. La incorporación de Luis a su nuevo grupo y tutora, como consecuencia de estar permaneciendo un año más en la etapa de Educación infantil, ha sido muy positiva y tanto el alumno como el resto del grupo han conseguido crear en el aula un ambiente muy agradable y estimulante para Luis. El pequeño también se muestra tranquilo y colaborador en el aula por lo que desde el equipo docente que trabaja con Luis se ha optado porque pueda permanecer el mayor tiempo posible en su aula de referencia y especialmente en aquellas sesiones en las que las actividades académicas tienen un peso menor dado que es en este aspecto en el que Luis presenta mayores dificultades.

*“De lo que más satisfecha estoy es de su grado de integración en el grupo y de la relación con sus compañeros/as. Era uno de mis objetivos, que Luis no estuviese aislado y/o excluido.”*

*(Ángela, tutora de referencia -5 años-)*

En función del día de la semana Luis puede desarrollar la asamblea en inglés o en castellano pero la metodología y la secuencia de las actividades e iniciativas que ellas se desarrollan son muy similares. Durante las asambleas se ha podido observar varios aspectos que tienen una clara estructuración y secuencia estable en el desarrollo de las actividades, lo que facilita la anticipación de las iniciativas que se van a desarrollar tanto para Luis como el resto de sus compañeros/as. En este sentido, es importante señalar que en el rincón de la asamblea la utilización de pictogramas se encuentra claramente incorporada e integrada en la dinámica de la actividad, lo que supone un apoyo visual que

completa a los mensajes verbales que las profesoras van trasladando, no solamente para Luis, sino también para el resto de los iguales. Por otra parte, en el caso de desarrollar la asamblea en inglés, la tutora, Ángela, siempre permanece en el aula, en algunas ocasiones observando el desarrollo de la sesión y en otras ocasiones preparando algún material en el otro extremo del aula o revisando su propio trabajo. Sin embargo, a pesar de no intervenir en el desarrollo de la sesión, su presencia gusta a todos los niños y especialmente a Luis que puntualmente trata de buscar su mirada y un pequeño gesto de su profesora. Una mirada cómplice o un guiño de ojo le ayuda a tranquilizarse y centrarse en la actividad que está realizando.

En el desarrollo de las actividades que se proponen durante la asamblea también se ha percibido de forma recurrente un interés de Luis por seguir las propuestas de sus profesoras pero un nivel de atención muy intermitente que provocaba que Luis conectase y desconectase de la actividad con mucha facilidad. En estos casos de desconexión, una llamada de atención de su profesora o de algún compañero/a, le ayudan enormemente a volver a centrarse en la actividad desarrollada. En esta línea, la guía física e incluso la necesidad de tener que instigar a Luis a participar de forma activa en las iniciativas propuestas, normalmente han resultado técnicas muy eficaces. De esta forma, por ejemplo, si Luis no quería participar en una canción bailando con sus compañeros/as, la ayuda de la profesora para empezar a bailar juntos le ha facilitado que se animase a bailar primero con ella y luego con sus iguales y, en último término, disfrutar de la actividad.

Finalmente, es importante señalar la importancia de los compañeros/as en el desarrollo de las asambleas en dos líneas diferenciadas. Por una parte, en la necesidad del mantenimiento de un clima agradable y tranquilo de la sesión ya que los niveles altos de ruido, gritos o poco orden, de forma sistemática, agobian a Luis lo que implica que aparezcan algunas estereotipias recurrentes en el pequeño como taparse los oídos y balancearse. Por ello, cuando la actividad y la sesión se han desarrollado de forma tranquila y con poco nivel de ruido, estas conductas no han aparecido en Luis. Y por otra parte, en las sesiones se ha podido valorar un cuidado respeto y apoyo absoluto de todos los compañeros/as hacia Luis tanto en la ayuda que le muestran para desarrollar la actividad como en los comentarios e interpretaciones que hacen cuando Luis se muestra incómodo.

#### **Una asamblea en el aula de referencia**

*Comienza la asamblea en inglés con la profesora Bianca, todos los niños están ubicados en la zona de la asamblea, en la colchoneta, sentados en el suelo. Luis se muestra tranquilo pero ausente por bastantes momentos. Algunos niños tratan de interactuar con él tocándole, intentando colocarle bien las gafas, pero él no responde y en alguna ocasión trata de apartarles con las manos de forma tranquila.*

*Durante la asamblea en inglés utilizan la pizarra digital, y tratan los temas comunes de la asamblea: quién ha venido hoy, qué amigos se han quedado en casa, repasan los colores, los días de la semana, el tiempo que hace, etc. y de forma natural van incorporando canciones a través de la pizarra digital:*

*-“La canción de buenos días”: Luis no quiere participar cantando la canción y la profe de inglés trata de animarle “Go, Luis” pero no obtiene respuesta por su parte.*

*-“La canción de los días de la semana”. Luis continúa sin querer participar y de repente se empieza a agobiar, ya que el ruido de la actividad comienza a ser alto. Se pone las manos en los oídos y comienza a balancearse, el compañero de al lado trata de quitarle las manos de los oídos y Luis comienza a chillar. La profesora rápidamente apaga la música y se acerca a él, hablándole en español y tranquilizándole. De forma inmediata se le pasa y se tranquiliza. Uno de sus compañeros dice “...se pone así porque se ha agobiado porque esta canción le gusta, la canta siempre”.*

*Continúan las canciones, pero Luis no participa de forma activa y tampoco vocaliza y/o repite alguna palabra de las canciones. Posteriormente repasan a través de los pictogramas y el panel de rutinas sobre lo que van a hacer en la jornada. Luis se muestra atento y mira con detalle la secuencia de las diferentes actividades mientras la profesora lo explica. Cantan una nueva canción en inglés y la profesora da la indicación de que todos se levanten para cantar y bailar pero Luis no sigue la consigna. La profe se dirige hacia él, le ayuda a levantarse y por detrás le guía físicamente para que baile y haga los movimientos al igual que sus compañeros. Luis se pone muy contento y le cambia la expresión de la cara, mostrándose alegre.*

*Para terminar, y mientras las docentes hacen la transición entre una actividad y otra, la profesora de inglés les deja puesta una canción sobre los colores, y de repente Luis comienza a repetir los colores en inglés. Su compañero, Juanma, le dice "muy bien Luis, has dicho "blue", luego dice "yellow" y Juanma se empieza a reír de la ilusión que le hace escuchar a Luis. Luis se contagia de la risa de su compañero y ambos niños continúan repitiendo los colores hasta que se acaba la canción.*

### **Rutina: Trabajo en el aula de referencia**

La primera sesión después de la asamblea, Luis siempre la realiza en el aula de referencia junto al resto de sus compañeros/as y sin la entrada en el aula de ningún apoyo especializado. En esta primera sesión, después de la asamblea, se desarrolla normalmente alguna actividad relacionada bien con la lectoescritura o con alguna otra actividad en torno a algún tema especial que se esté trabajando en el centro.

A lo largo de las diferentes observaciones se han podido apreciar varios aspectos. En primer lugar, la ubicación en la que se desarrolla la actividad está claramente diferenciada, durante la explicación de lo que los alumnos y alumnas van a desarrollar y la ejecución propiamente de la actividad al margen del contenido de la actividad. De esta forma, la tutora aprovecha que los niños/as están sentando en el rincón de las colchonetas, en la asamblea, para explicarles, sentada junto a ellos, la actividad que van a realizar. La ubicación de la tutora al inicio de curso trata de ser lo más próxima a Luis para captar su atención e incluso guiarle físicamente a que esté conectado con la actividad. Sin embargo, de forma natural, a lo largo del curso y a medida que Luis se muestra más interesado en las iniciativas que se proponen, la tutora va ubicándose de forma enfrentada a él para seguir regulando su atención, pero en este caso sin necesidad de guía física.

Por otra parte, la explicación de las actividades siempre es muy secuenciada y establecida en diferentes pasos lo que ayuda a que todos los niños/as comprendan claramente el sentido de la actividad y las diferentes fases que hay que desarrollar. En el caso de Luis la tutora siempre tiene algunos apoyos visuales a modo de pictogramas disponibles para apoyar su mensaje oral en caso de sospechar que Luis no está entendiendo el sentido de la actividad o la secuencia de los distintos pasos a seguir.

*"Toda el aula está enriquecida visualmente porque no solamente le beneficia a él sino también al resto."*

*(Ángela, tutora de referencia -5 años-)*

En relación al clima del aula, el tono de la tutora siempre es afectivo y muy cálido encontrando numerosos refuerzos positivos para todos los niños/as en relación a lo bien que están trabajando o a la forma correcta de su comportamiento, pero especialmente estos refuerzos se dirigen hacia Luis lo que ayuda mucho a que el alumno se sienta contento y motivado. Además, la tutora hace partícipe



al resto de los iguales de la necesidad de mantener un clima tranquilo y agradable para que Luis esté cómodo en el aula y pueda beneficiarse y aprender de sus iguales.

Respecto a la incorporación de las nuevas tecnologías, el centro cuenta con recursos materiales y conocimientos para incluir algunos recursos tecnológicos en las aulas, más allá de la utilización de la pizarra digital. Por ello, tras comprobar la tutora que a Luis todos los recursos tecnológicos le generan interés, de forma progresiva y con la ayuda de otros docentes, trata de incorporar algún elemento tecnológico en las actividades que plantea en el aula. Por ejemplo, los cuentos robotizados, que consisten en la construcción conjunta de un cuento por todos los alumnos y alumnas y luego con pequeños robots programados recorren las distintas posibilidades de cuento pudiendo trabajar diferentes finales, distintos personajes o distintas secuencias en el desarrollo de un mismo cuento.

### Figura 5.6

*Cuentos con robótica en el aula de referencia.*



*“El jefe de estudios es un apasionado de las nuevas tecnologías, y yo cuento con su apoyo porque me ayuda a convertir algunas actividades en muy atractivas para todos los niños y especialmente para los niños con TEA.”*

*(Ángela, tutora de referencia -5 años-)*

Por último, es importante señalar que, cuando se inicia propiamente la ejecución de la actividad, la tutora siempre apoya en primera instancia a Luis, colaborando el resto de compañeros/as en que ella pueda dedicarle tiempos de dedicación exclusiva para él, y una vez que Luis ha iniciado la actividad la tutora de forma progresiva se va retirando para ayudar a otros compañeros/as.

*“Tratamos de que realice las mismas actividades que sus compañeros/as, pero adaptadas a su capacidad y diferentes en cuanto al nivel de exigencia. Necesita actividades más sencillas, más cortas y ajustadas a sus intereses y necesidades.”*

*(Ángela, tutora de referencia -5 años-)*

En este sentido la coordinación entre los aspectos que se trabajan en el aula de apoyo y en el aula de referencia, principalmente en la materias instrumentales, es muy sistemático funcionando el aula de apoyo como ayuda previa a la actividad que se va a desarrollar en el aula de referencia, dado que una de las dificultades que se encuentra el equipo docente es la dificultad de generalizar al aula de referencia algunos de los contenidos trabajados y conseguidos en el aula de apoyo.

### **Trabajo en el aula de referencia: Actividad en el marco del día de la Paz**

Ángela, en el rincón de la asamblea, explica a todos los niños que mañana es el día de la Paz y muestra una carita feliz a todos en general y de forma individual a Luis. Pregunta a los niños “¿qué significa que la Paz empieza con una sonrisa?” y de manera pausada y levantando la mano los niños que quieren van explicando lo que significa la Paz.

Ángela explica que van a hacer una medalla para ponérsela mañana para celebrar el día de la Paz y que por detrás van a escribir la palabra “Paz”. Después de la explicación general, de forma personalizada le dice a Luis: “Paz, medalla” y Luis lo repite de forma inmediata. Explica cómo van a hacer la medalla de forma detallada: “Primero vamos a pintar la medalla de color amarillo, luego vamos a recortarla con las tijeras, luego por detrás vamos a poner nuestro nombre y escribir la palabra Paz, y luego, cuando ya esté todo terminado, la profesora le va a poner un cordón para que nos la podamos colgar mañana. Y ahora, chicos vamos a poner una canción que también vamos a bailar mañana”

Ángela pone en la pizarra digital la canción “Para qué llorar”. La canción está ilustrada con personajes de Pocoyo que van apareciendo mientras bailan y todos los niños disfrutan mucho con ella. Luis se muestra muy atento a la pizarra digital casi sin pestañear. Cuando termina la canción, los niños se empiezan a revolucionar, y la profesora les dice: “Chicos, hay que estar atentos y tranquilos. Hoy el que mejor está atendiendo es Luis”.

### **Trabajo en el aula de referencia: Construimos cuentos juntos**

La profesora entra al aula con el material que ha terminado de preparar para presentárselo al grupo. Se sienta en medio de la colchoneta de la asamblea y le dice a Luis que está muy tranquilo felicitándole y también felicita al resto porque ellos también están tranquilos y eso ayuda a Luis.

Ángela cuenta el trabajo que entre todos han desarrollado: Es un cuento de caperucita roja que entre todos los niños han elaborado en trozos pequeños de papel bien dibujando algo o bien escribiendo una parte de texto muy pequeño. Luego han pegado las composiciones de todos los niños en papel continuo formando un cuento grande y con indicaciones se señala el diferente orden posible que se puede seguir y con unos robots situados encima del cuento, que han preparado con la ayuda de jefe de estudios, van viendo qué es lo que ocurre.

Ángela les dice que en pequeños grupos y con la ayuda de Norberto (jefe de estudios) van a ir a jugar con él y van a leerlo. Ángela les enseña el resultado de los dos cuentos que han hecho todo juntos: primero el de caperucita roja y luego el de los tres cerditos. Durante la explicación, Ángela llama a Luis constantemente e intenta centrar su atención completando la explicación general para todos con una individual para él con la ayuda de la utilización de pictogramas cuando es necesario.

### **Rutina: Trabajo en el aula de referencia/ Trabajo en el aula de apoyo:**

En función del día de la semana, de los aspectos que se van a trabajar en el aula de referencia y especialmente teniendo en cuenta cómo esté Luis, la tercera sesión de la mañana, previa al recreo, el alumno permanece en el aula de referencia o va al aula de apoyo.

En el caso de Luis, el trabajo en el aula de apoyo normalmente suele desarrollarlo bajo la coordinación y supervisión de Pilar y la colaboración de Silvia. Además, en estas sesiones en el aula de apoyo suele compartir también este espacio con los dos alumnos de Educación Primaria con TEA adscritos al aula de apoyo y también, en función del día de la semana, con alguno de sus otros compañeros con TEA de la etapa de Educación Infantil. En el caso de desarrollar esta sesión en el aula de apoyo, se ha podido valorar que Luis se muestra mucho muy distendido y contento de compartir este espacio con sus dos personas de referencia. De hecho cuando Silvia le recoge en su aula de referencia, en el traslado

hacia el aula de apoyo, Luis se muestra muy contento, saltando, aplaudiendo y produciendo una jerga ininteligible. En la misma línea, cuando llega al aula de apoyo saluda de forma muy afectuosa al resto de sus compañeros y a Pilar y rápidamente se sienta en su sitio (siempre el mismo) con una actitud de total predisposición para trabajar.

En el aula de apoyo, al igual que comentábamos en la descripción de la jornada de Adrián, todas las actividades y materiales están siempre preparados de forma anticipada a la llegada de cada alumno. Es un espacio pequeño y hay cuatro alumnos (cinco al final del curso por la incorporación de un nuevo alumno) de distintos niveles educativos por lo que la preparación previa en relación a lo que cada alumno debe trabajar y el material que necesitan es un aspecto imprescindible para el buen funcionamiento de las actividades que se le propone.

Principalmente en el aula de apoyo con Luis se trabajan los aspectos relacionados con la lectoescritura, las nociones matemáticas básicas y en su caso también se incorporan actividades que fomenten la atención sostenida y la permanencia activa del alumno en el desarrollo de cualquier actividad que se le proponga.

La atención de Luis es uno de los aspectos que más le están incidiendo en la adquisición de los aprendizajes, ya que su tiempo de atención sostenida en una actividad es muy breve e intermitente lo que conlleva que, continuamente, el alumno conecte y desconecte de la actividad y situación de aula. Por este motivo, desde el aula de apoyo en coordinación con el aula de referencia, se está intentando trabajar su capacidad de atención a través de actividades principalmente manipulativas, y estimulantes para el alumno.

### Figura 5.7

*Material específico para trabajar la atención.*



*“En el aula de apoyo trabajamos los aspectos curriculares, pero también aquellos relacionadas con las principales áreas alteradas en cada uno de los niños. Usamos mucho el entorno en general en el trabajo con los niños. Desde conocer su municipio hasta ir a la peluquería juntos o ir a comprar algo a una tienda.”*

*(Pilar, especialista del aula de apoyo TEA)*

Por otra parte, en relación a la lectoescritura, el trabajo que se desarrolla con Luis en el aula de apoyo funciona como apoyo previo a la actividad que se desarrolla en el aula de referencia con el objetivo de Luis pueda generalizar lo aprendido en el aula de apoyo cuando llega a su aula de referencia.

*“El trabajo en el aula de apoyo funciona como apoyo previo y sobre este trabajo previo la tutora incorpora el trabajo del aula de referencia.”*

*(Pilar, especialista del aula de apoyo TEA)*

Entre los contenidos que se trabajan desde el aula de apoyo, se hace especial énfasis en la identificación de letras y sílabas de forma progresiva, la configuración de las palabras, la elaboración de vocabulario a través de distintas categorías semánticas, la construcción de frases con distintas palabras y la comprensión de frases a través de imágenes, entre otros aspectos. Para todos estos aspectos se trabaja a través de la pizarra digital y material de elaboración propia del aula de apoyo que resulta estimulante para Luis y de forma totalmente secuenciada al ritmo que se trabaja en el aula de referencia las diferentes actividades.

**Figura 5.8**

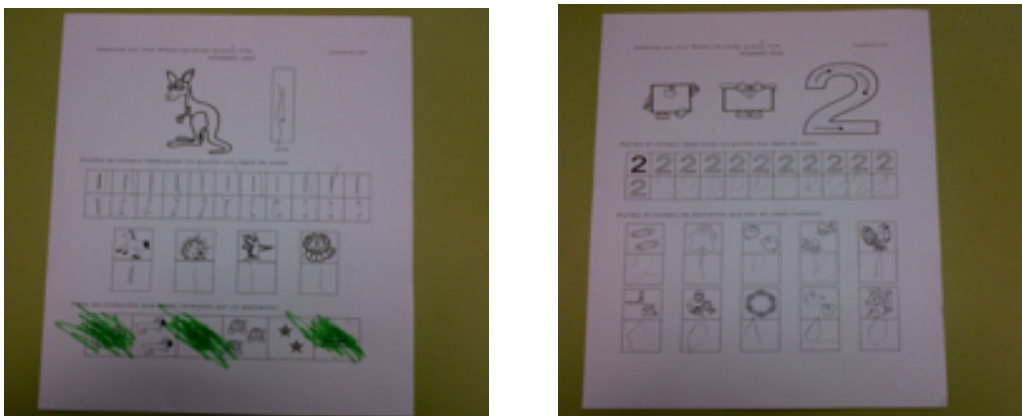
*Trabajo en torno a la lectoescritura.*



En relación a las nociones matemáticas básicas, en la misma línea que se comentaba en el caso de Adrián, en el aula de apoyo se trabaja a través de distintos nivel de concreción y abstracción así como con diferentes formatos. En el caso de Luis, teniendo en cuenta que alumno se encuentra cursando una permanencia extraordinaria en la etapa de Educación Infantil, se incide en el trabajo de las distintas actividades de mesa en formato papel, complementando con actividades manipulativas cuando es necesario, pero tratando de que el alumno intente aproximarse al formato más tradicional de trabajo en mesa y en cuaderno, libro o ficha.

**Figura 5.9**

*Trabajo en torno a las matemáticas básicas.*



Por el contrario, en el caso de que esta sesión, previa al recreo, Luis la desarrolle en su aula de referencia junto con el resto de sus compañeros/as, en algunos momentos y cuando el horario lo permite, Pilar trata de poder entrar a su aula para que sean dos personas de referencia en el aula y su apoyo sirva para Luis, pero también sea extensible al resto de compañeros/as en general y a la tutora particularmente.

En el desarrollo de la sesión en el aula de referencia, Luis tiene un material adaptado y elaborado específicamente para él que desde el aula de apoyo, principalmente, se ha elaborado para el aula de referencia aunque la tutora también ha incorporado otras actividades y materiales adaptados que ha considerado pertinente. En la medida de lo posible, la actividad que se propone a Luis está contextualizada y en la misma línea y con el mismo sentido de las actividades que desarrollan el resto de sus compañeros/as pero con un nivel menor de complejidad en algunas actividades y para aquellas en las que tienen un mayor nivel de desempeño.

### Figura 5.10

*Combinación de material adaptado y común para el aula de referencia*



*“Los materiales específicos principalmente me los proporcionan desde el aula de apoyo TEA. Estamos muy coordinadas en lo que vamos a trabajar y es un aspecto que resulta imprescindible para el buen funcionamiento de la respuesta educativa de Luis.”*

*(Ángela, tutora de referencia -5 años-)*

En el desarrollo de la actividad en el aula de referencia Luis comparte mesa con otros compañeros/as que le guían y sirven de modelo, intencionadamente seleccionados para que le sirvan de apoyo aunque van cambiando a lo largo del curso. La tutora, en caso de estar sola en el aula con todo el grupo o la profesora de apoyo, si el apoyo ha entrado dentro del aula, se centra prioritariamente en que Luis entienda el sentido de la actividad planteada e inicie su ejecución. De forma progresiva, una vez que el alumno ha iniciado la ejecución de la actividad, se van retirando, trabajando y atendiendo a otros compañeros/as pero reforzando de forma reiterada a que Luis continúe el desarrollo de la actividad para así fomentar de forma progresiva su autonomía en el desarrollo de las tareas que se proponen en el aula de referencia.

*“La evolución de Luis es muy intermitente. A veces hay avances, pero también hay retrocesos, tiene muchos picos. Por eso cuando está bien, apostamos por un mayor tiempo en el aula de referencia. El horario es muy flexible y está al servicio de cada alumno.”*

*(Pilar, especialista del aula de apoyo TEA)*

Por último, y previo a la incorporación al almuerzo que desarrolla siempre en el aula de referencia, Luis tiene unos minutos de juego libre. En caso de estar en el aula de apoyo, este momento lo desarrolla junto con el resto de sus compañeros adscritos a ella y, en caso de permanecer en su aula de referencia, con su grupo. Este es un momento especial para él ya que le sirve de refuerzo, por lo que el equipo docente que trabaja con Luis ha sido especialmente cuidadoso en destinar este tiempo para el alumno.

### **Actividades en el aula de apoyo:**

*Silvia y Luis se trasladan al aula de apoyo, Luis entra muy contento directamente a sentarse en su sitio en la mesa de actividades. Pilar está trabajando con Salvador y Diego que también saludan a Luis cuando llega. Luis ya tiene preparado su material en la mesa que va a trabajar.*

*En matemáticas, Pilar le ha preparado un juego para trabajar algunos conceptos matemáticos y lógicos centrados en asociar el número a cantidades. Luis directamente comienza a trabajar con el material sin indicación explícita, sentado al lado de Silvia, que le va guiando y comprobando si lo ha hecho bien. Se muestra muy activo y centrado en el “juego de asociar”.*

*Cuando termina Pilar le ha preparado en la pizarra digital una actividad con números porque están trabajando el conteo del 1 al 10. Para ello utilizan la pizarra digital y asociado a imágenes de objetos comunes y sonidos, van apareciendo los números. Luis está muy contento y activo y con Pilar, va contando los números y señalando los números del 1 al 10 por sí solo. Cada vez que termina de contar un número choca la mano con Pilar y el mismo se dice: “muy bien”.*

*Después, trabajan en ficha el número uno y dos: debe repasar la forma de los números, ver en diferentes dibujos dónde hay uno y/o dos animales, y pintar los dibujos donde hay dos animales. Cuando termina cada una de las fichas, pone su nombre por detrás. La actividad la desarrolla con Silvia sin mayor dificultad y cada vez que hace algo busca la aprobación de Silvia, el mismo se dice “muy bien” o pone las manos para chocar riéndose.*

*Trabajo en torno a la atención: con los pinchitos y un panel marcado con el número uno y dos debe asociar el número de pinchitos, colocarlo al número uno y dos y hacer distintas series. Al principio le cuesta mucho centrarse en la actividad, pero rápidamente con indicación verbal y física (cogiéndole la mano y guiándole), Silvia consigue centrarle en la actividad. Luis desarrolla la tarea en silencio buscando la aprobación de Silvia con la mirada, pero le cuesta mucho la manipulación minuciosa y la coordinación para colocar los pinchitos: finalmente acaba entrando en la actividad propuesta. El uno lo hace con pinchitos de colores variados y el número dos siguiendo una secuencia de pinchitos amarillos y azules. Cuando termina se pone muy contento, el mismo le enseña el resultado a Silvia y a Pilar. Ambas profesionales le refuerzan de forma afectiva.*

*Posteriormente, Pilar da la indicación de que debe recoger y guardar en su sitio el material y Luis sigue la indicación perfectamente guardando el material.*

*Lectoescritura: Pilar le enseña diferentes sílabas para que las asocie con la grafía correspondiente. Le enseña pequeñas trozos de papel en el que aparece escrito: la/ le/ li/ lo/ lu. Le enseña el papel y le muestra cómo suena cada sílaba. Una vez que le ha enseñado todos, Pilar le muestra una ficha de papel en donde están dibujadas todas las sílabas y el tiene que colocar de una en una las sílabas sueltas en el lugar que corresponden de las fichas. Luego Pilar le pide que le dé cada una de ellas y Luis se las da perfectamente. Hacen esta secuencia de actividad con la letra “l”, “p”, “m” y la “s”. Pilar ha preparado las fichas de las letras y sílabas específicamente para los niños del aula de apoyo.*

*Después Pilar le propone hacer una ficha en la que hay que buscar, entre pares de dos palabras, cuáles son iguales o diferentes. Esta actividad le resulta más complicada a Luis por lo que Pilar le ayuda a configurar las palabras en las que tiene dudas a través de una caja de letras.*

*La ficha desarrollada es el mismo material que están trabajando los compañeros en su aula de referencia funcionando el desarrollo de la actividad como apoyo previo a lo que previsiblemente va a desarrollar en el aula de referencia en alguna sesión posterior.*

### **Actividad en el aula de referencia:**

Ángela explica a los niños/as que van a trabajar con el "Vaca libro". Es el número 5 y el último que van a desarrollar este curso y se lo enseña a todos los alumnos y alumnas. Ángela les recuerda que la vaca era especial y comienza a preguntar qué es lo que le pasaba a la vaca para que fuera especial, y entre los diferentes niños van recordando lo que le ocurría a la vaca que le hacía especial, todos se reían de ella porque era de color morado y Ángela aprovecha la ocasión para trabajar la importancia del respeto y la aceptación de las diferencias.

Después, Ángela muestra con el cuaderno de fichas la actividad que van a hacer que consiste en hacer el dibujo y escribir los nombres de algunas palabras que aparecen. Aprovecha para que de forma verbal todos vayan repasando y repitiendo el sonido de algunas letras: "¿cómo suena la "i"?" y así con otras letras. Luis permanece sin prestar atención hasta que Ángela le pregunta directamente cómo es el sonido de algunas vocales. Luis se queda callado y todos sus compañeros también se mantienen en silencio y, de repente, comienza a hacer algunos sonidos. Todos los niños se sorprenden y les alegra que Luis participe, Ángela le felicita y continua explicando la actividad que van a realizar.

Termina la explicación y Ángela dice que cada uno debe ir a su sitio a trabajar en mesa. Mientras los niños van colocándose en sus sitios, el grupo de responsables van repartiendo los cuadernos. Ángela acompaña a Luis de forma individual a su sitio y antes pasan por su casillero a recoger su cuaderno de trabajo.

Luis coge su cuaderno con fichas y actividades que Pilar junto con la tutora le ha preparado. Las actividades que se plantean, en la medida de lo posible, están contextualizadas a la actividad que está desarrollando el resto de sus compañeros. La tutora se sienta a su lado para desarrollar la actividad con él y cuando Luis comienza a trabajar de forma progresiva la tutora se va retirando.

### **Juego libre:**

En el aula de apoyo, Pilar le deja un ratito de juego libre junto con Diego y Salvador. A pesar de tener gran material a su alcance, Luis decide ver un cuento de Pocoyo en la alfombra. Aunque no interacciona con sus compañeros se mantiene físicamente en el mismo rincón.

En el aula de referencia, cuando Luis termina las actividades y comienza el juego libre, la tutora le deja tiempo libre al igual que sus compañeros para que pueda jugar. Luis decide ir al rincón de los cuentos donde coge uno y comienza a mirarlo. Luego se dirige al rincón del ordenador al escuchar los sonidos de algún juego en el que están algunos de sus compañeros.

Cuando el tiempo se termina y debe comenzar a recoger, Luis suele despistarse y continúa jugando por lo que la tutora de forma individualizada se dirige a él y le da la indicación de forma personalizada. Luis normalmente accede a guardar el material y seguir con la rutina del baño.

### **Rutina: Almuerzo y salida al patio**

Luis siempre desayuna en su aula de referencia junto con el resto de compañeros/as. En el caso de haber estado realizando la actividad anterior en su aula de referencia, desarrolla las mismas dinámicas que se proponen en el aula: pasar por el baño, beber agua y tomar el desayuno en su mesa. Por el contrario, si se incorpora desde el aula de apoyo, Silvia siempre le acompaña habiendo pasado antes por el baño para que, cuando Luis llegue a su aula, pueda sentarse a tomar directamente el desayuno, que siempre tiene en su mesa porque su tutora se ha encargado de prepararle para que cuando Luis llegue al aula pueda incorporarse a la rutina en el mismo punto en el que se encuentran sus compañeros/as.

Al igual que en el caso de Adrián, el desayuno entra dentro de la cooperativa que financian de forma conjunta todos los padres de Educación infantil por lo que Luis desayuna lo mismo que el resto de sus

iguales. En función del día de la semana, Luis puede beneficiarse de un patio libre sin juegos dirigidos o del “Patio estrella” que consiste, tal y como se ha comentado en el caso de Adrián, compartir, junto con otros iguales, en la sala de psicomotricidad juegos dirigidos con la finalidad de que, de forma progresiva, este aprendizaje explícito sobre cómo jugar pueda generalizarse al patio común.

### Figura 5.11

*Patio estrella en un día de lluvia.*



Esta iniciativa, dinamizada por el equipo de apoyo del aula TEA y algunos docentes de Educación Infantil, se desarrolla dos días a la semana, para el alumnado de Educación infantil, mientras que los restantes días comparte un momento de juego libre en el patio con el resto de sus compañeros/as bajo la supervisión de su tutora y el resto de docentes de infantil.

Por último, hay que señalar que en los días de lluvia, ante la dificultad de salir al exterior y tener un momento de juego libre, en caso de que Luis se muestre incómodo en su aula de referencia por el nivel de ruido y poca organización, se le propone la posibilidad de ir al aula de apoyo a ver una película y/o practicar algún juego de mesa, como también ocurría en el caso de Adrián.

#### **Almuerzo y patio:**

*Luis pasa por el baño de forma autónoma como el resto de sus compañeros/as con la supervisión de su tutora, y cuando sale se sienta en su sitio para esperar a que le repartan el almuerzo. Suele tomar su desayuno de forma autónoma y cuando termina recoge su mesa. Luis, con indicación individual de Ángela, va al perchero, coge su abrigo y cuando se lo pone se acerca a ella para que le ayude a ponerse la cremallera. La profe le fuerza diciendo: “¿Me ayudas?” para que Luis verbalice que necesita ayuda y el pequeño repite: “¿me ayudas?”.*

*Cuando va saliendo al patio, Luis comienza a andar de puntillas y a aletear, porque se muestra muy contento de salir al patio. Durante el recreo Luis juega en solitario en la misma zona que suele hacerlo de costumbre. No llama la atención de ningún compañero y tampoco ningún niño le propone desarrollar alguna actividad. Cuando el recreo termina y las profesoras indican que hay que volver, Luis continúa jugando y Ángela va por él señalándole verbalmente y con un pictograma que el tiempo ha terminado y que tiene que volver al aula.*

#### **Rutina: Trabajo en el aula de referencia**

Luis suele desarrollar la sesión de después del recreo en su aula de referencia con el apoyo de Pilar. En las distintas sesiones observadas en las que el apoyo se ha desarrollado dentro del aula, se han valorado algunos aspectos significativos.



En primer lugar, el apoyo de Pilar en el aula de referencia es algo estratégicamente organizado lo que requiere un alto grado de planificación y coordinación previa de ambas docentes: tutora y apoyo especializado. Este hecho se traduce, entre otros aspectos, en que Pilar esté esperando en el aula previamente al inicio de la sesión y se incorpore con los niños/as y tutora desde el inicio de ella, así como que los materiales y las actividades estén preparados de forma previa y conjunta por ambos profesionales y que ambas docentes compartan el contenido que se va a trabajar, cuál es el sentido de la actividad propuesta y en qué aspectos hay que apoyar a Luis.

*“Un apoyo dentro del aula optimiza la respuesta educativa y ayuda al trabajo con el resto del grupo, que es muy importante.”*

*(Ángela, tutora de referencia -5 años-)*

Por otra parte, el apoyo que Pilar realiza en el aula, como hemos visto en otras observaciones, es un apoyo integral al aula en su totalidad tanto a todos los niños/as como a la tutora a pesar de que específicamente su mirada y apoyo especializado se dirijan a Luis. Este planteamiento, además de los beneficios que tiene para el aula el poder contar con dos personas de referencia de forma simultánea conlleva otro efecto secundario. Este efecto se relaciona con el hecho de que los compañeros/as de Luis perciban a Pilar como otra profesora más del centro, la conozcan perfectamente, se muestren cariñosos y cercanos con ella así como que colaboren con Pilar cuando les requiere para cualquier actividad, como por ejemplo una ayuda en el aula o su participación en el patio estrella. En última instancia supone una integración del personal de apoyo y el trabajo especializado que se realiza en el aula, en este caso de Luis, y en el centro.

*“Los patios estrellas son muy interesantes, se desarrolla un trabajo centrado en compartir, socializarse e interaccionar, se cuida también la parte emocional de los niños.”*

*(Ángela, tutora de referencia -5 años-)*

En tercer lugar se ha podido valorar que el tipo de actividad que se desarrolla en las sesiones en las que la tutora puede contar con la colaboración de Pilar siempre tienen un mayor grado de complejidad, bien por el nivel de dificultad que puede suponer para Luis o como consecuencia de que la organización de la iniciativa que quiere plantear la tutora requiera cierto desorden y menor grado de estructuración en el aula. En estos casos, la tutora prefiere desarrollar estas actividades cuando cuenta con la colaboración de Pilar en el aula, lo que implica que la tutora organiza las iniciativas y rutinas diarias de la jornada de forma flexible y adaptadas a las necesidades de Luis.

*“Cada momento en el aula está pensado para Luis, a la hora de la asamblea, de la actividad en mesa, de cualquier iniciativa, siempre pienso en cómo lo organizo para él y el resto se beneficia igualmente.”*

*(Ángela, tutora de referencia -5 años-)*

Por último señalar que, teniendo en cuenta que es la última jornada de la sesión, en este momento ambas profesionales también aprovechan para intercambiar impresiones sobre cómo ha ido la jornada de Luis en el centro y cómo ha participado en las sesiones que ha recibido en el aula de apoyo y en el aula de referencia. Además de este intercambio informal de información, que formalmente lo complementan con las reuniones de coordinación y seguimiento que tienen destinadas para ello, se

recoge en el cuaderno de ida y vuelta que diariamente intercambian con la familia de Luis. El peso de lo relatado, tanto por la profesional de apoyo como por la tutora, en el caso de Luis, está totalmente equilibrado porque en función del día de la semana puede redactarlo una u otra profesional, pero ambas revisan la información que trasladan a la familia de forma diaria en esta última sesión. En este sentido, es importante señalar que es posible cumplimentar el cuaderno de ida y vuelta de forma conjunta por ambas profesionales, al encontrarse juntas y al poder hacer un balance de cómo ha ido toda la jornada escolar.

### Figura 5.12

*Trabajo a través de cuentos en el aula de referencia.*



#### ***Trabajo a través de los cuentos en el aula de referencia:***

*Pilar está esperando, junto con Ángela a que los alumnos y alumnas lleguen del recreo. Pilar acompaña a Luis a quitarse el abrigo para colgarlo en su percha y le ayuda únicamente con guía verbal.*

*Entran en el aula y Pilar y Ángela establecen que mientras que los demás se van quitando los abrigos, Pilar trabaje con Luis y Daniel (que ha estado enfermo y no ha ido al colegio durante tres días) la decoración del material de los planteas. Pilar se sienta en la mesa con Daniel y Luis a guiar a ambos en la decoración de la portada de los planetas, mientras el resto se va quitando el abrigo y se van sentando en la colchoneta en el rincón de la asamblea. Inés, compañera de mesa de Luis, también colabora y ayuda de sus compañeros con la actividad.*

*Cuando Pilar, Daniel y Luis han terminado, se incorporan en el rincón de la asamblea con el resto de compañeros/as y entonces la tutora comienza con la explicación de la actividad que van a desarrollar que consiste en primer lugar en ver un cuento sobre los planetas (proyecto que están trabajando en el aula) a oscuras. Todos los niños están muy atentos al cuento que en la oscuridad se ilumina y Luis también. Posteriormente, la tutora indica que van a contar el cuento que Luis ha preparado con su familia en casa en el que también ha colaborado su profesora de apoyo. Es el cuento de pequeño azul y pequeño amarillo. Luis, sentado entre las piernas de su tutora, participa con la ayuda de su tutora en la explicación del cuento mostrándolo contento a su compañeros.*

*Finalmente, el cuento va pasando por todos los compañeros y Luis empieza a ponerse nervioso al ver que todos lo tocan y manipulan, en ese momento Pilar interviene colaborando con Luis en que participe con los iguales mientras muestra el cuento y el pequeño accede a hacerlo sin ninguna dificultad.*

*Mientras Pilar colabora en la actividad, y una vez que Luis permite que sus compañeros/as puedan ver su cuento, ambas profesionales intercambian sus impresiones brevemente sobre cómo ha ido el día de Luis y deciden que sea Ángela, la tutora, la persona que cumplimente el cuaderno de ida y vuelta mientras Pilar continúa con la dinámica de los cuentos, Ángela cumplimenta en una lado de la clase el cuaderno de ida y vuelta que entregará a su madre en la salida del centro. Cuando termina, ambas profesionales se intercambian. Pilar revisa lo que Ángela ha incorporado en el cuaderno mientras Ángela continúa con la dinámica de la actividad.*

### **Rutina: Recogida del alumno**

La recogida de Luis siempre suele desarrollarse tras la última sesión de la mañana y, dos días a la semana, en la sesión anterior ya que Luis después del colegio asiste a un gabinete externo en el que recibe una intervención especializada en estimulación sensorial y logopedia.

El resto de los días de la semana, la madre de Luis por el momento no ha considerado pertinente que Luis coma en el centro educativo ya que ella está en casa y prefiere que lo haga con ella en el domicilio familiar. En otros cursos escolares, especialmente cuando Luis se incorporó al centro, sí asistía al comedor, teniendo en cuenta además que la alimentación era uno de los aspectos en los que Luis presentaba mayores dificultades y que desde el centro se trabajó de forma muy específica, en este caso con Silvia.

*“Luis llegó aquí y no comía nada y yo estaba muy preocupada, aquí ha aprendido a comer. Me han ayudado más allá del colegio, sobre cómo organizarme en casa. No han ayudado solamente al niño, sino a mi también.”*

*(Rita, madre de Luis)*

A pesar de que los centros de atención temprana con plazas concertadas tienen horarios de mañana y tarde, en ocasiones, los horarios se hacen poco compatibles con la jornada escolar. El curso escolar durante el que se han desarrollado las observaciones, la asistencia de dos días a la semana al centro de atención temprana interfería con el desarrollo de la última sesión de la mañana en el centro educativo pero la familia señalaba la importancia y necesidad del trabajo especializado en el centro externo.

*“El trabajo en el gabinete externo es muy importante. Llevan trabajando con Luis desde el inicio y por eso también agradezco la coordinación entre el equipo de apoyo y el centro de tratamiento externo.”*

*(Rita, madre de Luis)*

La recogida del alumno siempre se realiza a través de su aula de referencia y es la tutora de Luis la persona encargada de la entrega. En ese momento, la tutora, de manera informal, informa a la familia sobre cómo ha ido la jornada y algunas de las actividades más significativas desarrolladas, pero especialmente informa a la madre sobre cómo ha participado Luis en ellas.

*“Estoy encantada con su profesora, porque siempre está disponible y las compañeras del aula de apoyo TEA son unas máquinas. Siempre que he hecho una pregunta, he encontrado una respuesta.”*

*(Rita, madre de Luis)*

Además, en la entrega del alumno, la tutora le facilita a la madre el cuaderno de ida y vuelta en el que sistemáticamente, y de forma diaria, la familia y el equipo educativo que trabaja con Luis, recogen por escrito los aspectos más significativos de la jornada en el centro y lo acontecido por la tarde y fines de semana en el entorno familiar.

*“El contacto diario es clave y lo tengo en la entrada y la salida. El que sea por su aula de referencia normaliza la situación de Luis y tanto a la familia como a mí nos ayuda a establecer esa coordinación diaria que es imprescindible.”*

*(Ángela, tutora de referencia -5 años-)*

**Figura 5.13**

*Cumplimentación del cuaderno de ida y vuelta por parte de la tutora.*



## Capítulo 6: Cultura, políticas y prácticas del CEIP Rojo

El CEIP Rojo es un centro público, de línea dos y bilingüe desde la etapa de Educación Primaria. Se encuentra situado en la sierra oeste de la Comunidad de Madrid escolarizando a un total de 442 estudiantes. Desde sus orígenes ha sido un centro sensible a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas que ha escolarizado. En el curso 2007/2008, como a continuación se especificará con mayor detalle, el centro decide en una reunión con todo el claustro transformarse en centro Preferente para alumnado con TEA. Es así como nace “El aula amiga” en calidad de espacio de apoyo especializado para este alumnado.

*“Se parte de una situación idílica porque el cole está muy concienciado en la atención a la diversidad y el alumnado con TEA es uno más. Es un proyecto de centro, el proyecto no depende del aula de apoyo TEA.”*

*(Nerea, especialista del aula de apoyo TEA)*

Durante la recogida de datos, el centro escolarizaba a veinte alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, entre los que se encontraban inicialmente tres alumnos con TEA: dos escolarizados en Educación Primaria y uno en Educación Infantil. No obstante, a lo largo del primer trimestre un alumno con necesidades educativas especiales asociadas a un retraso madurativo de 3 años requiere una mayor intensidad de apoyo al valorarse que sus necesidades educativas especiales eran compatibles con un trastorno del Espectro de Autismo motivo por el que tras la evaluación complementaria su escolarización se vincula al aula de apoyo TEA.

### 6.1. Cultura y políticas del CEIP Rojo

#### **Conceptualización de la atención a la diversidad y la inclusión educativa**

Desde la jefatura de estudios consideran que en el centro se ha avanzado de forma progresiva en la atención a la diversidad, destacando un aumento generalizado en la sensibilidad del profesorado hacia las diferencias que encuentran en el alumnado así como a un mayor acompañamiento por parte del equipo directivo. No obstante, también indican que el gran reto pendiente es la formación del profesorado que ayude a incorporar estrategias y medidas para atender a todo el alumnado.

Por lo que se refiere, específicamente a cómo atender formalmente la atención a la diversidad, desde el la jefatura de estudios tratan de dar respuesta a todas las necesidades de su alumnado en las decisiones que se toman a diario, así como a través de las medidas que se recogen en los distintos documentos del centro especialmente en el Plan de Atención a la Diversidad (PAD). La finalidad es que todo el profesorado tenga la obligatoriedad de aplicar las medidas de apoyo ordinario y extraordinario en función de cada caso.

En el caso de existir dificultades de aprendizaje, la respuesta especializada no solamente se desarrolla para el alumnado con necesidades educativas especiales sino que también se recogen distintas medidas para aquellos alumnos y alumnas cuyas dificultades pueden ser transitorias o menos significativas, como en el área de la lectoescritura y la atención, entre otras. Para ello en el PAD se sistematizan una serie de medidas metodológicas y en la evaluación para incorporar en la respuesta educativa a nivel de aula e individual.

*“Intentamos que no se nos escape nada. Dentro del PAD lo tenemos todo recogido de forma específica y es compartido y trabajado con todo el claustro. No solamente estamos preocupados por el alumnado con necesidades educativas especiales sino también con otras dificultades como la atención, la lectoescritura, entre otras.”*

*(María, jefa de estudios)*

### **Recursos especializados con los que cuenta el centro**

Como recursos personales especializados para atender a la diversidad, el centro cuenta con dos especialistas. Una de ellas en pedagogía terapéutica a tiempo completo, y otra en audición y lenguaje con jornada parcial que comparte su intervención con otro centro de la zona, motivo por el que permanece en el centro tres días a la semana. Además cuentan con la dotación de los recursos personales vinculados al aula de apoyo TEA. En este caso, una especialista en audición y lenguaje y una auxiliar técnico- III.

Respecto al número y grado de especialización de los recursos personales, a través de la entrevista realizada a la profesora del aula de apoyo TEA se identifica la escasez de recursos y las elevadas ratios como una de las principales dificultades para atender a la diversidad en las aulas generales. Esta situación no afecta al alumnado con TEA dado que los recursos especializados para su atención son significativamente mucho más numerosos que para cualquier otra dificultad.

*“El problema para atender a la diversidad son los recursos y las ratios para dar respuesta al alumnado con mayores dificultades. En las aulas de apoyo TEA es una suerte porque los alumnos y alumnas tienen la posibilidad de tener un apoyo intensivo.”*

*(Nerea, especialista del aula de apoyo TEA)*

Así mismo, otra necesidad detectada está relacionada con la falta de apoyo y acompañamiento formativo al perfil del auxiliar técnico III. Si bien se identifica como imprescindible, en las primeras edades, también se requiere la necesidad de que estos profesionales estén formados en la atención al alumnado con TEA ya que su intervención está directamente relacionada con ellos.

*“El apoyo del técnico es fundamental pero necesitarían una formación específica y ellos también la demandan. No es una sensación nuestra sino que hemos compartido en un seminario con otros centros preferentes de nuestra zona.”*

*(Nerea, especialista del aula de apoyo TEA)*

### **Estructuras organizativas y momentos para coordinación**

Una de las necesidades detectadas desde el equipo directivo desde hace varios cursos se relaciona con el fomento de la coordinación vertical y horizontal en el centro, entendiéndose que esta coordinación resulta imprescindible para el buen funcionamiento del centro.

*“Hace más de tres cursos se incorporó como propuesta de mejora en la Programación General Anual (PGA) mejorar la coordinación en el centro por ello dotamos de tiempos y espacios para contrastar información.”*

*(María, jefa de estudios)*

Por este motivo, entre otros, todos los docentes cuentan en sus horarios con distintas estructuras organizativas y momentos destinados a la coordinación como los que continuación se describen.

- Reuniones de nivel: una vez a la semana en horario de exclusiva se reúnen por distintos niveles para ajustar los distintos elementos concernientes a las programaciones de cada curso.
- Reuniones de ciclo: con una periodicidad semanal, los profesores que trabajan en un mismo ciclo se reúnen para trabajar distintos aspectos comunes.
- Reuniones de apoyo especializado: semanalmente y bajo la coordinación de la orientadora del EOEP en su día de asistencia, los distintos recursos apoyos especializados con los que cuenta en centro se reúnen para revisar y coordinar la respuesta educativa del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Reunión de la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP): mensualmente, o con mayor frecuencia si hay algún situación susceptible de ser tratada, los distintos representantes, junto con el orientador del EOEP y jefatura de estudios, se reúnen para abordar aspectos pedagógicos concerniente al funcionamiento de todo el centro.
- Reuniones de claustro: en la que participan todos los docentes del centro de forma mensual para la toma de decisiones a nivel de centro.
- Reunión de la orientadora, Jefa de estudios y perfiles de apoyo con el ciclo de Educación Infantil, los cursos de 1º y 2 de Educación Primaria, 3º y 4º de Educación Primaria y, 5º y 6º de Educación Primaria. En esta reunión, semanal para la orientadora, Jefa de estudios y perfiles de apoyo, y mensual para el resto del profesorado se realiza un trabajo conjunto en relación al alumnado con necesidades educativas especiales, las demandas pendientes de evaluación psicopedagógica y la devolución de los casos evaluados recientemente.
- Otras reuniones en función de las demandas: por último, desde la jefatura de estudios, se indica que en función de las necesidades el centro o ante cualquier situación que se deba abordar desde la dirección se convoca sistemática al profesorado correspondiente.

*“Todas las semanas hay coordinaciones, todos los días y aun así se queda escasa. La horas de exclusiva siempre están cubiertas.”*

*(Nerea, especialista del aula de apoyo TEA)*

De todas las estructuras de coordinación detalladas, merece una especial referencia la reunión sistemática con la orientadora en la que participan los apoyos, la jefatura de estudios y el resto del profesorado en los distintos agrupamientos. Desde la jefatura de estudios indican que estas reuniones surgen tras identificar la necesidad de que el EOEP no fuera un recurso externo al centro sino que tuviera una visión de centro y de trabajo conjunto como equipo con el todo el profesorado. El objetivo de este agrupamiento reside en la necesidad de tomar conciencia y conocimiento de las distintas dinámicas del centro y empatizar con las situaciones y dificultades que, en torno la atención a la diversidad, el profesorado se encuentra diariamente. Estas reuniones han sido interpretadas de forma muy positiva por las distintas docentes en las entrevistas, así como por la orientadora del centro.

*“Se cuida mucho el uso de las horas de exclusiva para la coordinación. Se valoran las horas libres de los profes en el día que vengo para poder hacer cualquier coordinación.”*

*(Patricia, orientadora de referencia del EOEP de sector)*

### ***La participación de las familias en el centro***

Tanto la jefatura de estudio como las distintas docentes entrevistadas consideran que desde el centro hay una abierta y extensa propuesta de participación hacia las familias. Ciertamente esta participación se hace mucho más patente en la etapa de Educación Infantil que en Educación Primaria donde hay menos presencia de las familias en el centro y también menos devolución de información y contacto por parte de los docentes hacia ellas, interpretado, al menos en parte, por un menor contacto directo en las entradas y salidas del centro.

En las primeras edades esta participación se ve materializada en el desarrollo de talleres, en el contacto informal diario en la entrada y la salida del centro, en la colaboración de algunas familias cuando hay una alguna salida extraescolar, así como en las distintas fiestas que el centro propone.

*“Somos un cole bastante abierto a la participación de las familias, desarrollamos distintas iniciativas y la implicación de las familias atrae a otras.”*  
(Claudia, tutora de referencia -4 años-)

*“Nos gusta contar con la participación de las familias y las animamos a través de los talleres, fiestas, salidas... y también estamos abiertos a sus propuestas.”*  
(Bego, tutora de referencia -3 años-)

*“A las familias nos proponen muchas actividades, fiestas, talleres siempre de forma organizada para cuidar a los niños.”*  
(María del Carmen, madre de Roberto)

### ***El equipo directivo***

Una de las características que destacan las distintas docentes entrevistadas, tutoras de alumnos con TEA y profesora de apoyo del aula TEA, en relación al equipo directivo, es la sensibilidad hacia la atención a la diversidad general y especialmente hacia el alumnado con TEA. Tanto la directora como la jefa de estudios tienen una clara vinculación con el programa ya que, en el caso de la primera, bajo su dirección se impulsó la conversión a centro preferente, y en el caso de la actual Jefa de estudios, procedente de otro centro educativo, se incorporó a este precisamente para la puesta en marcha de la iniciativa como profesora de apoyo especializado del aula de apoyo TEA.

*“El equipo directivo está muy implicado y la jefa de estudios si es necesario muchas veces es ella la que cubre una determinada necesidad.”*  
(Claudia, tutora de referencia -4 años-)

*“El equipo directivo acompaña mucho el proceso de inclusión educativa en este centro, muchísimo. El equipo directivo en un centro es la cabeza principal y marca mucho las relaciones que se establecen entre los profesores.”*  
(Patricia, orientadora de referencia del EOEP del sector)

Esta sensibilidad se traduce en una total apertura a las distintas propuestas que demandan tanto las familias como los docentes. Su principal finalidad se centra en poder atender mejor al alumnado a través de un trabajo constante de intercambio de ideas y reflexión en los claustros, que se materializa en la organización de distintas reuniones con el profesorado y con el resto de personal no docente que trabaja en el centro.



*“El equipo directivo está muy implicado. La jefa de estudios tienen esa sensibilidad y cualquier cosa que le comentas... ella lo entiende.”*  
(Bego, tutora de referencia -3 años-)

Por su parte, la propia jefa de estudios identifica tres características que definen la postura del equipo directivo en lo concerniente a la atención a la diversidad: la flexibilidad para la toma de decisiones, la escucha atenta a los profesores, a las familias y al alumnado, y por último, el trabajo coordinador y cooperativo entre todos los agentes educativos.

*“Como equipo directivo o promueves o no promueves distintas medidas para atender a la diversidad.”*  
(María, jefa de estudios)

### **Convivencia en el centro**

Ninguna de las personas entrevistadas ha identificado dificultades de convivencia en el centro. Sin embargo, esta circunstancia no ha implicado que desde las distintas actividades que se proponen, se desarrolle un trabajo preventivo en varias líneas y en coordinación con los recursos de la zona. Por una parte, cuentan con el desarrollo de un programa para favorecer la convivencia y la mediación entre iguales que oferta la Concejalía de Educación del municipio, motivo por el que entre una o dos veces por semana cuentan con un trabajo colaborativo con el profesorado y el alumnado desarrollado por agentes externos al centro.

*“El centro aprovecha los recursos de su entorno. Tenemos un programa de convivencia y mediación con el ayuntamiento, vienen una o dos veces por semana. Estamos trabajando en torno a la mediación.”*  
(Nerea, especialista del aula de apoyo TEA)

Por otra parte, también el equipo de orientación, a través de los dos perfiles profesionales que asisten al centro, realiza una labor de asesoramiento al centro en aspectos más formales y legislativos relacionados con la convivencia.

### **Espacio para la innovación educativa**

A pesar de que desde la jefatura de estudios no se percibe que el centro desarrolle muchas iniciativas innovadoras, lo cierto es que a través de los distintos proyectos que se han podido observar en el centro, puede valorarse la incorporación y desarrollo de distintas estrategias que apuestan por una mejora sistemática en las prácticas educativas. Entre otras iniciativas destaca la preocupación del centro por la incorporación saludable de las nuevas tecnologías, el desarrollo de un programa escuela sostenible, la implementación del programa de “Educar para Ser”, en el que se trabajan las habilidades no cognitivas, así como otras iniciativas que se fomentan en torno al arte, la música, la dramatización y el deporte al ser considerados elementos fundamentales en la formación del alumnado.

*“Tampoco difundimos mucho lo que hacemos porque no nos parece tan extraordinario. Y la verdad es que, por otra parte, tampoco tenemos mucho tiempo.”*  
(María, jefa de estudios)

Por otra parte, desde el profesorado, en palabras de la especialista de apoyo del aula TEA, se aprecia una visión crítica del trabajo que como centro en general y docentes particularmente realizan,

destinando momentos y espacios para la reflexión y la evaluación de cualquier actividad y/ o iniciativa que desarrollan.

*“Creo que en general como centro somos bastantes críticos con nuestro trabajo. En todas las memorias se recogen propuestas de mejora de cara a los siguientes cursos escolares.”*

*(Nerea, especialista del aula de apoyo TEA)*

### **Formación permanente del profesorado**

Como se ha señalado anteriormente, uno de los principales retos identificados por jefatura de estudios para conseguir avanzar en la atención a la diversidad es la formación inicial y permanente del profesorado.

*“Desde los planes de magisterio debería haber una formación específica que conciencie al futuro profesorado de las cuestiones más importantes de la educación en general y la atención a la diversidad en concreto.”*

*(María, jefa de estudios)*

Por ello, desde el equipo directivo se propone, por una parte, un trabajo de sensibilización a todo el profesorado en relación a la atención a la diversidad que se desarrolla normalmente al inicio de curso, dinamizado por el equipo directivo. Y por otra parte, y con mayor grado de formalidad, el desarrollo de al menos una actividad en torno a algún tema relacionado con la atención a la diversidad, dentro de las actividades de formación permanente del profesorado que la Administración posibilita a los centros anualmente.

En relación a la formación específica del profesorado relacionada con la atención al alumnado con TEA, desde el equipo directivo se señala que la mayoría de los profesores ha recibido alguna formación en TEA, bien por el curso inicial impartido en el momento de la puesta en marcha como centro preferente o a través de la formación continua que se promueve en el centro en los distintos cursos escolares.

En esta línea y como novedad, durante el curso en el que se ha realizado la recogida de los datos en los centros, desde la Dirección de Área Territorial se ha posibilitado la puesta en marcha de un seminario de trabajo conjunto entre los distintos profesionales adscritos a las aulas de apoyo TEA de los diferentes centros educativos de la zona. Esta propuesta, según señala la profesional del aula de apoyo, era una demanda sistemática por parte de sus compañeros/as con perfiles análogos de la zona, y resulta imprescindible para el desarrollo de un trabajo conjunto entre los distintos centros, así como un espacio necesario para compartir inquietudes y necesidades comunes.

*“Este año estamos haciendo un seminario con otros profesionales que trabajan en las aulas de apoyo TEA en otros centros y es fundamental y muy enriquecedor. Es la forma de hacer un proyecto común de trabajo. Se debería potenciar y mantener.”*

*(Nerea, especialista del aula de apoyo TEA)*

### **Cómo surgió la idea de ser Centro de Escolarización Preferente para alumnado con TEA**

La idea de convertirse en centro preferente surgió durante el tramo final del curso escolar 2006/2007. Desde la Dirección de Área Territorial se propuso al equipo directivo que valorase esta opción ya que estaba buscando un centro en la zona que tuviese escolarizado algún alumno o alumna con TEA y que estuviese interesado en transformarse en centro preferente y por tanto acoger a otro alumnado con

TEA de la zona que hasta el momento estaba escolarizado en otros centros pero sin la intensidad de apoyo que requerían. La dirección del centro presentó la propuesta al claustro en dónde se debatió y aprobó. La jefatura de estudios valora que desde el inicio la propuesta tuvo muy buena acogida por el profesorado.

*“El hecho de que fuese una decisión compartida por el claustro fue un aspecto clave.”  
(Patricia, orientadora de referencia del EOEP de sector)*

En los inicios, a pesar de que la iniciativa arrancó con mucha ilusión, los retrasos en las cuestiones logísticas relacionadas con las obras en el centro y provisión de materiales específicos, principalmente, así como el hecho de que la formación inicial del profesorado no se realizase hasta el mes de septiembre, dificultó la puesta en marcha del programa.

*“Arrancamos el programa un 11 de septiembre. Los comienzos fueron duros en cuanto a la dotación de materiales, recursos, las instalaciones... todo llegó tarde, pero iniciamos la iniciativa con tanta ilusión...”  
(María, jefa de estudios)*

Desde la actual jefa de estudios, que en el momento de la puesta en marcha como centro preferente era la responsable del aula de apoyo TEA, se señala que la ayuda del equipo directivo en los primeros momentos fue imprescindible. Adelantaron los materiales, recolocaron los recursos personales del centro para la puesta en marcha del aula de apoyo, facilitaron la coordinación con otros centros que ya tenían experiencia previa, lo que indudablemente ayudó a que, al arranque del curso escolar 2007/2008, el aula de apoyo estuviese preparada y la respuesta educativa para el alumnado con TEA mínimamente organizada. Por otra parte, el asesoramiento y acompañamiento en los primeros momentos por parte del EOEP específico también se considera que fue tardío. Su primera visita al centro fue en el mes de noviembre cuando el aula de apoyo ya estaba organizada y los alumnos con TEA escolarizados y asistiendo de forma regular al centro.

*“El equipo directivo adelantó los materiales y recolocamos recursos del centro tanto materiales y personales en el aula de apoyo. Luego fuimos devolviendo y lo demás fue llegando. La primera visita del equipo específico fue en el mes de noviembre. El aula ya estaba prácticamente montada.”  
(María, jefa de estudios)*

Por todo ello, uno de los aspectos que claramente habría que haber hecho mejor en los inicios fue los tiempos con los que al centro se le ofreció esta posibilidad. Se indica que lo óptimo hubiese sido contar con al menos un curso escolar para poder desarrollar la formación inicial del profesorado de forma más tranquila y amplia, organizar logísticamente el aula de apoyo y los materiales necesarios, así como acoger al alumnado con TEA y a sus familias en el centro de una forma más ajustada.

*“La formación inicial en los centros preferentes es de prisa, corriendo y a principio de cursos. No es pertinente para nada, teniendo en cuenta que hay todo un curso anterior para ir formando de forma progresiva a los docentes y organizando todo.”  
(Patricia, orientadora de referencia del EOEP de sector)*

También algunas tutoras indican la posibilidad de replicar el curso por la Administración a medida que nuevos profesores se van incorporando al centro.

*“En mi caso no recibí la formación inicial porque no estaba en el centro y una formación mínima es imprescindible. Salvo los papeles con la experiencia y con la ayuda de las compañeras del aula de apoyo.”*

*(Claudia, tutora de referencia -4 años-)*

### **Luces y sombras del programa de Centros Preferentes para la escolarización del alumnado con TEA**

Haciendo balance del funcionamiento del programa desde sus inicios, las distintas personas entrevistadas coinciden en la identificación de varios aspectos positivos. En primer lugar destacan que ser centro preferente les ha supuesto una riqueza como centro y el grado de satisfacción personal es indudable, motivo por el que si tuviesen que volver a solicitar ser centro preferente, lo harían sin ninguna duda. Por otra parte, como grupo de profesionales consideran que el hecho de escolarizar y trabajar con el alumnado con TEA también les ha ayudado a tener una conceptualización mucho más abierta de la atención a la diversidad así como a valorar la importancia de trabajar con todo el alumnado en la necesidad y responsabilidad de la sociedad de acoger, colaborar y ayudar a personas con capacidades diversas.

*“Ser centro preferente es una riqueza tremenda y una suerte el poder ser un centro que escolariza alumnado con distintas características. Es una de las mejores cosas que tiene el centro. Los profes lo viven así, y los compañeros de los niños con TEA también. Volveríamos a solicitarlo sin ninguna duda.”*

*(María, jefa de estudios)*

Por este motivo se promueve una visibilidad absoluta al programa y el significado e implicaciones que tiene ser un centro preferente a través de la página web del centro, en las reuniones iniciales de cada curso en todos los años académicos, así como en las jornadas de puertas abiertas, ya que el hecho de ser centro preferente se identifica como la principal seña de identidad del colegio. No obstante, a pesar de estar muy satisfechos con el funcionamiento del programa así como de las implicaciones positivas comentadas, desde la experiencia acumulada en todos estos años, también se señalan, desde la jefatura de estudios y la persona de referencia del aula de apoyo, principalmente dos áreas susceptibles de mejora.

En primer lugar, se alude a la necesidad de un mayor seguimiento del programa tanto a nivel administrativo como técnico. En el plano administrativo, el seguimiento se realiza a través del Servicio de la Unidad de Programas (SUPE) mediante la memoria anual que se envía a este servicio tras finalizar cada curso escolar así como a través de las coordinaciones que se establece entre la SUPE y el equipo directivo del centro para las altas y bajas del alumnado adscrito al aula de apoyo TEA por una cuestión de plazas vacantes en el proceso de admisión.

Técnicamente, durante los dos primeros cursos escolares de inicio del programa, se tuvo la posibilidad de realizar un trabajo conjunto, aunque puntual ya que se producía dos o tres veces al año, con el EOEP específico. Sin embargo, en la actualidad hace más de cuatro años que el EOEP específico no ha vuelto a asistir al centro. En la actualidad este acompañamiento técnico lo están supliendo con la colaboración de las personas del aula de apoyo con otros profesionales de centros preferentes de la zona a través de un seminario de trabajo que han puesto en marcha en la zona. Por este motivo, una vez al mes, los distintos profesionales de las aulas de apoyo tienen la oportunidad de contrastar distintas formas de

trabajo, intercambiar experiencias y pautas de intervención así como establecer líneas comunes de trabajo entre diferentes centros. Además, el hecho de contar con la participación de otras personas de referencia que están trabajando en aulas de apoyo en la etapa de secundaria también les ha ayudado a tener una visión más longitudinal del programa.

*“Estamos haciendo un seminario de trabajo con otros centros de la zona y es fundamental. Es la forma de hacer un proyecto de común. Se debería potenciar y mantener.”*  
(Nerea, especialista del aula de apoyo TEA)

El segundo aspecto que se considera necesario valorar, trasladado desde jefatura de estudios y la persona de referencia del aula de apoyo, son los perfiles especializados con los que cuenta el programa. Se señala que si se pudiese contar con dos perfiles de apoyo especializados en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, ayudaría enormemente al trabajo en las distintas áreas de desarrollo con el alumnado con TEA y con el resto del alumnado del centro. En esta línea, se considera que también reforzaría de forma significativa el apoyo especializado en las aulas de referencia del alumnado con TEA pudiendo hacerse extensible el apoyo al aula en general. Además, también se identifica que cuando la evolución es positiva en el alumnado con TEA, las funciones características, en términos de apoyos asignados, de los técnicos-III van desapareciendo porque la propia evolución de los niños implica que cada vez requieran menos ayuda en los desplazamientos, en las rutinas de aseo y en los comedores. Y por el contrario se intensifica la necesidad de apoyo en los aspectos más curriculares y en las áreas principalmente afectadas como consecuencia de su trastorno.

*“Lo más óptimo serían dos especialistas: un PT y un AL por áreas de trabajo por la riqueza que podrían aportar en el centro a nivel general. Por supuesto que con un técnico-III también nos organizamos pero depende del alumnado y sus características y necesidades.”*  
(María, jefa de estudios)

### **Escolarización del alumnado con TEA**

La escolarización del alumnado con TEA es un aspecto complejo identificado tanto por parte de jefatura de estudios como por parte de la persona de referencia del aula de apoyo. Como aspecto positivo, y en el que se ha mejorado a lo largo de los distintos años se señala que previamente al período de escolarización, el centro conoce las solicitudes de posibles alumnos y alumnas candidatos a escolarizarse en el centro a través de la SUPE. Sin embargo, desde la jefatura de estudios se identifica que sería necesario tener en cuenta además de las características propias de los nuevos niños también los perfiles y las edades del alumnado con TEA ya escolarizados en el centro. Esta es una demanda que de forma sistemática desde la dirección del centro se traslada a la SUPE.

*“Pedimos a la SUPE que los perfiles coincidan con las características de los niños ya escolarizados. Pero no hay criterio, está sujeto a la demanda. Será imprescindible tener criterios sobre la edad, las características, también tener en cuenta la opinión de los profesores del aula.”*  
(María, jefa de estudios)

Por otra parte, la persona de referencia del aula de apoyo valora que el perfil del alumnado con TEA que puede beneficiarse del aula de apoyo TEA no está claramente definido, así como el hecho de que las evaluaciones psicopedagógicas y el proceso a seguir para la autorización en la adscripción al aula

de apoyo se alarga en el tiempo dependiendo excesivamente del EOEP específico cuyo volumen de trabajo no le permite dar una respuesta ágil. Esta opción también es compartida por la orientadora del EOEP general que atiende al centro.

*“Nunca han estado claros los criterios para que un alumno o alumna fuese considerado TEA o no, así como para su escolarización en Centro preferente o no y eso que como EOEP lo hemos solicitado formalmente en varias reuniones. Depende mucho del profesional del Equipo Específico.”*  
(Patricia, orientadora de referencia del EOEP de sector)

*“Dependemos del equipo específico y está desbordado. No sabemos a quién dirigirnos y tampoco pueden solucionarlo desde el EOEP.”*  
(Nerea, especialista del aula de apoyo TEA)

Íntimamente relacionado con el proceso de evaluación psicopedagógica, se encuentra la situación de los alumnos y alumnas que se escolarizan en el centro bajo la modalidad ordinaria con apoyo. En algunos casos, sus necesidades educativas especiales están asociadas a un retraso madurativo en el momento de su escolarización, sin embargo, a medida que avanza el curso, el equipo docente que trabaja con el alumno o alumna puede valorar que algunas de sus características son compatibles con un TEA. En estas situaciones, se debe poner en marcha un nuevo proceso de evaluación psicopedagógica que justifique la necesidad de intensificar los apoyos, lo que supone un proceso largo en el tiempo y, lo más grave, que el alumno o alumna no pueda beneficiarse de la respuesta educativa que requiere a pesar de contar el centro con los recursos especializados para ello.

*“También está el problema del alumnado que entra en Educación Infantil con un diagnóstico de retraso madurativo, pero con características compatibles con TEA y no están adscritos al aula de apoyo. Perdemos mucho tiempo con los EOEPs en volver a evaluar y ajustar sus apoyos.”*  
(Nerea, especialista del aula de apoyo TEA)

*“Al principio no nos daban la potestad para evaluar a niños con TEA, teníamos que hacer una primera valoración y luego el Equipo Específico daba el diagnóstico pero no daban abasto. Ahora parece que sí podemos dar un diagnóstico de TEA y el específico solamente entra para valorar si el alumno o alumna con TEA es para centro preferente o no. Nos tienen como marionetas de un lado para otro.”*  
(Patricia, orientadora de referencia del EOEP de sector)

### **El proceso de escolarización de Rober en palabras de su familia:**

*“Su pediatra nos derivó al psiquiatra a los dos años y siete meses por nuestra insistencia. El doctor en quince/ veinte minutos ya tuvo la sospecha de autismo infantil y nos derivaron al centro de tratamiento de atención temprana de la zona y ahí comenzaron a gestionarnos un tratamiento externo y de ahí al neurólogo. Esa fue la parte clínica. Ahí estábamos...perdidos. Por su madrina nos recomendaron que fuésemos al EOEP de Atención temprana de sector y encontramos un equipo fenomenal. Nos atendió Rocío, la PTSC y Martina, la orientadora, y... la sospecha dejó de ser sospecha. Consideraron, pero siempre dejándonos decidir a nosotros, que Rober debía ir a una casita de niños. No nos importó y ese año se escolarizó en la casita de niños. Fue todo muy bien, la adaptación, la intervención del EAT en la casita... todo muy bien.*

*Desde que llegué al EAT fue como si tuviera un asesoramiento privado. Las personas súper cercanas. Incluso el diagnóstico de TEA fue una tranquilidad para nosotros. Estuvo asistiendo a la casita de niños desde septiembre a noviembre a la casita de niños y fue cuando me avisaron que venía el Equipo Específico. Vino Cintia, la orientadora del equipo específico y la valoración fue bien, dio un buen nivel cognitivo y por ello la necesidad de buscar un Centro Preferente y ya me comentaron que creía que había una plaza. Me explicaron todo, cómo se trabajaba en las aulas de apoyo... fue como un tipo de terapia, no pudo estar más agradecida, accesibles por teléfono, vía mail.... Y llegué aquí.  
Me encontré a gente que superaba mis expectativas. Rober siempre vienen muy contento, de hecho me cuesta llevármelo cuando termina el cole. Estoy tranquila porque sé que le dejo en buenas manos”.*

### **Necesidades del alumnado con TEA**

La profesora del aula de apoyo TEA señala que la intensidad de apoyo que requiere el alumnado con TEA está muy justificada ya que de otra forma sería muy complicado el pudiesen estar escolarizados en un centro ordinario. Esta intensidad de apoyo se traduce en requerir un número muy significativo de horas de apoyo en los diferentes momentos y espacios de la jornada escolar.

*“Los niños con TEA tienen muchas necesidades, qué más quisiera yo que no. Menos mal que existen estas aulas de apoyo... Tal vez nunca necesite ir a un cole especial gracias a este aula de apoyo.”  
(María del Carmen, madre de Roberto)*

Sin embargo, tanto la orientadora del centro como la profesora especialista también comparten la idea de que hay otros perfiles de alumnados que requerirían la misma intensidad de apoyo y que no pueden beneficiarse de esta propuesta de escolarización al no tener un diagnóstico de TEA.

*“Creo que debería extenderse la experiencia a otros centros y a otro alumnado que también requiere una atención tan especializada.”  
(Nerea, especialista del aula de apoyo TEA)*

*“No veo bien que haya aulas de apoyo TEA una allí y otra aquí y tengamos que desplazar a los niños de su entorno. Todos los centros deberían tener todos los recursos”  
(Patricia, orientadora de referencia del EOEP de sector).*

Desde la jefatura de estudios también se señala que la posibilidad de facilitar desde los centros preferentes esta intensidad de apoyo conlleva e implica que el alumnado pueda estar cada vez más tiempo en una escolarización ordinaria incluso conseguir la titulación, en algunos casos, al término de la etapa obligatoria.

*“Un alumno nuestro, que ha pasado por el centro, va a titular en 4º de la ESO...y es tremendo, ¿no? Que un alumno con TEA pueda titular y que nosotros también hayamos podido colaborar en ello.”  
(María, jefa de estudios)*

### **Procedimiento de asignación de los tutores y personal especializado del aula de apoyo**

En el caso de la asignación de las tutorías de los grupos en los que se encuentra escolarizado un alumno o alumna con TEA, la jefa de estudios señala que la decisión en relación a la selección de los tutores de los alumnos y alumnas con TEA depende del equipo directivo y de la jefatura de estudios en función

de la idoneidad del tutor. Para ello, valoran de forma muy significativa las características del tutor, del alumnado con TEA y del propio grupo de compañeros/as del aula de referencia. Uno de los aspectos que como equipo directivo aprecian de forma prioritaria es la sensibilidad del docente hacia la atención a la diversidad y muy especialmente hacia el alumnado con mayores dificultades como puede ser el alumnado con TEA, aspecto que claramente llega a las familias.

*“Sumar, restar, dividir...me da igual. Me importa la sensibilidad y el tacto de los profesionales que trabajan con mi hijo. La calidad humana de este equipo es impresionante porque es muy difícil... no es fácil trabajar con niños así.”*

*(María del Carmen, madre de Roberto)*

La experiencia acumulada durante todos estos cursos les indica que ser tutor de un alumno o alumna con TEA es valorado en términos generales de forma positiva por todo el claustro. Es decir que los docentes del centro quieren serlo, si bien la primera vez que en su tutoría cuentan con un alumno o alumna con TEA requieren de un mayor acompañamiento y asesoramiento principalmente por la persona de referencia del aula de apoyo.

*“Al principio de lo de autista te suena un poco fuerte. Creo que hay un gran desconocimiento en la sociedad del autismo. Son personas como los demás y hay que saber tratarles... y con cariño Rober funciona fenomenal. Desde la efectividad se puede trabajar mucho.”*

*(Claudia, tutora de referencia -4 años-)*

*“Yo elegí ser la tutora. Ya conocía al niño y pensé que era mejor que trabajase con alguien que ya conocía. Yo no pienso en mí sino en los niños.”*

*(Bego, tutora de referencia -3 años-)*

Por otra parte, la selección del profesional especializado responsable del aula de apoyo TEA es una decisión que corresponde a la SUPE de la Dirección de Área Territorial. No obstante, desde la jefatura de estudios comentan que siempre han permitido que el centro les hiciese llegar propuestas sobre la idoneidad de algún candidato cuando por diversos motivos han tenido que cambiar la persona de referencia. Desde la puesta en marcha del centro como preferente, durante los diez años que lleva funcionando, ha habido únicamente tres personas de referencia del aula de apoyo. La primera de ellas en la actualidad es la jefa de estudios, la segunda tuvo que dejar el aula por motivos personales y la tercera persona de referencia es la que ocupa la plaza en el momento de la recogida de los datos. El procedimiento de selección siempre es personalizado a través de una solicitud formal y entrevista personal para valorar que los distintos candidatos cumplen las características requeridas. Su asignación y situación administrativa es a través de una comisión de servicios.

*“Yo tenía una relación personal con la profe que estaba antes y me comentó que por motivos personales tenía que dejarlo y le preocupaba la continuidad de la persona del aula. Yo le dije que sí estaba interesada y fue la SUPE quién contacto conmigo y tuvimos una entrevista personal. El proceso de selección fue muy personalizado.”*

*(Nerea, especialista del aula de apoyo TEA)*



### **Acogida inicial al alumnado con TEA**

El procedimiento de acogida inicial al alumnado con TEA, según informa tanto la jefa de estudios como las docentes entrevistadas, está muy sistematizado siempre y cuando el alumno o alumna se escolarice durante el periodo ordinario de escolarización, ya que, puntualmente, y en función de las plazas disponibles, algún alumno o alumna se ha escolarizado fuera del período ordinario a lo largo del curso escolar. No obstante, si su propuesta de escolarización, como suele ocurrir, se produce en los plazos ordinarios, la secuencia que se desarrolla se inicia con una reunión formal desde jefatura de estudios y la persona del aula de apoyo con el EOEP de atención temprana quienes entregan la documentación formal del alumno o alumna y comentan los aspectos más específicos y significativos del proceso de evaluación psicopedagógica.

En segundo lugar, la dirección del centro, la jefa de estudios y la persona del aula de apoyo mantienen una presentación formal con la familia para conocerse y darles la bienvenida al centro e intentar dar respuestas a las primeras inquietudes de las familias. Posteriormente, se mantienen una reunión más específica de la familia juntos con la profesora del aula de apoyo y la tutora para el intercambio de aspectos más concretos en relación al alumno o alumna y a la organización de la respuesta educativa. Al finalizar el curso previo a su escolarización, en torno al mes de junio y con tiempo suficiente, se visita el centro con el alumno o alumna para que conozca el espacio y a los profesionales que van a trabajar con él. Se suelen facilitar fotografías del centro y de sus futuros profesores docentes para que la familia pueda trabajar la anticipación a la incorporación al centro durante el verano. Finalmente, en el mes de septiembre, se facilita a las familias que puedan asistir antes al centro para una segunda visita así como el ajuste que sea necesario, en función de las necesidades de cada alumno o alumna, del período de adaptación al centro para facilitar una progresiva incorporación.

### **La organización de la respuesta educativa al alumnado con TEA**

Tanto la persona del aula de apoyo TEA como las tutoras entrevistadas nos indican que la organización de la respuesta educativa del alumnado con TEA se caracteriza por tres elementos clave. En primer lugar, identifican el inicio de curso como un momento muy intenso de organización ya que a partir de esta programación van a ajustando la respuesta educativa del alumno o alumna de forma trimestral. También el inicio de curso supone un período de adaptación para el alumno o alumna cuando se incorpora por primera vez en el centro y de conocimiento mutuo tanto por los tutores, la persona de referencia del aula de apoyo TEA y por la familia. Por otra parte, una segunda característica claramente señalada es la necesidad de mantener un trabajo diario y de coordinación continua tanto de los aspectos que se trabajan en ambas aulas, como de la evolución de los alumnos y alumnas con la finalidad de ir realizando los ajustes pertinentes en relación a los objetivos inicialmente propuestos para cada estudiante.

Por último, y muy relacionado con la segunda característica, señalan la necesidad de ser flexibles en el ajuste de la respuesta educativa inicialmente planificada. Si bien se parte de una programación trimestral, este planteamiento se ajusta semanalmente e incluso en muchas ocasiones a diario como consecuencia de la propia evolución de los alumnos y alumnas, y de la organización propiamente de las aulas de referencias.

*“La verdad es que vamos ajustando todo, el horario, las actividades, la forma de presentarlas, los materiales según las necesidades del niño y los momentos en los que requiere más apoyo.”*

*(Bego, tutora de referencia -3 años-)*

### ***El trabajo conjunto con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP)***

En el centro se diferencia claramente la intervención y el trabajo conjunto que se realiza con los distintos Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. En el caso del EOEP de Atención Temprana, la coordinación y el trabajo conjunto se realizan ante la propuesta de escolarización de algún alumno o alumna con necesidades educativas especiales.

El trabajo con el EOEP específico de Alteraciones Graves del Desarrollo es totalmente puntual. En los primeros momentos de puesta en marcha como centro preferente, como se ha especificado anteriormente, su intervención se desarrolló a través de cuatro o cinco visitas durante el primer curso. Sin embargo, en la actualidad su asesoramiento especializado está sujeto a demandas puntuales y muy específicas del colegio dado que el programa de centros preferentes ya está consolidado en este centro. En este sentido, es importante destacar que, si bien no hay unanimidad entre los tutores sobre si necesitarían una mayor intervención del EOEP específico en el centro, en el caso de la persona de referencia del aula de apoyo TEA sí considera que sería imprescindible un acompañamiento y orientación sistemática por parte de este equipo para poder apoyarse en el diseño de la respuesta educativa más especializada de los alumnos y alumnas con TEA, así como para evitar inseguridades sobre si la forma en la que se está trabajando es la correcta.

*“Necesitamos un seguimiento por parte del EOEP específico porque nos movemos solos. Si no pueden venir, yo iría donde fuera porque necesitamos un asesoramiento en muchos y distintos aspectos. Necesitamos más al equipo específico.”*  
(Nerea, especialista del aula de apoyo TEA)

*“No conozco al EOEP Específico y sí me parecería interesante conocerle ya que todas son nuevas aportaciones.”*  
(Claudia, tutora de referencia -4 años-)

*“Al EOEP específico solamente le he visto una vez, pero la verdad es que no le echo en falta. Tengo mucha ayuda por la compañera del aula de apoyo.”*  
(Bego, tutora de referencia -3 años-)

El trabajo conjunto y sistemático se mantiene con el EOEP general representado por dos figuras: un perfil de profesor técnico de servicios a la comunidad que participa mensualmente y el perfil de orientación que asiste semanalmente y en ocasiones un segundo día algunas semanas como refuerzo a su intervención en el centro, en función de la disponibilidad que la orientadora tenga en relación a sus otras funciones en su sector de intervención.

*“Al principio de ser centro preferente, el primer año estuve viniendo dos días a la semana pero luego por el aumento de centro en nuestro sector y el hecho de tener que atender también a la concertada y a la privada, solamente un día. Lo que hago es que cuando puedo, el día de sector también asisto al centro.”*  
(Patricia, orientadora de referencia del EOEP de sector)

A pesar de que el equipo directivo y el profesorado de apoyo son quienes mantienen una relación más sistemática y semanal con la orientadora, el resto del profesorado del centro a través de la reunión mensual anteriormente detallada, también tienen la oportunidad de realizar un trabajo conjunto y un

seguimiento de cualquier aspecto susceptible de ser abordado con la orientadora. No obstante, por la propia orientadora del centro se considera que la asistencia e intervención que en la actualidad los EOEP pueden desarrollar en los centros es insuficiente.

*“Los EOEP hemos ido para abajo, los centros están poco atendidos y vamos apagando fuegos. Nuestra asistencia a los centros es insuficiente ni a los preferentes ni a los no preferentes.”*  
(Patricia, orientadora de referencia del EOEP de sector)

Por este motivo, y a pesar de que el EOEP general trata de realizar una intervención sistemática en el centro, la profesora del aula de apoyo TEA señala que la orientadora no define de forma específica cómo organizar la respuesta educativa que se articula para cada alumno o alumna con necesidades educativas especiales aunque se le mantiene informada de las distintas decisiones que se toman en las reuniones que semanalmente se programan en su día de asistencia, para dar seguimiento a la evolución de cada alumno o alumna con necesidades educativas especiales escolarizado/a en el centro. El motivo por el que no puede participar en las decisiones más específicas es por una cuestión de falta de tiempo dado que su intervención oscila entre cuatro días y seis días al mes. Con esta periodicidad, el trabajo del EOEP se distribuye entre la asistencia a las distintas reuniones en las que es obligatoria su participación y otras que desde el centro se proponen, así como el desarrollo de las evaluaciones psicopedagógicas nuevas para la detección de posibles dificultades de aprendizaje y las de tipo prescriptivo asociadas a los cambios de etapa educativa.

*“El EOEP no entra en la organización de la respuesta educativa aunque se le mantiene informado. En el día a día es difícil y nosotros somos más autónomos. Aunque quisieran, por cuestiones de tiempo, no podrían asumirlo.”*  
(Nerea, especialista del aula de apoyo TEA)

### **Organización de apoyos y elaboración de materiales**

Respecto a la organización de los apoyos, tanto las tutoras como la persona de referencia del aula de apoyo destacan la necesidad de que la elaboración de los horarios para cada alumno o alumna con TEA sea totalmente personalizada, flexible y se base en el principio de individualización.

*“Las personas que trabajan con niños TEA miran las necesidades de la criatura sin perder el horizonte. Hay otro niño con TEA y es tan diferente al mío y se trabaja según lo que cada uno necesita. Cada niño necesita una manera y atención personalizada y diferenciadora.”*  
(María del Carmen, madre de Roberto)

Estos horarios en el que se distribuyen los momentos en que el alumno o alumna está en el aula de apoyo TEA y en su aula de referencia va cambiando a lo largo del curso en función de cómo van evolucionando las necesidades del niño. Normalmente, salvo casos excepcionales, el tiempo que el alumno o alumna está en su aula de referencia va aumentando de forma paulatina siendo este un indicador de su buena evolución.

*“Al principio pasaba mucho tiempo en el aula de apoyo, pero de forma progresiva se ha ido incorporando al aula de referencia.”*  
(Claudia, tutora de referencia -4 años-)

No obstante, pueden tomarse algunas decisiones similares para distintos alumnos y alumnas cuyas necesidades coincidan. De esta forma, por ejemplo, en el momento de la recogida de los datos, y por las características de los dos alumnos con TEA en la etapa de Educación Infantil escolarizados en el centro, de forma conjunta con las tutoras se ha priorizado que ambos alumnos con TEA desarrollen la asamblea en el aula de apoyo dado que esta primera actividad les resultaba larga y poco agradable en sus aulas de referencia así como por la necesidad de trabajar de forma específica la anticipación de los que va a acontecer cada día.

Por último, es importante destacar que, la tutora del aula de apoyo TEA señala que la incorporación al aula de apoyo siempre tratan de hacerla despacio, pero de forma segura en la medida en que puedan garantizar que el alumno se beneficia de las distintas propuestas que se plantean y pueda participar de forma activa. Para ello, se intenta que en esta incorporación progresiva a las aulas de referencia siempre está un persona con la tutora, en algunos casos la profesional del aula de apoyo TEA y en otros el auxiliar técnico-III y, de forma progresiva, ese apoyo dentro del aula también se va retirando a medida que el alumno se va adaptando a la situación de su aula de referencia.

En relación a la elaboración de materiales, la persona de referencia del aula de apoyo TEA indica que es un trabajo constante que se realiza prácticamente a diario. Así mismo, los materiales que se elaboran se ponen a disposición de las aulas de referencia de forma consensuada con los tutores con la finalidad de que el alumno pueda utilizarlos en ella, así como para hacerlos extensibles al resto de los compañeros/as. Un matiz importante a destacar es la elaboración de materiales para trabajar determinados contenidos en función de los centros de intereses de cada alumno. Esto supone que los materiales que se elaboraran para cada alumno sean muy personalizados y, por otra parte, que aumente la motivación del alumno para querer incorporarse a la tarea y actividad, y por tanto participar en ella, gracias a que el material que se le presenta le resulta atractivo.

En los últimos tiempos uno de los materiales que han elaborado desde el aula de apoyo y que consideran más interesante es el “rincón de las emociones”. Un espacio en el aula de apoyo TEA que permite trabajar los distintos sentimientos a través del arte como forma de expresión.

*“Con la colaboración de una alumna de prácticas hemos creado el rincón de las emociones con pictogramas, cuentos y el uso del arte. Ellos son capaces de crear mucho más de lo que pensamos.”  
(Nerea, especialista del aula de apoyo TEA)*

### **Espacios y momentos educativos no lectivos**

En el centro se parte de la necesidad de trabajar de forma específica en los distintos espacios no formales identificando que, como se ha señalado anteriormente, esta necesidad es una de las características básicas que requiere el alumnado con TEA. Sin embargo, también se señala que cómo plantear las dinámicas en estos espacios no formales depende enormemente de las características de cada alumno. En el caso del patio, se ha percibido la necesidad de permitir un tiempo de juego libre dada la inquietud motora por parte de los dos alumnos con TEA escolarizados en la etapa de Educación Infantil. Pasado ese tiempo, y gracias al alto grado de estructuración de los distintos espacios del patio, tanto las tutoras como el personal de referencia del aula de apoyo TEA se aseguran que los alumnos pasen por los distintos espacios así como de introducirlos en al menos un juego en paralelo con alguno de sus compañeros/as, iniciando el adulto la interacción para luego retirarse.

En el comedor, los alumnos y alumnas de Educación Infantil se incorporan los primeros con cierto tiempo previo al alumnado de Educación Primaria. Este hecho supone que puedan tener una atención más personalizada y un ambiente más tranquilo para comer. Desde el equipo directivo se facilita que la

incorporación del alumnado con TEA, siempre que sea necesaria, sea lo más flexible posible en relación a los tiempos así como en los requerimientos específicos relacionados con las texturas y presentación, entre otros.

*“La incorporación al comedor en el caso de los niños con TEA es muy paulatina. Tenemos mucha ayuda del centro ya que nosotras entramos con los dos peques un poquito antes que los alumnos y alumnas de Educación Infantil. El menú está ajustado con claves visuales y muy coordinado con el equipo de cocina.”*

*(Nerea, especialista del aula de apoyo TEA)*

Por último, en relación a las salidas escolares, es innegociable que un alumno o alumna con cualquier dificultad no pueda beneficiarse de ellas. Si bien es cierto que para ello, hay un trabajo de anticipación previo y un acompañamiento de alguna de las personas del aula de apoyo que complementa la dotación de personal que realiza la actividad con el grupo.

### **La gestión de las conductas desadaptadas**

La profesional del aula de apoyo TEA y las tutoras indican que en algunas ocasiones aparecen conductas desadaptadas en el alumnado con TEA, especialmente en las primeras edades. Ambos perfiles coinciden en que su manejo es más sencillo en el aula de apoyo TEA que en las aulas de referencia por la situación que se genera también con el resto de los compañeros/as. Para reconducirlas, les suele resultar efectiva la utilización de apoyos visuales para tratar de explicar al alumno o alumna lo que ha sucedido ya que en numerosas ocasiones la falta de comprensión social y las limitaciones en la comunicación dan lugar a estas conductas.

Las estrategias que se manejan en el centro para intervenir en este tipo de situaciones pasan por unificar pautas de intervención entre los distintos profesionales que trabajan con los alumnos, evaluar cómo van evolucionando estas conductas y en algunas ocasiones retirar al alumno o alumna de la situación que le genera el malestar e incluso contenerle físicamente. A pesar de que en ocasiones surgen este tipo de conductas, de forma progresiva y a medida que los alumnos y alumnas van mejorando su nivel de competencia social y comunicativa estas conductas van desapareciendo de forma progresiva.

*“Al principio era horroroso, incluso en alguna ocasión tuvimos que sacarle a otra aula para que se tranquilizase. Pero fuimos incorporando estrategias conjuntas de intervención y el uso de claves visuales y la mayoría de esas conductas desajustadas han ido desapareciendo.”*

*(Claudia, tutora de referencia -4 años-)*

### **Organización del seguimiento, la evaluación y las decisiones de promoción**

Los distintos profesionales que trabajan con el alumnado con TEA señalan que para desarrollar el seguimiento del alumnado utilizan un registro diario en el que recogen los aspectos más significativos del día a día para poder analizarlo semanalmente. Este trabajo les permite valorar la evolución continúa del alumno o alumna. Dando continuidad a este procedimiento de evaluación, los inicios y finales de los trimestres suponen dos momentos clave para revisar y ajustar de forma más detallada las adaptaciones curriculares individuales de cada estudiante. Coincidiendo con ello, se elabora el informe de evaluación totalmente personalizado para cada alumno o alumna en el que se recoge su evolución en torno a la programación general de su aula de referencia y también los aspectos trabajados de forma más específica en el aula de apoyo.

Este informe cualitativo se entrega junto con el boletín de notas a las familias. Su elaboración y redacción se desarrolla principalmente desde el aula de apoyo pero se comparte y revisa de forma conjunta con cada tutora. En su contenido se intenta trasladar las expectativas en relación a la evolución futura del alumno o alumna de una forma positiva pero también muy reflexiva.

La entrega del informe a las familias se realiza de forma conjunta entre las profesionales del aula de apoyo y la tutora a través de una reunión trimestral.

*“En relación a las expectativas sobre la evolución del alumnado, hemos aprendido a no tenerlas, a ser prudentes. Somos muy positivos pero sin perder el punto de vista de la realidad. No nos planteamos objetivos a largo plazo.”*

*(Nerea, especialista del aula de apoyo TEA)*

*“Sé que las expectativas sobre mi hijo son positivas, pero también realistas, aún queda mucho trabajo. Está teniendo una mejor evolución en los aspectos educativos y va más despacio en las áreas del espectro.”*

*(María del Carmen, madre de Roberto)*

En las decisiones de promoción desde el centro, se indica que se da mucha importancia al desarrollo evolutivo del alumnado, pero sin perder de vista los contenidos propios de cada etapa, en este caso, de Educación Infantil. Para ello, desde la jefatura de estudios se hace especial énfasis en que el centro ha incorporado otros criterios diferentes a los establecidos estrictamente por la actual ley de educación que les permita valorar otras áreas además de las estrictamente curriculares.

Estas decisiones de promoción entre los cursos y más concretamente entre las etapas educativas se toman de forma colegiada, entre los distintos profesionales que trabajan con los alumnos y alumnas, y la orientadora del EOEP, teniendo un peso específico la propia evolución del alumnado. Por último, hay que señalar que en las distintas entrevistas realizadas se insiste en el cuidado de las transiciones educativas entre las distintas etapas. En el caso de Educación Infantil a Primaria existen distintos momentos y espacios de coordinación dentro del centro. Para la etapa de Educación Secundaria se mantienen al menos dos reuniones con los IES de referencia del alumnado para trasladarles toda la información necesaria que garantice un conocimiento del alumno o alumna antes de su llegada al centro así como una acogida pertinente.

En relación a las trayectorias educativas del alumnado con TEA adscrito al aula de apoyo, desde que el centro se transformó en centro preferente los datos facilitados por el colegio nos indican que han participado en el programa un total de 12 alumnos y alumnas con TEA. De ellos, 11 se incorporaron en la etapa de Educación Infantil y 1 de ellos lo hizo directamente a partir de la etapa de Educación Primaria. De los 11 que se escolarizaron directamente en Educación Infantil, 6 de ellos requirieron cursar la permanencia extraordinaria en esta primera etapa educativa.

Por lo que respecta a las transiciones entre etapas educativas, en el tránsito entre Educación Infantil y Educación Primaria han sido 10 alumnos lo que han realizado esta transición, ya que en 1 de los casos, por cambio de domicilio y provincia durante la etapa de Educación Infantil, el alumno abandonó el centro. De estos 10 alumnos y alumnas con TEA, en todos los casos se ha mantenido su adscripción al aula de apoyo en la etapa de Educación Primaria.

En lo que se refiere a la transición entre las etapas obligatorias (Educación Primaria y Educación Secundaria), los datos muestran que de los 10 casos, 5 de ellos mantuvieron su adscripción a un aula de apoyo en un nuevo centro preferente, un Instituto de Educación Secundaria, 2 de ellos se escolarizaron en un Centro de Educación Especial, y en 3 de los casos se desconoce hacia qué opción educativa transitaron.

### **Coordinación con las familias**

Existe unanimidad entre los distintos profesionales entrevistados en relación al hecho de considerar la coordinación con las familias como un elemento imprescindible en la organización de la respuesta educativa y como elemento clave en la evolución del alumnado.

Para ello se cuida, por una parte, que las reuniones con las familias siempre que sea posible se realicen de forma conjunta entre los distintos profesionales que trabajan con el alumno o alumna con la finalidad de que la información que se traslada siempre sea la misma. Por otra parte, hay poco espacio para la improvisación, motivo por el que se presta mucha atención a la preparación previa de las reuniones y se acuerda, en función del contenido que se va a abordar, cómo se va a trasladar la información y qué información aporta cada profesional.

*“Siempre que es posible, realizamos las reuniones con las familias de forma conjunta para que la información que les traslademos sea la misma. Dedicamos un tiempo específico para preparar las reuniones y acordar lo que se va a trabajar y decir en ellas.”*

*(Bego, tutora de referencia -3 años-)*

En el día a día el contacto es muy sistemático tanto en la entrada como a la salida del centro, siendo consciente el profesorado que el lugar por dónde el alumno o alumna realiza estas entradas y salidas también marca una clara diferencia en la construcción de la relación con los distintos profesionales. Las familias tienen un mayor contacto con los profesionales del aula de apoyo si la entrada y salida se realiza por su aula o con la tutora, si por el contrario se produce por el aula de referencia. Conscientes de esta repercusión, en función del alumnado, la entrada puede ser por el aula de apoyo o por su aula de referencia, teniendo en cuenta, entre otras características, las sesiones que permanece en el aula de apoyo y en el aula de referencia, el espacio en el que realiza la asamblea o la tolerancia del propio alumno o alumna a las aglomeraciones de las entradas y salidas de niños/as y familias.

Diariamente también se sirven de la agenda de comunicación para intercambiar información entre el contexto familiar y escolar ya que resulta especialmente útil para poder desarrollar un trabajo coordinado entre los dos contextos de desarrollo principales del alumnado.

Por último conviene destacar que, desde la jefatura de centro y los distintos docentes que trabajan con el alumnado con TEA, se considera que el contacto con las familias del alumnado con TEA es totalmente diferente al de cualquier otra familia por la necesidad de acompañarles, guiarles y orientarles tanto en la asunción de las dificultades de sus hijos como en los distintos momentos de su trayectoria educativa.

*“...Es diferente, su participación y grado de comunicación es estrechísimo por la necesidad propia de la familia y por la respuesta de los profesores y la necesidad de realizar un trabajo conjunto.”*

*(María, jefa de estudios)*

*“El contacto con las familias es muy importante, estamos dando muchas pautas y acompañándoles en el proceso de asunción de las dificultades.”*

*(Bego, tutora de referencia -3 años-)*

## **6.2. Prácticas de aula del CEIP Rojo**

### **6.2.1 El día a día en un aula de 3 años del CEIP Rojo**

Víctor se escolariza por primera vez en un centro educativo en el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil, es su primer contacto con una institución escolar. En su escolarización estaba propuesto, por el EOEP de Atención Temprana del sector, como alumno con necesidades educativas especiales asociadas a un retraso madurativo. Sin embargo, tras el período de adaptación y las primeras

semanas en el centro educativo, el equipo docente empieza a valorar algunas conductas de Víctor compatibles con un TEA.

*“El perfil del alumnado que requiere un aula de apoyo TEA no está claramente definido. Muchos se escolarizan con necesidades educativas especiales asociadas a un retraso madurativo pero con características compatibles con TEA y perdemos mucho tiempo en volver a valorar y ajustar sus apoyos.”*

*(Nerea, especialista del aula de apoyo TEA)*

Desde que aparecen estas inquietudes comienza un período de observación y sistematización de la información recogida por los distintos profesionales del centro. La tutora y el equipo de apoyo trasladan sus inquietudes a la orientadora del EOEP en una de las reuniones de seguimiento establecidas con el equipo de educación infantil y jefatura de estudios. De esta forma, comienza un nuevo proceso de evaluación psicopedagógica que concluye con la visita del EOEP de alteraciones graves del desarrollo y una propuesta de escolarización para que Víctor pueda recibir apoyos extensos en el centro y por tanto beneficiarse de los recursos del aula de apoyo TEA, para así dar respuesta a sus necesidades.

*“Desde hace tres años incorporamos como propuesta de mejora en la PGA mejorar la coordinación vertical y horizontal en el centro y también con el EOEP. A pesar de ser un recurso externo al centro, nos parecía imprescindible que tuviesen la visión de centro, una visión de conjunto y un trabajo en equipo. Esto ha ayudado mucho a mejorar su intervención en el centro con un mayor grado de efectividad.”*

*(María, jefa de estudios)*

A partir de este momento la repuesta educativa que Víctor recibe en el centro cambia de forma significativa. Estos cambios se manifiestan en: la intensificación del número de horas y áreas en las que el alumno recibe apoyo especializado, la incorporación de una metodología de intervención adaptada a sus necesidades, y el trabajo tanto en los contenidos escolares como en aquellas áreas en las que el alumno manifiesta mayores limitaciones combinando el currículo educativo con el específico en torno a sus dificultades.

*“El proceso de adscripción al aula de apoyo ha sido rápido. Me han ayudado mucho, ahora recibe más apoyo y con un mayor grado de especialización. Yo también estoy más tranquila, sé que el niño va a estar atendido y he notado mucha evolución en un espacio corto de tiempo desde que el apoyo se ha intensificado.”*

*(Bego, tutora de referencia -3 años-)*

### **Rutina: Entrada y recepción**

La entrada al centro se continúa realizando por el aula de referencia y es su tutora la persona encargada de recibir diariamente al alumno y a su padre. Desde el inicio del curso, el alumno lo hacía sin mayores dificultades y por ello se mantiene. Además el contacto con la familia se considera imprescindible y se ha intentado acompañar a los padres en todo el proceso de diagnóstico y reajuste de la intervención y, por ello, también se ha enfatizado en la necesidad de que sea la tutora del aula de referencia la persona que tenga el contacto diario con ellos tanto en la entrada como en la salida.



*“El contacto con la familia es imprescindible, siempre respetando sus necesidades. Les acompañamos dándoles muchas pautas y orientaciones y también en el proceso de asunción de las dificultades de sus hijos.”*

*(Bego, tutora de referencia -3 años-)*

Sin embargo, la asamblea, momento especialmente complicado para Víctor por sus dificultades para mantener la atención y regular su conducta, se comienza a desarrollar en el aula de apoyo. Este hecho implica una organización logística en relación al desplazamiento del alumno entre los distintos espacios. En este caso se organiza con la ayuda del personal auxiliar de apoyo del ayuntamiento que trabaja en el centro y colabora con la etapa de educación infantil en estos aspectos.

*“Con las familias tenemos un contacto diario e intercambio de información todos los días. En un caso, el alumno entra y sale por el aula de apoyo, en el otro las entradas y salidas son por el aula de referencia, pero ese contacto siempre se da con las familias, aunque en función del caso por distintos profesionales.”*

*(Nerea, especialista del aula de apoyo TEA)*

#### **Rutina: Asamblea**

En el caso de Víctor, la organización de su horario se ha realizado teniendo prioritariamente en cuenta la opinión de la tutora en relación a los momentos en los que el alumno requería un mayor grado de apoyo, así como en aquellos en los que por la dinámica propiamente de la actividad, aparecían con mayor frecuencia comportamientos desadaptados.

*“Antes el apoyo era en las horas que se podía y ahora hemos estudiado en qué momentos al niño le vienen mejor. Los horarios son personalizados, flexibles, se parte de la individualización de lo que el niño necesita. Vamos ajustando el horario en función de su evolución y los distintos momentos de la jornada escolar.”*

*(Bego, tutora de referencia -3 años-)*

De esta forma, se ha priorizado que la asamblea el alumno pudiese desarrollarla en el aula de apoyo, con la misma finalidad que en el caso de su compañero con TEA: organizar y anticipar la secuencia de la jornada educativa de forma general y especialmente cuando hay alguna actividad que se sale de la rutina diaria, así como trabajar los aspectos comunicativo- lingüísticos, área en la que presenta mayores dificultades.

*“En el área de lenguaje tal vez sea en la que más ha avanzado en este corto tiempo de intervención. Ahora priorizamos la conducta y el fomento en la relación con sus iguales.”*

*(Bego, tutora de referencia -3 años-)*

Es importante señalar que la incorporación de Víctor a la asamblea en el aula de apoyo por una parte “desordena” la actividad en comparación a cuando se desarrollaba en solitario con Roberto (compañero del aula de apoyo TEA), pero por otra parte enriquece enormemente el ambiente y clima de la dinámica ya que, aunque de forma aislada, se abre la puerta a una mínima comunicación e interacción entre ambos compañeros.

### **Una asamblea en el aula de apoyo**

*Víctor llega al aula de apoyo porque la profesora de apoyo ha ido a recogerle, la técnico III, que apoya a la etapa de Educación Infantil, suele tardar mucho en realizar los cambios de espacio, por eso han ido a recogerle directamente desde el aula de apoyo. Víctor llega muy contento al aula y cuando entra saluda “hola” a todos de forma verbal y también gestualmente. Posteriormente se quita el abrigo, lo cuelga en su percha y se dirige al rincón de los cuentos donde se sienta en la colchoneta, selecciona uno y comienza a mirarlo. Mientras revisa el cuento hace ruidos y parece tener una jerga en su idioma materno. (Conocemos que en la última entrevista que se ha mantenido con los padres, la madre ha comentado que está hablándole en ruso en casa dado que es su lengua materna. No obstante, desde el centro se orienta por el momento a priorizar el castellano).*

*Cuando llega Roberto comienza la asamblea. Ambos profesionales adscritos al aula de apoyo repasan los días de la semana y Víctor se muestra colaborador, atento y participativo con numerosas ecolalias de repetición inmediata, así como terminando las palabras que le indican. De forma guiada, y con la ayuda de Antonia, coloca el día de la semana, el mes, miran el tiempo y revisan qué compañeros/as han ido al colegio. Terminan la asamblea con la preparación del panel de la rutina del día y la secuencia de las actividades que van a desarrollar durante la jornada escolar. Antes de que los alumnos y alumnas llegasen, la profesora de apoyo ha preparado el material y seleccionado los pictogramas y materiales relacionados con las actividades que tenían previsto desarrollar, especialmente porque una de ellas era novedosa (actividad de teatro infantil).*

*La actividad es cálida y el hecho de que los dos niños compartan la asamblea de forma conjunta la hace más acogedora. No obstante, Roberto se ha mostrado enfadado en algunos momentos y grita con frecuencia lo que limita el desarrollo fluido de la asamblea, a pesar de que Víctor se comporta como si no pasase nada.*

### **Rutina: Trabajo en el aula de apoyo**

Al igual que en el caso de Roberto, alguna de las sesiones de la primera parte de la mañana se desarrollan en el aula de apoyo. En el caso de Víctor, su horario en este tramo se muestra mucho más flexible, lo que implica que en función del día y de la actividad que se proponga en el aula de referencia el alumno puede permanecer un mayor o menor tiempo en el aula de apoyo por varios motivos. Por una parte, porque el alumno participa de forma activa en más actividades en el aula de referencia por lo que se ha priorizado que la entrada del apoyo sea dentro de su aula de referencia y, por otra parte, porque Víctor está combinando su intervención en el centro educativo con otras sesiones externas al centro en un gabinete especializado por lo que el tiempo de permanencia en el centro es inferior que en el caso de Roberto y por ello la importancia de compartir tiempo y momentos con sus compañeros en el aula de referencia. En términos generales, las sesiones que se desarrollan en el aula de apoyo después de la asamblea suele organizarse en torno a los tres tipos de actividades que se planteaban con Roberto: cuento, trabajo en mesa y juego libre. Las finalidades de estas tres actividades son muy similares aunque con matices diferenciadores.

En el caso de los cuentos, la principal finalidad se centra en apoyar el trabajo del proyecto que en ese momento se esté trabajando en el aula de referencia así como incrementar el vocabulario tanto expresivo como comprensivo en torno a un determinado tema. En el caso de Víctor, no se considera prioritario aumentar su grado de flexibilidad en las tareas que desarrolla en distintos contextos ya que el alumno se muestra colaborador y con facilidad para desarrollar actividades de la vida cotidiana como ir a comprar, al médico, etc., por lo que el trabajo en relación a los cuentos contextualizados es mucho menor.

En relación al trabajo en mesa, su objetivo básico es aumentar los tiempos de persistencia en la tarea, el nivel de concentración y algunos de los prerrequisitos básicos de aprendizaje en los que el alumno presenta mayores dificultades. Este modelo de actividad en función del tipo se desarrolla en el aula de referencia o en el aula de apoyo teniendo siempre la premisa del grado de participación activa del alumno en la propuesta así como la posibilidad o no de poder realizar la adaptación correspondiente. Y por último, el juego libre, que se desarrolla en el aula de apoyo, trata de modelar la conducta del alumno, incrementar las funciones verbales de peticiones básicas con otros compañeros/as y personas así como diversificar los distintos focos de intereses.

**Trabajo en el aula de apoyo: cuento, plastilina y juego libre:**

*En esta sesión, el trabajo sobre el cuento se ha centrado en el Circo. Es el proyecto que se está trabajando en esos momentos en infantil por lo que las diferentes actividades que se proponen en el día a día del aula giran en torno a él. Víctor y Roberto revisan juntos con las profesionales del aula de apoyo el cuento del circo donde hay un número significativo de animales, y de forma intencionada por el adulto aprovechan para la identificación y discriminación de animales y las onomatopeyas. Víctor se muestra muy colaborador e identifica perfectamente los diferentes animales, conoce algunas onomatopeyas e imita otras que desconoce.*

*Posteriormente se trabaja con la plastilina: bajo una plantilla con la cara de un payaso se van identificando las diferentes partes de la cara relleno con colores de plastilina. Ambos niños disfrutaban mucho de la actividad y, ante su actitud colaboradora, Nerea va incorporando preguntas sobre para qué sirven las partes de la cara mientras ven las partes en el dibujo y en ellos mismos. Además trabajan la motricidad fina, la sensibilización a la manipulación de diferentes texturas, así como la identificación de los colores en función de las diferentes partes de la cara.*

*En ambos casos, a pesar de que las actividades son cortas en su desarrollo, cuando a Víctor le dan la indicación de que la actividad ha terminado y debe recoger el material, colabora de forma activa y sigue la indicación perfectamente para desarrollar la siguiente actividad, no teniendo que usar ningún tipo de soporte visual para apoyar la explicación verbal.*

*Los primeros momentos del tiempo del juego libre son bastantes caóticos porque Víctor no tiene una preferencia clara sobre qué quiere jugar y saca todo el material que está accesible, e incluso trata de acercarse a Roberto y tocarle, pero no es bien respondido por su compañero.*

*Nerea, les deja unos minutos mientras observa el comportamiento de ambos compañeros, pero viendo que a medida que avanza el tiempo el grado de desestructuración en su juego va en aumento, y comienza a ponerse muy nervioso, decide intervenir a través de plantearles la construcción conjunta de un ferrocarril. Víctor entra en la actividad y el juego propuesto por Nerea e incluso modelado con Nerea intenta interactuar con Roberto a través de conductas de petición y rechazo. Sin embargo, Roberto no quiere jugar con Víctor e intenta apartarse constantemente por lo que Víctor acaba jugando en solitario con Nerea mucho más tranquilo e interesado en la actividad. Cuando ya no quiere jugar más, se levanta y va al rincón de los cuentos (es su zona favorita del aula) y por sí mismo coge un cuento y comienza a mirarlo emitiendo una jerga inteligible. Nerea va a buscarle y le pregunta “¿Víctor, hemos terminado?”. Cuando logra captar su atención le repite la misma pregunta ella le indica “Hemos terminado” (también con gesto)” y verbaliza “Vale, si ya hemos terminado puedes ver un rarito el cuento.”*

**Rutina: Almuerzo y salida al patio**

El almuerzo y la salida al patio siempre se han desarrollado en el aula de referencia. En la mayoría de las ocasiones, y si se puede beneficiar de la actividad de la sesión anterior al patio, como se ha comentado

anteriormente, también la desarrolla en el aula de referencia con la presencia y colaboración de la profesora de apoyo, beneficiándose de esta forma de: la actividad anterior del patio, el almuerzo y la salida al patio en su aula de referencia con el apoyo de la profesora de apoyo.

La presencia de dos profesionales en el aula enriquece enormemente las actividades y también ayuda a la reducción de los tiempos de espera de los alumnos y alumnas. En el caso de Víctor, las transiciones entre espacios son graduadas y existe una comprensión por parte del alumno de la situación. Sin embargo, el cambio de actividad cuando el alumno está disfrutando de ella no siempre es entendido por Víctor y con mucha frecuencia esto ocurre previo a la salida al patio, motivo por el que se ha priorizado que la profesora de apoyo pueda estar en el aula para colaborar en este momento.

En el patio, no se desarrollan juegos dirigidos, pero sí existe una clara estructuración y organización del espacio y Víctor suele corretear por las distintas zonas con la colaboración de algún amigo/a y la ayuda de su profesora de apoyo y/ o de referencia que tratan que el alumno pase por los diferentes rincones del patio. En general el alumno disfruta de un momento de baja estructuración mostrándose colaborador y flexible para compaginar momentos más dirigidos, en su caso principalmente por adultos, con otros más abiertos.

#### **Un patio diferente “Fiesta del otoño con familias”:**

##### Nos preparamos para la fiesta del otoño:

*En la alfombra y tras terminar el resto de los alumnos y alumnas su asamblea, comienzan a trabajar y a cantar todos juntos la canción del otoño que previamente Víctor había trabajado en su aula de apoyo. También aprovechan para establecer “alguna conversación” ante las preguntas de los niños/as sobre aspectos variados en relación a lo que va a pasar en el recreo, al ser un día especial ya que hay una fiesta. La profesora del aula de referencia explica lo que va a suceder en el patio y responde a todas las inquietudes de los niños/as.*

*El alumno llega a su clase acompañado de la profesora de apoyo. Nada más llegar su tutora del aula de referencia, va a recibirles a la puerta, le coge de la mano y le sienta en la alfombra junto al resto de sus compañeros. Algunos de ellos le dicen, “Hola Víctor”, y él se muestra contento y tranquilo. La profesora de apoyo se sitúa próxima a él ante la buena incorporación del alumno a la actividad. Sin embargo, rápidamente Víctor comienza a mostrar muchas dificultades para seguir la actividad e incluso físicamente se sitúa dando la espalda a su profesora, se tumba en la colchoneta y empieza a dar vueltas en la colchoneta sobre sí mismo. Sin embargo, sí intenta interaccionar con sus compañeros/as a los que se acerca mucho, les toca o empuja y les hace ruidos. En algunas ocasiones los amigos se quejan de su comportamiento porque es muy intrusivo y no les deja escuchar y seguir la canción. Es este el momento en el que la profesora de apoyo se sienta detrás de él y le guía para interaccionar con sus iguales de una forma más ajustada y orientarle físicamente hacia la explicación de la profesora.*

*Antes de salir al patio, ambas profesionales organizan el momento del aseo para que cada alumno y alumna según les va llamando la profesora de referencia puedan pasar al baño mientras la profesora de apoyo se queda dentro del baño ayudando a todos los alumnos y alumnas. Cuando llega el momento en el que Víctor debe ir al baño no quiere y empieza a gritar muy alterado y a dar patadas a la profesora. Finalmente es la profesora de referencia la que con guía física le coge la carita y le indica que hay que ir al baño, le enseña el pictograma que tienen en la puerta del baño y agarrado de la mano le lleva hasta el baño donde le espera la profesora de apoyo.*

*Finalmente y antes de salir al patio, la profesora del aula de referencia les da unas cajas que han preparado para el patio con el objetivo de que puedan recoger la futa y los alimentos típicos del otoño y de forma autónoma y cada niño/a se pone su abrigo y espera en la fila. Este momento de espera es demasiado*

*largo para todos, y para Víctor especialmente que se muestra desorientado y con un nivel alto de activación deambulando por clase, cogiendo un cuento que manipula muy nervioso y acaba rompiendo, y empujando a los compañeros que se va encontrando. Cuando tiene que salir al patio tampoco quiere coger la caja que previamente habían preparado y, como en otras ocasiones, se sitúa en el final de la fila porque no quiere que sus compañeros/as le agarren. Nerea se sitúa con él al final de la fila, la tutora al inicio con el resto del grupo y todos juntos salen al patio.*

#### *Comienza la música y la fiesta del otoño en el patio*

*Llega una banda de música municipal y van tocando cerca de las clases y los alumnos y alumnas de forma regular van saliendo al patio donde les esperan los padres (bastante numerosos) dado que el centro ha decidido organizar la fiesta en un día festivo en Madrid Capital para que los padres tuviesen una mayor facilidad de asistencia. En el patio coinciden todos los alumnos y alumnas de infantil (3, 4 y 5 años) junto con las dos clases de 1º de Educación Primaria que están en la misma parte del colegio.*

*La actividad está organizada en tres momentos/fases: un primer momento donde el alumnado en corro bailan con la música, un segundo momento en donde hay un itinerario por el que, pasando con diferentes tipos de alimentos de otoño los niños van cogiendo lo que quieren, lo incluye en sus cestas y luego se lo comen junto con sus profesores y los padres en una sección del patio, y es el momento de juego libre con padres y profesores. La transición de Víctor entre su aula de referencia y el patio es complicada porque se muestra desorientado y al oír el ruido de la música y ver tanta gente no quiere participar de ninguna de las tres partes de la actividad, estando en todo momento con la profesora de apoyo y con su padre que asiste a la fiesta.*

*La actividad es agradable, pero Víctor tiene una mala experiencia y realmente se muestra muy incómodo y agobiado por la situación, la gente, los ruidos, incluso demandado volver al aula de referencia antes de que termine la actividad. Ambas docentes ya habían abordado previamente con la familia cómo afrontar la actividad en el caso de que Víctor se mostrase incómodo por lo que tratan de incorporarle en la medida de lo posible pero también le dejan su espacio.*

#### **Rutina: Trabajo en el aula de referencia**

El trabajo en el aula de referencia se desarrolla siempre después del recreo y en numerosas ocasiones, como se ha comentado anteriormente, también en la sesión previa, en función del tipo de actividad prevista. Al igual que en el caso de Roberto hay una alta coordinación por parte de ambos docentes del aula de referencia y de apoyo sobre lo que se va a trabajar cada día y la posibilidad de que el alumno se incorpore o no.

*“Nos coordinamos en todo: las actividades, los contenidos, la evaluación, los materiales que utilizamos. Estoy encantada porque el trabajo en equipo con compañeras especializadas enriquece también mi trabajo.”*

*(Bego, tutora de referencia -3 años-)*

Una de las principales finalidades del trabajo en el aula de referencia es que el alumno pueda generalizar lo aprendido en el aula de apoyo, así como mejorar las interacciones con sus compañeros/as y reducir algunas formas de interacción desajustadas con sus iguales. En el desarrollo de las actividades que se han podido observar en el aula de referencia, la mayor dificultad no es tanto el tipo de actividad y/o material que se utiliza sino la necesidad de contar con más recursos especializados y de apoyo dentro del aula que sirvan para guiar, acompañar y mediar entre el alumno y la actividad, y el alumno y los compañeros/as.

*“A nivel de recursos extraordinarios, en general los niños con TEA requieren más recursos personales que materiales. También adaptamos muchos materiales y actividades, pero es importante contar con compañeros especializados que nos guían sobre cómo intervenir y nos sirvan de modelos. En mi opinión esa es la clave.”*

*(Bego, tutora de referencia -3 años-)*

Al igual que en el caso de Roberto, la aparición de comportamientos desajustados en Víctor son frecuentes en el aula de referencia en este caso no por una falta de comprensión social de la situación y del sentido de lo que está ocurriendo, como en el caso de Roberto, sino ante una falta de otra forma de comunicar e interaccionar con los iguales que no sea través del contacto físico.

*“En los aspectos conductuales es muy importante unificar los criterios de intervención: contención física, ofrecer un modelo alternativo y los pictogramas son los tres elementos que utilizamos.”*

*(Bego, tutora de referencia -3 años-)*

En este trabajo relacionado con aspectos conductuales se destaca, por una parte, un abordaje conjunto y pautado sobre cómo intervenir ante la aparición de determinadas conductas tales como empujar, pellizcar, patear, tirarse al suelo, gritar o morder a los compañeros/as tanto por parte del equipo de apoyo como por la tutora del aula de referencia.

*“Los especialistas lo tenemos más fácil, el verdadero esfuerzo lo hace el profesor de aula.”*

*(Nerea, especialista del aula de apoyo TEA)*

Y, por otra parte, la comprensión emocional que se muestra por el equipo docente cuando aparecen este tipo de conductas de cara al resto de los compañeros/as, verbalizando lo ocurrido y compartiendo también con los niños/as del aula la necesidad de empatizar y entender otra forma de ver el mundo, de sentir y de expresarse por parte de su compañero.

*“Los niños que tienen compañeros que tienen necesidades, aprenden también de otra manera y saben incluir y entender que en la sociedad hay personas diferentes. También es mi trabajo ayudarles a entender esto.”*

*(Bego, tutora de referencia -3 años-)*

#### **Actividades aula de referencia:**

*Víctor vuelve contento del patio pero cuando entra en su aula de referencia y le indican que debe quitarse el abrigo se enfada mucho y comienza a gritar. Tanto la tutora como la profesora de apoyo están en el aula y le dejan unos minutos para que se tranquilice y, mientras, va pasando desde su aula al aula de al lado por la puerta que les comunica, la profesora de apoyo prepara la agenda de comunicación sobre las actividades que han desarrollado durante la jornada. Tras varios paseos Nerea le indica que debe quitarse el abrigo y accede a hacerlo de forma autónoma sin mayor problema.*

*Por su parte, la tutora va preparando la actividad mientras los niños juegan por el aula hasta que indica que ya hay que ir dejando los diferentes juguetes y sentarse en la alfombra porque va a explicar lo que van hacer. Víctor parece no entender la indicación y continúa jugando en el rincón de las cocinitas. Nerea va al rincón y le da la indicación de forma individual y juntos guardan el material y se dirigen a la alfombra. La tutora explica la actividad que hay que hacer que consiste en pintar la nariz con pintura roja sobre una*

*ficha que contienen varias caras de payasos. A pesar de que en el aula de apoyo han trabajado una actividad muy similar (como apoyo previo), pero con otros materiales, Víctor parece no entender la actividad y se muestra desorientado. A Nerea le han reclamado fuera del aula y sale de ella quedándose Bego sola con Víctor y el resto del grupo. La profesora de apoyo ha tenido que salir del aula porque le han avisado de una urgencia en el centro con otro alumno por lo que la tutora en solitario termina de desarrollar la actividad. Todos los niños se sientan en las mesas mientras Bego reparte el material, Víctor se sienta en su sitio identificado con su fotografía en un extremo de una de las mesas. Coge una de las pinturas y comienza a pintar sobre la carita de uno de los payasos. Cuando Bego deja la actividad organizada y todos los compañeros/as están pintando, acude a él y se sienta a su lado para explicarle lo que tienen que hacer de forma personalizada y ayudarle. Rápidamente Víctor comienza a colaborar y a desarrollar la actividad. Cuando termina con el apoyo de su tutora, le refuerza de forma positiva con un abrazo y le dice que tiene que guardar su trabajo en su casillero y puede jugar en el rincón de la cocinita. Víctor accede a guardar su trabajo en su bandeja e inicialmente acude al rincón de la cocinita.*

*Sin embargo, cuando ve que el resto de los compañeros continúan trabajando en su sitio, se acerca a una de las mesas y comienza a coger todas las pinturas y vuelve al sitio donde estaba, pero ve que ya no tiene papel para pintar y se levanta con la pinturas en la mano y comienza a deambular por el aula gritando su nombre. La tutora se acerca a él para consolarle y explicarle que él ya ha terminado la actividad y por eso está jugando y le guía hacia el rincón de la cocinita junto a otros compañeros/as que también han ido terminando y están jugando en el mismo espacio. De forma progresiva se va tranquilizando y accede a jugar en paralelo con algunos de sus compañeros, aunque cambiando de rincón frecuentemente. A las 12:25 llama a la puerta del aula el padre con Nerea, ya que acude a recoger a su hijo porque tienen que ir al centro de tratamiento externo. Bego va a recogerle y le enseña un pictograma de que ha terminado el día en el cole y se tienen que ir a casa, le ayuda a ponerse el abrigo y recoger su mochila. Ambas profesionales, principalmente la tutora, hacen una devolución verbal al padre de cómo ha ido la jornada y le entregan la agenda de comunicación con las actividades desarrolladas.*

*Nerea y Bego le indican que debe decir adiós a los amigos, le modelan la despedida y dice “adiós” verbalmente y con gesto y se va con su padre.*

Por último, merece la pena señalar la no renuncia al desarrollo de ninguna actividad por parte del alumno a pesar de poder anticipar que pudiese no gustarle o que pudiese requerir apoyos muy específicos, especialmente cuando se trata de una actividad de especial singularidad con claro carácter lúdico. En este sentido, se ha podido valorar unas expectativas positivas pero ajustadas al momento evolutivo del niño en cuanto a su evolución y a la posibilidad de beneficiarse de una determinada actividad, así como a la realización de todos los ajustes metodológicos y logísticos necesarios para facilitar las condiciones óptimas para que el alumno, al igual que sus compañeros, pudiese participar por ejemplo en una actividad de teatro como a continuación se detalla.

*“Cuando hay algo especial en el centro siempre hay una anticipación y un trabajo previo. Es innegociable que cualquier niño no pueda participar en alguna actividad.”*

*(Nerea, especialista del aula de apoyo TEA)*

#### **Actividad de Teatro:**

*Nerea y Víctor entran en la sala de psicomotricidad (lugar en el que se desarrolla el teatro) cuando ya está todo preparado y el resto de los compañeros/as ya están ubicados. Así lo han coordinado ambas profesoras, conocen que los tiempos de espera son largos, y han preferido que el alumno se incorpore cuando ya*

*esté todo listo para empezar. Previamente en la asamblea también se le ha anticipado verbalmente y con imagen la actividad y por último ambas profesoras también han decidido dónde ubicarle por si en un determinado momento tuviesen que salir con él porque se mostrase incómodo.*

*La actividad consiste en el visionado de un cuento con un tablero japonés que una “artista” externa al centro desarrolla. La “artista” consigue crear una atmósfera agradable y participativa para los niños y Víctor situado entre las piernas de Nerea permanece muy atento al desarrollo de la actividad que consiste en contar dos cuentos con un pequeño teatro. Nerea está sentada detrás de él entre sus piernas y Víctor disfruta enormemente de la actividad. Sin embargo, cuando ha entrado en la sala a pesar de estar su tutora y el resto de sus compañeros no ha acudido con ellos, sintiéndose más tranquilo con Nerea. Nerea va indicándole físicamente algunos gestos que hacen en la representación y repitiéndole alguno de los mensajes para mantener su atención.*

*El alumno se muestra muy atento al teatro y ha interactuado: bailando con algunas de las canciones, repitiendo algunas palabras y gritando cuando algo le ha sorprendido. Todas las profesoras se muestran tremendamente satisfechas de la actividad en general y especialmente de que Víctor haya disfrutado tanto con ella.*

### **Rutina: Recogida del alumno**

Al menos dos de los tres días de la semana la jornada escolar para Víctor termina a las 12:30 de la mañana, momento en el que su padre acude a su aula de referencia a recogerle para ir al centro de tratamiento externo. Este servicio es concertado y por tanto gratuito por lo que la familia no ha podido seleccionar otro horario que le permita una mayor compatibilidad al pequeño con la jornada escolar. Desde el equipo docente siempre se intenta que el alumno esté preparado para recibir a su padre y que su recogida no se produzca en medio del desarrollo de alguna actividad, sin embargo no siempre es así como consecuencia de alguna circunstancia puntual aunque ambas docentes siempre intentan estar en el aula de referencia para poder seguir atendiendo al resto del grupo y trasladar al padre la agenda de comunicación sobre lo acontecido durante la jornada.

En la recogida al alumno, la persona de referencia siempre es la tutora, con la presencia de la profesora de apoyo, que le explica al padre brevemente cómo ha ido la jornada, qué actividades han desarrollado, así como algún aspecto significativo y principalmente positivo de la evolución del alumno o del grado de participación en alguna de las iniciativas.

*“Somos positivas en la evolución, pero sin perder el punto de vista de la realidad. En él es más fácil porque la evolución es más rápida en autonomía, y en el desarrollo del lenguaje y la comunicación.”*

*(Nerea, especialista del aula de apoyo TEA)*

También aprovechan el momento para recordar a la familia que al día siguiente traigan la agenda con la información de casa para así poder retomar y preguntar a Víctor al respecto. Ambas profesionales identifican que este contacto con la familia representa un momento e información necesaria pero también muy puntual que resulta necesario complementar con reuniones más formales con los padres, pero ambas consideran que es un momento imprescindible del contacto con la familia.

*“La agenda de ida y vuelta, ayuda mucho a los padres pero también a nosotras. Es una forma de guiar la comunicación del niño aunque no tenga lenguaje.”*

*(Bego, tutora de referencia -3 años-)*



*“Preparamos previamente las reuniones conjuntas con los padres. Este trabajo más personalizado es imprescindible porque si no, no entenderíamos mutuamente el trabajo que se realiza con el niño y la evolución de su hijo.”*

*(Bego, tutora de referencia -3 años-)*

### **6.2.2 El día a día en un aula de 4 años del CEIP Rojo**

La jornada para el equipo del aula de apoyo TEA (profesora de apoyo- Nerea- y ATE-III- Antonia) y la tutora de referencia (Claudia) comienza de forma claramente diferenciada. La tutora de referencia inicia su jornada en su aula recibiendo a las familias de sus alumnos y alumnas por la puerta de acceso desde la calle. Separado por el patio, en otro edificio, comienza la mañana para el aula de apoyo TEA. Es un edificio tranquilo y con aulas a su alrededor de uso múltiple lo que facilita un ambiente tranquilo y con escaso ruido a primeras de hora de la mañana como consecuencia de la falta del desarrollo de actividades. Las dos personas de referencia del aula de apoyo TEA siempre inician su jornada antes de la hora oficial, es un tiempo que aprovechan para organizar el material y las actividades previstas, situar la agenda de trabajo en el panel de comunicación y dedicarse los primeros minutos de la jornada para preguntarse cómo se encuentran mutuamente (el cuidado de lo afectivo).

#### ***Rutina: Entrada y recepción***

La entrada al centro por parte de Roberto se realiza por el aula de apoyo TEA. La recepción siempre se produce de forma conjunta por parte ambos profesionales asignados al aula de apoyo.

*“Con la entrada por el aula de apoyo TEA en lugar de por su clase, evitamos la aglomeración de niños y el bullicio de la entrada que ponen muy nervioso a Roberto.”*

*(María del Carmen, de Roberto)*

Roberto siempre acude al colegio con su madre y normalmente suele entrar contento en el aula de apoyo. Con frecuencia, después de saludar a sus dos personas de referencia, deambula por el aula, que se encuentra vacía, sin quitarse el abrigo hasta que se le instiga a ello. Una vez que le ayudan a quitarse el abrigo y ubicarlo en su perchero, Roberto se mueve en silencio por la clase y se dirige al rincón del juego libre en el que con frecuencia comienza a jugar con los coches que están a su alcance o con algún muñeco que ha traído en la mano de la casa.

*“En la incorporación al aula de referencia vamos poquito a poquito, hasta que los niños puedan estar en ella y beneficiarse de la actividad y el momento. Tratamos de evitar los momentos de espera y de baja estructuración porque sabemos que para Roberto son complicados.”*

*(Nerea, especialista del aula de apoyo TEA)*

Mientras tanto, la profesora del aula de apoyo aprovecha el momento de la entrada para un intercambio de formación informal con la madre. En algunas ocasiones comentan cómo ha ido una revisión médica reciente, cierran la próxima reunión que tendrán, o comentan cómo ha ido el fin de semana. El trato con la madre es muy cálido, cercano, y funcional en el intercambio de cualquier aspecto significativo tanto por parte del centro como de la familia que necesiten transmitirse. Después de unos cinco minutos, avisan a Roberto para que se despida de su madre y se prepare para comenzar la primera sesión.

**La entrada al centro por el aula de apoyo TEA:**

*La madre de Roberto acude al aula amiga con el niño que entra muy contento. Rápidamente se dirige al rincón de juego libre y Nerea va a por él para guiarle e indicarle que debe quitarse el abrigo. Una vez que lo hace sin mayor dificultad vuelve solo al rincón de juego libre. Mientras, Antonia y Nerea comentan con la madre cómo se encuentra Roberto cómo ha pasado la noche. La madre les indica que no ha dormido mucho porque de repente se despertó pero que no le pasa nada y por ello ha decidido traerlo al cole. Pero quería comentárselo para que lo tuviesen en cuenta por si le notan más cansado.*

*Roberto se despide de la madre cuando ella le llama y una vez que cierran la puerta Nerea le indica que van a comenzar la asamblea. Rápidamente se dirige a su sitio y se sienta para esperar a que comience la actividad.*

**Rutina: Asamblea**

En el caso de Roberto la entrada en el centro siempre era complicada y lo mismo el desarrollo de las primeras actividades de la mañana. Por ello, se decidió que iniciase su jornada en el aula de apoyo y que en ella desarrollase inicialmente la asamblea, la actividad de trabajo y el juego libre. Luego de forma progresiva, a partir del desayuno se intenta que pueda incorporarse en su aula de referencia.

*“La asamblea se le hacía todavía muy larga, y quería irse de clase, por eso decidimos que era mejor que la desarrollase en el aula de apoyo. La idea es que de forma progresiva pueda ir incorporándose en la asamblea con sus compañeros.”*

*(Claudia, tutora de referencia -4 años-)*

El hecho de poder desarrollar la asamblea en el aula de apoyo TEA permite realizar una asamblea mucho más corta, sencilla y anticipadora de las actividades que se van a desarrollar a lo largo de la jornada. Por el momento a Roberto le cuesta entender los cambios de rutina y por ello se prioriza el trabajar la organización de la jornada escolar de forma individualizada.

La asamblea se desarrolla con un alto grado de estructuración en cuanto a la organización y secuenciación de lo que en ella se plantea: el número de la semana, el día, el mes, la estación del año y la temperatura del día. El rincón en el que se desarrolla la actividad está diseñado con pictogramas plastificados que ayudan al alumno a quitarlos y ponerlos en el lugar que corresponde.

Se intenta, por una parte, que la asamblea sea lo más similar a la asamblea que se desarrolla en el aula de referencia con los mismos pictogramas, las mismas canciones adaptadas etc. La finalidad es que Roberto de forma paulatina pueda ir incorporándose a la asamblea con su grupo de referencia y por ello la importancia de estar coordinados en ambas aulas en relación a todas las rutinas que se desarrollan.

*“La planificación de las actividades es una tarea diaria y de coordinación conjunta con la tutora del aula de referencia. Intentamos, siempre que sea posible, que trabajemos lo mismo pero con un apoyo extensivo y muy individualizado en el aula de apoyo.”*

*(Nerea, especialista del aula de apoyo TEA)*

Por otra parte, la asamblea también se convierte en una oportunidad para trabajar una de las áreas principalmente alteradas en Roberto, en este caso el lenguaje y la comunicación a través de las praxias profaciales, del trabajo de los finales de las palabras: “hoy es lu.../ nes”, así como las peticiones comunicativas básicas: “Buenos días”, “¿Cómo estás?”

*“Así los niños mejoran mucho y avanzan bastante compaginando el trabajo específico en el aula de apoyo e intentando generalizarlo en el aula de referencia.”  
(Claudia, tutora de referencia -4 años-)*

Por último, la asamblea cumple una función prioritaria de organización y anticipación de las rutinas del día para Roberto. Resulta imprescindible anticipar al alumno a través de imágenes cuál va a ser la secuencia del día y lo “diferente, en caso de haberlo, de la jornada. En la mayoría de las asambleas se ha podido percibir la necesidad de contención y guía física para que Roberto pueda beneficiarse de las actividades que le proponían. En algunas ocasiones se ha mostrado tranquilo y colaborador, y en estos momentos su lenguaje oral, aunque de forma ecológica y en ocasiones a través de una jerga sin inteligible, ha sido notable. En otros momentos, el poco interés en desarrollar la actividad o permanecer en ella ha conllevado a enfados, gritos y lloros de difícil de consuelo.

*“Trabajar las conductas desadaptadas en el aula de apoyo es más fácil. Es mucho más complicado en el aula de referencia. Los apoyos visuales son más fáciles y también seguir las mismas pautas de intervención en los distintos espacios y entre los diferentes profesionales.”  
(Nerea, especialista del aula de apoyo TEA)*

El ambiente de la actividad, a pesar de desarrollarse en solitario hasta la incorporación a mediados de curso de otro compañero al aula de apoyo, es agradable y cálido pero muy dirigido por el adulto, tanto física como verbalmente porque muestra cierta tendencia a mostrarse poco interesado y colaborador pasados los minutos iniciales de la actividad.

#### **Una asamblea en el aula de apoyo:**

*Para introducir a Roberto en la asamblea en el aula de apoyo comienzan a cantar la canción que identifica con la actividad y le dirigen físicamente desde el rincón del juego libre hacia la zona de la alfombra donde se desarrolla la asamblea donde ya tiene preparado el cronograma completo con los pictogramas de la jornada.*

*Roberto se enfada cuando las profesionales le han indicado que era la hora de dejar el rincón de juego libre y dirigirse hacia la zona de la asamblea pero finalmente ha accedido a ello sin mayor complicación. Durante la asamblea Roberto se muestra participativo y repasan los días de la semana, el mes del año, la estación y el tiempo, guiando a Roberto a la ventana para ver qué tiempo está haciendo. Va pegando en la pared el rótulo con el día de la semana, el mes y el pictograma del otoño y el sol con ayuda de la profesora de apoyo. Sin embargo, cuando llega el momento de que revise todas las actividades prevista para la jornada se enfada y no quiere prestar atención y participar. La profesora de apoyo intenta explicarle y hacerle recorrer visualmente la agenda de las actividades que componen la jornada escolar pero se muestra desinteresado.*

*Se enfada, grita, llora e intenta tirarse de la silla, pero la profesora de apoyo con guía física logra reconducirle y calmarle. La actividad termina de forma tranquila, mostrándose mucho más comunicativo, y colaborando en terminar los finales de las palabras, cuando lo inicia la profesora de apoyo: “...hoy es: lun-es”, y “estamos en oto-ño....”.*

#### **Rutina: Trabajo en el aula de apoyo**

La primera parte de la mañana, hasta el recreo se desarrolla en el aula de apoyo. Después de la asamblea, el tiempo hasta el recreo se distribuye en tres tipos de actividades: cuento, trabajo en mesa y juego libre.

En el aula de apoyo se trabaja de forma combinada las tres áreas educativas de la etapa de educación infantil pero también, y de forma específica, las áreas principalmente alteradas en los niños TEA, lo que permite una evolución de forma significativa aunque no siempre al mismo ritmo de la parte académica y evolutiva.

*“Intentamos realizar una programación lo más similar al aula de referencia, compaginando el trabajo de las áreas de educación infantil junto con las áreas alteradas en los niños TEA. El currículo de Infantil lo permite sin mucha dificultad.”*  
(Nerea, especialista del aula de apoyo TEA)

#### Trabajo a través de los cuentos:

El cuento que se trabaja siempre guarda una relación estrecha con el proyecto que se está trabajando en el aula de referencia o con alguna actividad de la vida cotidiana en la que los niños presenten alguna dificultad. En el primer caso, el trabajo en el aula de apoyo sirve de apoyo previo a la actividad que posteriormente y de forma conjunta va a realizar el alumno en su aula de referencia. Además, también sirve para incorporar vocabulario, tanto de forma expresiva como comprensiva en relación a un determinado tema.

*“Tenemos una comunicación diaria y muy fluida entre nosotras, es todo muy intenso. Pero intentamos trabajar muchas veces lo mismo pero de forma diferente. Hay una continuidad entre los materiales que los niños pueden encontrar en el aula de apoyo y en mi aula, especialmente en el caso de los pictogramas y los cuentos. Eso nos ayuda mucho.”*  
(Claudia, tutora de referencia -4 años-)

En el caso de trabajar situaciones sociales a través de los cuentos con pictogramas ayuda enormemente a la inclusión social de los niños en el día a día más allá del centro educativo. Así por ejemplo, el trabajo con cuentos adaptados sobre cómo disfrutar de la Navidad o qué ocurre en el supermercado, facilita una incorporación más positiva a estas actividades en sus distintos contextos de desarrollo.

#### **Cuentos:**

*Antonia y Nerea van mostrando de forma pausada y poco a poco un cuento de navidad, nombrando y señalando algunos objetos: “Mira Roberto, el árbol de navidad, las bolas de colores, los animales, los reyes que llegan de oriente,... etc.” Cuando llegan a una página de instrumentos musicales, Roberto se alegra pero no dice nada y ambas profesionales insisten en nombrar los objetos y hacerle recordar alguno de ellos contando alguna anécdota e incluso le traen a la mesa alguno de ellos físicamente que tienen guardados en una caja.*

*Roberto participa de la actividad y presta atención porque parece que el cuento, y concretamente los instrumentos musicales, se encuentran dentro de sus intereses. Sin embargo, físicamente hay que guiarle ya que constantemente dice “No quiero, me voy” o “se acabó” e intenta levantarse e irse. Se insiste físicamente rodeándole a que se quede en la actividad y finalmente una vez que, terminando de ver el cuento con innumerables interrupciones, consiguen que se quede por sí solo un ratito ojeando las páginas y nombrando algunos objetos.*

*Roberto se muestra colaborador e interesado en la actividad cuando empieza a identificar algunos objetos lo que hace que él solo comience a pasar páginas del cuaderno y a nombrar de forma aislada algunos objetos.*

### Trabajo en mesa:

A través del trabajo en mesa se intenta combinar de forma progresiva una mayor persistencia en las tareas que requieren un mínimo de atención así como el trabajo concreto de algunos prerrequisitos básicos de aprendizaje como al seriación, la clasificación, la búsqueda de las diferencias así como una aproximación muy inicial al lenguaje escrito y las nociones matemáticas básicas. En ambos casos la finalidad es poder generalizar el tiempo de estar sentado en la mesa al aula de referencia, así como la adquisición de los contenidos escolares.

#### **Trabajo en mesa: plastilina, tarjetas de comunicación y la pizarra**

*En el aula de apoyo se organizan tres pequeñas actividades en la sección de trabajo en mesa ya que uno de los objetivos es que progresivamente aumenten los niveles de atención de Roberto y pueda permanecer un tiempo pequeño sentado en la mesa beneficiándose de las actividades que se le proponen.*

*Primero empiezan con la plastilina: Roberto está muy contento porque ha comenzado a gustarle y ahora incluso está disfrutando tocándola, algo muy complicado al inicio del curso. Juegan a preparar letras con plastilina y a formar palabras de interés para Roberto, como por ejemplo "pocoyo" (su muñeco favorito) y su propio nombre. En segundo lugar con una caja y tarjetas de comunicación de animales e instrumentos, Nerea le va mostrando las tarjetas y van metiéndolas en una caja con dos aberturas. Nerea le enseña la tarjeta y él rápidamente intenta clasificarla, pero Nerea le para e inicia el nombre del animal o instrumento para que él lo termine de nombrar y clasificar. Le gusta hacer la actividad aunque Nerea debe regularle ya que quiere hacerlo de forma rápida, automática y sin nombrar los animales y/o instrumentos. En tercer lugar pintan con la pizarra de Villeda porque se muestra más colaborador que a través del papel. Nerea también pinta con él y con esta actividad se intenta trabajar con él las peticiones básicas y el seguimiento de instrucciones como "dame el rotulador", "ahora vamos a borrar", "ahora te toca a ti". Todos los objetos que pintan son algunos que Nerea le va guiando y recordando que han visto previamente en el cuento de Navidad: las bolas, el árbol de Navidad, los instrumentos, etc.*

*Todo el material que se utiliza en la mesa es adaptado: inician la actividad en la mesa con un pictograma que pone 1, 2 y 3 y representa cada una de las actividades que van a desarrollar. Cuando cambian de actividad, ubican el pictograma correspondiente en la mesa y retiran el material sobrante y preparan en nuevo que necesitan. De forma sistemática, Nerea, le va mostrando qué actividad están desarrollando y cuál es la siguiente. El material lo han preparado las profesoras de apoyo previamente: la plastilina es un kit con diferentes colores, texturas o herramientas para trabajar con ella, la caja y tarjetas de comunicación es un material creado específicamente para el aula de apoyo y la pizarra de Villeda la han incorporado este curso porque a Roberto le interesaba mucho y se mostraba más colaborador y participativo.*

*En general Roberto participa activamente en las tres actividades de mesa, pero le cuesta mucho esfuerzo permanecer periodos mínimos de atención y en seguida quiere acabar de actividad. También se enfada cuando hay que cambiar de actividad porque no quiere y siempre tiende a querer permanecer haciendo lo mismo. En esos momentos en los que grita e intenta levantarse con frecuencia, logran reconducirle con guía física y con apoyo visual que le ayuda a entender lo que está sucediendo.*

### Juego "libre":

El momento de juego "libre" es en gran medida mediado por el adulto. Si bien el material disponible y al alcance de los niños es amplio, se organiza diariamente con el objetivo de que los niños tengan un abanico de juegos lo más amplio posible, así como evitar sistemáticamente la elección de juegos recurrentes en función de sus intereses restringidos. En el juego libre, se prioriza el juego simbólico con la participación activa de las personas del aula de apoyo, así como otros momentos de baja estructuración y de necesidad de juego en el suelo y alfombra.

### **Juego libre:**

*En el momento del juego libre, Roberto ha visto que hay casita en el centro de la colchoneta y decide interesarse por ella, aunque normalmente no le genera ningún interés. Por sí solo hace un uso no funcional de la casita, alineando cada parte del inmobiliario de la casa en línea recta. Después de pasado unos minutos, Antonia interviene para iniciarle en el juego simbólico y levemente accede a ello.*

*Nerea vuelve al aula de apoyo con Juan (un alumno TEA de 6º de Educación Primaria) porque tienen que ensayar una presentación para sus compañeros y estaba muy nervioso. Cuando Juan entra en el aula saluda a Roberto, aunque sin respuesta. Mientras, Antonia continúa jugando con Roberto en el rincón del juego libre “jugando con la casita” y las personas que hay en ella. Posteriormente, cuando Roberto se cansa de jugar, se levanta y va al rincón de los cuentos a por un cuento de Pocoyo (siempre selecciona el mismo) y se sienta en la mesa y silla donde estaba anteriormente para ver el cuento en compañía de Antonia. Hoy no tiene un buen día y ambas profesoras son flexibles y le dejan que después de permanecer un rato jugando a la casita, cambie la actividad por el cuento.*

### **Rutina: Almuerzo y salida al patio**

Al inicio del curso escolar, Roberto tomaba su almuerzo en el aula de apoyo TEA y después se incorporaba con sus compañeros al recreo. Sus dificultades en la alimentación eran significativas, pero a medida que éstas han ido mejorando, se comenzó a invitar a otros compañeros al aula de apoyo TEA a desayunar con él hasta que en el segundo trimestre, Roberto comenzó a tomar su desayuno en su aula de referencia con el resto de sus compañeros y con la ayuda de Antonia.

El traslado entre aulas, siguiendo siempre la misma ruta, desorienta algunos días a Roberto a pesar del esfuerzo de la técnico III en verbalizarle todo lo que van a hacer en el aula de referencia. Inicialmente su entrada en el aula de referencia siempre se produce en un momento de transición en el que algunos de sus compañeros están terminando alguna actividad y otros ya han comenzado con el desayuno. No obstante, el contacto con su profesora del aula de referencia y el cuidado y acogida de sus compañeros siempre le ayudan a incorporarse de la mejor forma posible.

*“Él está contento de ir a clase, de ver a los compañeros aunque no hable con ellos, aunque no juegue con ellos directamente pero sí que le gusta.”  
(Claudia, tutora de referencia -4 años-)*

El patio siempre supone un momento de libertad para Roberto. Es un patio pequeño en el que solamente comparte espacio y juegos con el alumnado de Educación Infantil y los compañeros/as de los dos primeros cursos de Educación Primaria, por lo que hay espacio suficiente para todos. El patio tiene varias secciones y rincones claramente definidos, pero por el momento no han considerado pertinente en el centro desarrollar un proyecto de patio específico. Consideran que en el caso de Roberto tener unos minutos sin “forzarle” también es necesario y el pequeño corre de forma intensa por los distintos espacios en solitario y juega en paralelo con algunos compañeros que se acercan él para jugar sin encontrar demasiadas respuesta por su parte.

*“Los espacios no formales depende del caso, pero en algunas ocasiones el patio lo necesitan como espacio libre, de desenfreno.”  
(Nerea, especialista del aula de apoyo TEA)*

### **Almuerzo y patio:**

*Nos trasladamos al aula de referencia. Roberto conoce el camino y no espera a Antonia. Durante el camino Roberto se da autoinstrucciones “hola amigos”, para saludar a las cocineras, ya que para ir a su clase de referencia pasa por el comedor. Cuando llega al comedor se asoma y saluda a las cocineras que le responden de forma cariñosa. Reconoce perfectamente su aula de referencia y, cuando llega, Antonia le indica que llame y él lo hace, pero al entrar el resto de sus compañeros continúan insertos en sus actividades: algunos están recogiendo lo que han terminado, otros están pasando por el baño y otros ya han comenzado con el almuerzo.*

*Samuel se acerca él en cuanto lo ve y le da un beso. Claudia (la tutora del aula) está ayudando a unos niños y en cuanto le ve entrar se dirige a él para saludarle y darle un beso. Antonia le acompaña para dejar el abrigo y con su bolsa se sienta directamente en su sitio que está referenciado con su fotografía. Sin embargo, rápidamente comienza a enfadarse porque no le gusta la mandarina que le han preparado de almuerzo y comienza a forcejear con Antonia. Sus amigos le observan impasibles y continúan tomando el almuerzo tranquilamente. Finalmente termina tomando su mandarina, forcejeando con Antonia que está sentada a su lado.*

*Cuando termina, se dirige a la colchoneta y ve que sus amigos están jugando con un garaje de coches, pero no se atreve a entrar a jugar con ellos, Claudia, su tutora del aula de referencia le introduce en el juego y una vez que están varios compañeros jugando sale de la actividad y le deja jugando tranquilamente, mientras ayuda a otros niños con el almuerzo.*

*Llega la hora de ir recogiendo todo porque hay que prepararse para salir al patio y Antonia le ayuda con el abrigo mientras el resto lo hacen de forma autónoma, y le mantiene en la fila porque el breve tiempo de espera se le hace largo. Van saliendo al patio por equipos y Antonia le ubica en la fila para que salga tranquilamente junto al resto de los compañeros de su equipo donde están sus dos mejores amigos.*

### **Rutina: Trabajo en el aula de referencia**

Tras el patio, la organización del horario y actividades de Roberto en el centro educativo comienzan a desarrollarse en su aula de referencia de 4 años. Esta organización no siempre ha sido así, de hecho el horario se ha ido ajustando a lo largo del curso escolar.

*“Al principio pasaba mucho tiempo en el aula de apoyo, pero de forma progresiva se ha ido incorporando en el aula de referencia. Cada cosa nueva en el aula siempre ha sido una pataleta y estar peleando ahí con él un poquito, pero al final sí se va consiguiendo.”*

*(Claudia, tutora de referencia -4 años-)*

La prioridad principal es que el alumno pueda participar activamente y beneficiarse de las actividades que se desarrollan en el aula, combinando las actividades más de tipo lúdico y algunos momentos de juego con otras actividades relacionadas con el trabajo en mesa y en actividades en torno a los cuentos que especialmente interesan a Roberto. Por otra parte, es importante señalar que desde el centro se ha apostado porque, en la medida de lo posible, la incorporación al aula de referencia además de ser progresiva y paulatina, siempre sea reforzada por la presencia de otro profesional. En algunas ocasiones con la profesora del aula de apoyo TEA y en muchas otras con la colaboración del técnico de apoyo. No obstante de forma progresiva, y según la evolución del alumno, se ha ido reduciendo el apoyo en el aula de referencia, pero durante el curso escolar la aparición frecuente de conductas desajustadas, así como el grado de apoyo individual que requiere Roberto en su aula de referencia ha dado lugar a priorizar esta organización.

En las tres actividades que el alumno desarrolla en su aula de referencia destacan de forma significativa los siguientes aspectos. En primer lugar, destaca de forma significativa las dificultades conductuales de Roberto en el aula a medida que de forma progresiva debe incorporarse a una nueva rutina o se le demanda un mayor grado de participación. Resulta imprescindible en estas circunstancias, la coordinación en relación a las estrategias a desarrollar en esos momentos, así como el apoyo de otro profesional en el aula que ayuden a reconducir la situación en el niño y que permita, de forma paralela, la continuidad en el desarrollo de la sesión con el resto de los alumnos y alumnas.

*“Al principio era horroroso, lo intentábamos con gestos, pero la mayoría de las conductas con el tiempo han ido desapareciendo. Hemos incorporado estrategias de intervención conjuntas siempre con un formato muy visual y con pictogramas. En algunas ocasiones hemos tenido que sacarle del aula para que se tranquilizase. Pero esa fase creo que ya la hemos superado.”*

*(Claudia, tutora de referencia -4 años-)*

En segundo lugar, hay un cuidado especialmente significativo tanto en el aula de referencia como en el aula de apoyo y entre todos los profesionales y compañeros que comparten tiempo con Roberto en el cuidado de los aspectos emocionales, tanto en el establecimiento de las relaciones entre los docentes, en la forma de abordar los conflictos, así como en el acercamiento al alumno.

*“En el aula necesitamos esa afectividad tanto sus compañeros como yo con él. Que él pueda engancharse conmigo. Ahora ya viene, me busca, me lleva hacia lo que quiere, apunta, señala...”*

*(Claudia, tutora de referencia -4 años-)*

Por otra parte, el desarrollo disarmónico de Roberto en su propia evolución y en la adquisición de los contenidos escolares implica un grado mayor de complejidad en la organización de la respuesta educativa. De esta forma, se debe encontrar el equilibrio entre los centros de interés para el alumno junto con el ajuste en un nivel de competencia de edades significativamente inferiores en aspectos relacionados con la comunicación, por ejemplo, con otras áreas en las que su nivel de competencia destaca muy por encima de lo esperado a su edad sin enseñanza explícita.

*“De algunas actividades sí se puede beneficiar, algunas son difíciles para él, otras aún se le escapan, y hay otras que no le motivan. Pero por ejemplo, en matemáticas hay momentos en los que Roberto suma cuando no lo hacen el resto de sus compañeros... Y esa parte para mí es complicada porque a veces no sé muy bien qué material prepararle.”*

*(Claudia, tutora de referencia -4 años-)*

Por último, señalar, la continuidad existente en los materiales y organización en las aulas, tanto de referencia como de apoyo, así como el ajuste en el nivel adaptación de las actividades que se le proponen al alumno. En el primer caso, en los aspectos más estructurales se encuentran claras similitudes en la organización física de ambas aulas por las que transita el alumno, en la utilización de pictogramas, cuentos que se están trabajando, así como en la estructuración de los diferentes rincones.

*“Mis compañeras del aula de apoyo son muy buenas, me ayudan mucho por ejemplo con el material adaptado. He descubierto muchos recursos y materiales que también me sirven para el resto de la clase.”*

*(Claudia, tutora de referencia -4 años-)*



Respecto a los aspectos relacionados con los contenidos a trabajar, Roberto siempre cuenta con la disponibilidad de un material adaptado en su aula de referencia que persigue en mismo objetivo por el que se ha planteado la actividad para el resto de sus compañeros, pero con una presentación o metodología adaptada para él. A modo de ejemplo, puede ser desde desarrollar la misma tarea en una pequeña pizarra de Villeda en lugar de en papel hasta el trabajar una determinada letra a través de su centro de interés en lugar de otro que para él no le genera ninguna curiosidad.

*“Elaboramos materiales todos los días de forma muy específica para cada alumno. No valen los mismos materiales para todos los alumnos, intentamos que siempre estén dentro de su foco de interés. Nosotras le facilitamos el material a la compañera del aula de referencia siempre consensuándolo previamente. Es fundamental la impresora y el velcro.”*

*(Nerea, especialista del aula de apoyo TEA)*

#### **Actividad juego por rincones:**

*El aula se organiza por diferentes rincones de juego libre en el marco del proyecto de prehistoria que están trabajando. De esta forma encontramos: el rincón de los disfraces, la cueva, de las pequeñas excavaciones y los dinosaurios. Roberto permanece solo deambulando por los distintos rincones sin interesarse por ninguno. Se desplaza por los diferentes espacios de la clase con su muñeco de Pocoyo en la mano. Aunque se muestra curioso por momento en revisar qué están haciendo el resto de los niños, no interviene con ellos. El resto de los compañeros tampoco le integran en el juego y en esta ocasión no recibe propuestas para jugar con ellos. Ambas profesionales presentes en el aula (tutora del aula de referencia y ATE-III) le dejan unos minutos mientras explora las distintas zonas.*

*Roberto se dirige al rincón del ordenador y comienza a tocar el ratón y las diferentes teclas para intentar ver algo, pero el ordenador está apagado y se dirige a su profesora guiándole hacia él. La profesora le pregunta Roberto: ¿quieres jugar con el ordenador?. Roberto no contesta, pero permanece a su lado. Su profesora espera y le vuelve a preguntar: “Roberto ¿quieres jugar al ordenador? Pasados unos instantes, Roberto responde sí y su profesora enciende el ordenador y permanece con él viendo imágenes de animales de la prehistoria que tenía preparada en una presentación que ha trabajado con el resto de sus compañeros. La profesora explica que va a estar un ratito con Roberto mientras el resto juega tranquilamente y le dedica unos minutos de atención exclusiva para él en el que le va verbalizando todo lo que aparece en la pantalla. Roberto disfruta de la actividad y de la calidad del tiempo que comparte con su profesora en torno al proyecto de prehistoria que están trabajando.*

#### **Actividad cuento:**

*La tutora da la indicación, a través de una canción, de que todos deben ir sentándose en el rincón de la asamblea indicando que “al juego de los gestos, vamos a jugar”. Todos los niños se van incorporando, pero Roberto continúa en el rincón del ordenador. De manera progresiva cuando escucha la canción y el ruido que han comenzado a realizar sus compañeros se sienta al lado su tutora y empieza a cantar una canción de forma ininteligible en voz muy alta.*

*Los niños van por grupos al baño a beber agua, pero Roberto se queda sentado y decide no ir al baño a beber agua a pesar de que Claudia le pregunta de forma individual. Mientras los compañeros van al baño, Claudia aprovecha para explicarle de forma individualizada el cuento que va a ver.*

*Cuando todos los alumnos y alumnas han pasado por el baño, Claudia comienza a contar el cuento. Para ello, Antonia se sienta en la alfombra con Roberto entre sus piernas para que presente atención al cuento.*

*Aunque tiene momentos de desconexión y le cuesta esfuerzo mantenerse sentado, finalmente Antonia con guía física, rodeándole entre sus piernas, consigue que Roberto preste atención a gran parte del cuento. Cuando termina el cuento, Claudia canta una canción con un baile que con frecuencia suelen hacer. Sin embargo, cuando Roberto escucha que este cuento se ha terminado, rápidamente se levanta de la alfombra y comienza a deambular por la clase y vuelve a dirigirse al rincón del ordenador. Se muestra muy nervioso y grita mucho. Antonia intenta que deje de gritar y una vez que lo consigue trata de incorporarle en el baile como el resto de sus compañeros.*

**Desarrollo de la actividad en mesa:**

*Se ha terminado el tiempo del juego por rincones y, después de recoger, la profesora (Claudia) da la instrucción para que todos los niños se sienten en su mesa, pero Roberto no sigue la indicación y debe ir Antonia a guiarle físicamente hasta su sitio. Cuando Antonia trata de sentarle con guía verbal y física Roberto comienza a gritar. Claudia antes de comenzar con la explicación decide poner música relajante para que los alumnos y alumnas bajen el nivel de activación y puedan concentrarse en la actividad que posteriormente se les va a plantear. Mientras el resto de niños se intentan relajar apoyándose en la mesa y cerrando los ojos, Roberto continúa chillando. Cuando termina la música, Claudia, comienza a realizar la explicación de la actividad que van a realizar: los niños tienen que identificar tres animales de la prehistoria con su nombre. Para ello deben recortar el nombre del animal y colocarlo en la casilla correspondiente. Roberto no atiende a la explicación de Claudia y se mantiene al otro lado de la clase. Han preparado una ficha alternativa relacionada con la prehistoria y los animales en la pizarra de Villeda con papel transparente para que Roberto trabajase en caso de no querer realizar la misma actividad que sus compañeros, sin embargo el tema de la prehistoria le interesan.*

*La profesora va a buscarle, le acompaña a su sitio y le presenta ambas fichas y, situándose a su altura, le pregunta “¿Roberto, quieres hacer la ficha de tus compañeros? Y él contesta de forma contextualizada “sí” y se vuelve a sentar en su sitio. Claudia y Antonia le proporcionan el material y Roberto participa de forma activa en la actividad. Parece no entender el significado de la actividad en sí, pero sí la dinámica de cortar y pegar con lo que disfruta mucho.*

*Cuando termina, más rápidamente que algunos de sus compañeros, se levanta y coge un juguete con el que se sienta. Antonia le indica que, si ya ha terminado, debe avisar a la profesora. Roberto sigue perfectamente la instrucción y se dirige a su profesora con su ficha que le refuerza verbalmente y con un gran abrazo por lo bien que ha trabajado.*

**Rutina: Aseo y comedor**

A las 13:00 horas Roberto abandona su aula de referencia y junto con Antonia se dirige al aula de apoyo TEA para prepararse para el comedor. Los desplazamientos entre las aulas son amplios y Roberto junto con Antonia tiene establecido un ritual sobre el camino hacia su aula de apoyo pasando por el comedor y saludando a las cocineras.

En el aula de apoyo, Antonia le muestra los pictogramas relacionados con las dos rutinas básicas del aseo: ir al baño y lavarse las manos. Roberto una vez que ve los pictogramas accede a ir al baño con Antonia que le ayuda en el aseo personal. Posteriormente, regresan al aula y se pone su babi mientras le enseñan su panel específico con el menú del día y juntos bajan al comedor que está vacío. En el primer curso escolar en el centro, la jornada de Roberto terminaba antes del comedor porque lo padres habían decidido que no se animaban a que comiese en el centro como consecuencia de sus dificultades pero este curso han accedido a ello.

*“El primer año, Roberto no se quedaba a comedor, pero este año que nos hemos animado, permiten que sea el primero en comer y eso hay que valorarlo.”*

*(María del Carmen, de Roberto)*

Roberto come antes que sus compañeros para evitar los ruidos e intentar plantear una situación más estructurada. Las dificultades de Roberto en la alimentación hacia tolerar ciertas texturas, su incomodidad a mancharse mínimamente o su negativa a comer en ciertas ocasiones, ha conllevado a adaptar el momento de la comida tanto en el tiempo, momento en el que inicia el comedor y tiempo disponible para comer, como en la utilización de su panel de comida que manipula de forma autónoma para anticipar la secuencia de cada uno de los platos.

*“Desde el equipo directivo, damos el ok a todas las propuestas que vienen desde el aula de apoyo TEA, hay una colaboración muy especial y creemos que es imprescindible la flexibilidad en todos los sentidos: entrevistas, horarios, actividades... para ayudar a los niños.”*

*(María, jefa de estudios)*

No obstante, de forma progresiva y a lo largo del curso escolar, el tiempo previo se va reduciendo hasta que termina el curso compartiendo parte del comedor con sus compañeros, comiendo de forma autónoma y con una ajustada variedad de alimentos y texturas. Ambas profesionales del aula de apoyo TEA están presentes en el comedor en los primeros momentos, pero de forma progresiva la profesora del aula de apoyo se va retirando a lo largo del curso.

#### **El comedor:**

*Antonia y Roberto bajan al comedor donde ya tiene su mesa preparada por su profesora de apoyo. Roberto comienza a comer solo al lado de Antonia y en el resto del comedor solamente está el personal auxiliar que está comiendo y se mantienen hablando en voz baja. Con el pictograma encima de la mesa le indican lo que hay de primer plato, se lo toman y Roberto comienza a comer perfectamente. Cuando termina, cambia el orden del pictograma de lado, señala el segundo plato y dice “pollo”, le traen el pollo y se lo come también. Durante toda la comida ambas profesionales refuerzan a Roberto por sus avances tanto en la alimentación como en la comunicación.*

*De forma progresiva ha comenzado a participar en la comida. De hecho, parece incluso que le molesta que le ayuden y quiere comer solo. Cuando termina el pollo y empieza a comer el postre. De forma progresiva, llegan los compañeros de tres años porque a esa hora comienzan a comer ellos, Roberto ya está terminando, pero empieza a tolerar que otros compañeros entren en el comedor y comience a aumentar el nivel de ruido. En cuanto termina el postre, quiere irse a su aula de apoyo, y se levanta de la mesa sin esperar a sus profesoras. Ambas profesionales comentan lo mucho que ha mejorado y la necesidad de ir incorporando otros objetivos en el comedor que faciliten que además de comer, también participe de forma activa en ponerse la comida, recoger su plato y vaso y aproximarse a sus compañeros.*

Después del comedor, ambas profesionales suben con Roberto al aula de apoyo TEA y esperan a su madre que le recoge.

#### **Rutina: Recogida del alumno**

La jornada escolar termina para Roberto a las 14:00 horas. Su madre le recoge en el aula de apoyo TEA en la que también se encuentran las dos personas de apoyo. Es un momento tranquilo en el que normalmente Roberto espera jugando de forma libre en el aula. Al igual que en el momento de la

entrada, por el momento se ha optado porque la madre recoja a Roberto a través de aula de apoyo TEA para evitar la aglomeración de alumnos y alumnas, y familias en la salida del colegio ya que le inquietan de forma significativa. La madre, siempre puntual, aprovecha el momento para un intercambio de información sobre cómo ha ido el día.

Las dos personas del aula de apoyo dedican unos minutos de atención a la madre y le comentan lo más significativo y positivo de la jornada da escolar de Roberto. Esta explicación es acompañada por la agenda de comunicación de ida y vuelta que han cumplimentado previamente y de forma conjunta con la tutora de referencia.

*“Las profesionales del aula de apoyo TEA tienen más contacto con la familia de Roberto porque la entrada y la salida la realiza por el aula de apoyo y son momentos de contacto e intercambio de información y conversación. Me gustaría estar un poco más implicada porque es información que te ayuda bastante.”*

*(Claudia, tutora de referencia -4 años-)*

*“En el día a día, tanto en la entrada como en la salida, me cuentan cómo ha ido el día en el cole de forma verbal. Y también tenemos una agenda de comunicación de ida y vuelta diaria que nos ayuda mucho.”*

*(Madre de Roberto)*

Finalmente Roberto acude a la puerta de su aula de apoyo TEA ante la llamada de su madre, se pone su abrigo y se despide con un beso de las dos profesionales.

## Capítulo 7: Cultura, políticas y prácticas del CEIP Amarillo

El CEIP Amarillo es un centro público, no bilingüe, de línea dos. Se encuentra situado en la zona sur de la Comunidad de Madrid y escolariza a un total de 454 alumnos y alumnas en el momento de la recogida de datos de la tesis. Tradicionalmente ha sido un centro muy implicado en la inclusión educativa. Prueba de ello es que fue uno de los colegios que participó en el Plan Experimental de Integración del Ministerio de Educación a finales de los años ochenta. En esta misma línea, y también de forma pionera, fue uno de los primeros centros de la Comunidad de Madrid en convertirse experimentalmente y de forma voluntaria en Centro de escolarización Preferente para alumnado con TEA en el curso 2002/2003.

*“Ser centro preferente es una característica inherente al centro, es algo que no nos planteamos si ser o no ser, lo somos.”*  
(Martín, director del centro)

Durante la recogida de datos, el centro escolarizaba a treinta y cinco alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, entre los que se encontraban inicialmente cinco alumnos con TEA adscritos al aula de apoyo: tres escolarizados en Educación Infantil y dos en Educación Primaria. No obstante, a lo largo del segundo trimestre se propuso un cambio de modalidad educativa para un alumno con TEA adscrito al aula de apoyo. Por este motivo y tras la conformidad de la familia, a mediados del curso escolar el alumno se cambió a un centro de educación especial del mismo municipio.

*“Es el momento de pensar en educación especial cuando el alumno no está cómodo, cuando deja de tener sentido la rutina del día a día a pesar de conocer a sus compañeros, cuando ante un cambio de rincón o profe está incómodo, cuando ya no disfruta de sus compañeros.”*  
(Leticia, tutora de referencia -5 años-)

### 7.1. Cultura y políticas del CEIP Amarillo

#### **Conceptualización de la atención a la diversidad y la inclusión educativa**

Por las diferentes entrevistas realizadas tanto el director del centro como las tutoras y especialista de referencia del aula de apoyo TEA, sabemos que entienden la atención a la diversidad en un sentido amplio, como una necesidad de dar una respuesta individualizada a cada alumno considerando que el centro de la educación debe ser el alumno.

*“Lo importante es saber definir cuál es el centro de intervención. La cuestión es si trabajamos con los niños para su desarrollo o hacia un currículo a conseguir.”*  
(Martín, director del centro)

Esta propuesta de apertura y de cuidado de la forma más personalizada posible a cada estudiante ha implicado que sea un centro de referencia en el municipio para la atención de todos los alumnos y alumnas, pero especialmente para la escolarización de aquellos que presentan cualquier tipo de dificultad. El director del centro interpreta que el hecho de ser un centro no bilingüe previsiblemente también sea uno de los motivos de mayor reclamo para las familias que tienen un hijo/a con alguna dificultad. Esta interpretación no es gratuita sino fundamentada a través de las cifras de escolarización

de alumnado con necesidades educativas especiales del municipio. A través de ellas se puede valorar un reparto desigual y totalmente desequilibrado del alumnado con necesidades educativas especiales estando mayoritariamente escolarizados en los centros de titularidad pública y no bilingüe.

*“Casi todos los cursos iniciamos con el 100% de las plazas de alumnado con necesidades educativas especiales ocupadas. Si arrancas en 3 años con todas las plazas cubiertas, más las dificultades que se van detectando a lo largo del curso, es muy complicado poder atender a la diversidad de tu aula.”*  
(Elena, tutora de referencia -3 años-)

*“Es un centro con un número de alumnado con necesidades educativas especiales muy elevado y no hay recursos suficientes para atender a toda la diversidad. Yo diría que los recursos son muy muy insuficientes en el caso de este centro.”*  
(Rocío, orientadora del EOEP de sector)

A pesar de que en todas las entrevistas realizadas se destaca las actitudes positivas y las ganas del profesorado por atender a la diversidad, también se identifica un sentir generalizado de poco cuidado, acompañamiento y valoración a este proceso por parte de la Administración Educativa. Se identifica la escasez de recursos, el aumento de las ratios en las aulas y el endurecimiento de los requisitos para que los alumnos y alumnas puedan recibir apoyo especializado como tres ejemplos de ello y a la vez como los tres grandes retos a los que se enfrenta el sistema para avanzar hacia posturas más inclusivas. En términos generales, y como se detallará más adelante en otras cuestiones más específicas, a nivel de centro la atención a la diversidad se enmarca a través del trabajo de sensibilización que se desarrolla con las familias en distintos foros y momentos a lo largo de todos y cada uno de los cursos escolares, así como en las decisiones de centro en torno al apoyo entre los docentes. Para ello se utiliza la organización de desdobles, la incorporación de dos docentes en una misma aula en determinadas sesiones, así como el apoyo por parte de alguna de las figuras del equipo directivo en cualquier aula para facilitar una coordinación o apoyar cualquier situación que se considere necesaria.

*“Tratamos de hacer desdobles, de incorporar dos profes en el aula, y de dar apoyo en Educación Infantil cuando están en alguna especialidad. Sacrificamos la hora libre para entrar a apoyar en un aula.”*  
(Elena, tutora de referencia -3 años-)

### **Recursos especializados con los que cuenta el centro**

El centro cuenta, por una parte, con los perfiles especializados adscritos al aula de apoyo TEA, en este caso una especialista en audición y lenguaje y un auxiliar técnico III. Y, por otra parte, dispone de medio cupo de especialista en audición y lenguaje y un cupo y medio del perfil de pedagogía terapéutica destinado a la atención del resto de alumnado con necesidades educativas especiales, es decir, a un total de 30 alumnos y alumnas.

*“Creo que hay mucha más conciencia en todo lo que respecta la atención a la diversidad, pero vas para atrás cuando no tienes los recursos para atender a los alumnos y alumnas. Por ejemplo, el tema de los especialistas en audición y lenguaje compartidos en distintos centros o las ratios influye mucho en esta atención a la diversidad.”*  
(Rebeca, directora del EOEP de Atención Temprana del sector)

El centro conoce perfectamente que requerirían mayores cupos aunque por motivos de escasez de recursos no les son proporcionados, a pesar de que los reclaman sistemáticamente.

Unos de los aspectos en los que se ha encontrado mayor unanimidad en todas las personas entrevistadas es en la consideración de que existe una descompensación muy notable entre los recursos para atender al alumnado con TEA cuya escolarización está adscritas al aula de apoyo, y el resto de alumnado con necesidades educativas especiales.

*“Los recursos para el resto de alumnado con necesidades educativas especiales son mínimos, hay mucha diferencia con los alumnos con TEA.”*

*(Leticia, tutora de referencia -5 años-)*

*“Hay mucha diferencia entre los recursos para los alumnado con TEA y el resto de niños con necesidades que tienen muy pocas sesiones de apoyo. El apoyo lo reciben en grupitos para intentar dar más respuesta... pero la respuesta que se les puede dar es mínima.”*

*(Elena, tutora de referencia -3 años-)*

El director de centro señala que cuando ha sido posible el aula de apoyo TEA ha sido un aula totalmente abierta para atender a otros alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Sin embargo, el hecho de que, en los últimos años, el grado de afectación de los alumnos con TEA sea mayor, como se comentará más adelante de forma específica, también ha limitado esta posibilidad.

*“Mi impresión es que el alumnado con TEA que nos llegan ahora al centro son más profundos que hace otros años y requieren adaptaciones muy significativas y muchos recursos personales para atenderlos.”*

*(Leticia, tutora de referencia -5 años-)*

Por otra parte, la orientadora del EOEP general que atiende al centro también destaca que este reparto desigual de los recursos de apoyo especializado implica serias dificultades en la organización de la respuesta educativa del alumnado así como en la intervención y el trabajo especializado que se desarrolla en torno al alumnado con necesidades educativas especiales al estar el profesorado de apoyo desbordado por el número de estudiantes que debe atender.

*“En la atención al alumnado con necesidades educativas especiales he encontrado muchas dificultades en el encaje entre los profesionales de apoyo y los tutores, me está costando mucho... Con los niños con TEA este encaje está mucho mejor hecho porque la disponibilidad de la profesional del aula de apoyo es mayor porque tienen cinco alumnos y alumnas, y las otras tienen 19. Esto claramente no ayuda y lo complica.”*

*(Rocío, orientadora del EOEP General de sector)*

Por último es importante señalar que la especialista del aula de apoyo identifica una necesidad de trabajar de forma conjunta ambos equipos de apoyo como indicador de cohesión en la respuesta educativa a todo el alumnado al margen de sus dificultades y adscripción a distintos recursos.

*“Ahora mismo somos dos equipos de apoyo que trabajamos de forma independiente. Es una asignatura pendiente deberíamos ser un único equipo de apoyo.”*

*(Vanesa, especialista del aula de apoyo TEA)*

### **Estructuras organizativas y momentos para coordinación**

En lo que respecta a las estructuras organizativas del centro y a los espacios y momentos de coordinación, hay varios aspectos que las diferentes personas entrevistadas coinciden en señalar. El primero de ellos hace referencia a la importancia que se otorga a la coordinación entre distintos profesionales así como a una alta implicación por parte del equipo directivo para que pueda llevarse a cabo. En la práctica este hecho se traduce en una reserva de espacios y tiempos en los horarios de los docentes.

*“El profesorado cuenta con tiempos y espacios para la coordinación dentro de las posibilidades que hay. Desde el equipo directivo se facilita mucho este aspecto y también otro tipo de reuniones a diferentes niveles que se consideran necesarias.”*

*(Rocío, orientadora del EOEP General del sector)*

Por otra parte, también hay una clara identificación de la necesidad de disponer de más tiempos y reuniones para llevar a cabo las coordinaciones que garanticen un buen funcionamiento del centro en general y de la respuesta a la diversidad de forma más particular.

*“La coordinación es imprescindible. Siempre se queda corta, siempre te gustaría más pero se intentan sacar huecos y desde jefatura de estudios nos sustituyen en clase.”*

*(Leticia, tutora de referencia -5 años-)*

Por último, como aspectos generales, también se identifican momentos de coordinación informal en el día a día, en pasillos o en un café para ajustar cuestiones puntuales, que si bien se reconoce que no es ni una situación ni momento ideal, por el contrario ayuda a compensar la escasez de tiempos por el volumen de trabajo.

*“En las reuniones de atención a la diversidad me coordino los profesionales de apoyo, pero si no da tiempo o hay algo urgente pues también usamos un pasillo o un café.”*

*(Elena, tutora de referencia -3 años-)*

En relación a las estructuras organizativas con las que cuenta el centro, se identifican las siguientes:

- Reuniones de un mismo nivel: en las que participan todos los docentes que trabajan en un mismo nivel educativo para favorecer una coordinación horizontal en sus programaciones de aula. Estas reuniones se desarrollan los lunes.
- Reuniones de ciclo: se desarrollan los martes con la finalidad de coordinar la intervención educativa en las aulas de forma vertical entre los docentes que trabajan en el ciclo de Educación Infantil y en los antiguos ciclos de Educación Primaria.
- Reuniones de atención a la diversidad: reservadas para su desarrollo los miércoles, su objetivo es que los tutores puedan coordinarse con los distintos perfiles de apoyo del centro en la organización de la respuesta educativa del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Reuniones en formación en centro: al igual que las anteriores también se desarrollan los miércoles. En ellas participan los distintos componentes que se encuentran desarrollando algún proyecto de formación en centro.
- Reuniones con familias: los jueves son los días reservados para la atención y las reuniones que deban desarrollarse con las familias.
- Reuniones de claustro y Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP): se celebra los viernes. En el caso de las reuniones de claustro es prescriptiva la asistencia de todo el profesorado. Por el contrario, en las reuniones de CCP, asiste el equipo directivo, y los representantes de cada nivel y/ o ciclo junto con la orientadora del centro.



Además de estas reuniones, como se ha comentado con anterioridad, se facilita la posibilidad de celebrar otras reuniones o agrupamientos de los distintos equipos docentes para abordar cualquier cuestión que consideren necesario. La orientadora del centro interpreta esta flexibilidad en las coordinaciones y reuniones como un aspecto muy positivo del centro para facilitar su trabajo por parte del equipo directivo.

*“... Por ejemplo, jefatura de estudios prioriza mi trabajo, lo valora mucho por ello nunca tengo ningún problema para coordinarme con cualquier profesor que necesite, ellos lo organizan para sustituir al profesor. Esto es un claro ejemplo de que el equipo directivo está muy implicado y es muy favorecer de la tarea del orientador y la atención a la diversidad.”*

*(Rocío, orientadora del EOEP General del sector)*

Por último, por los que respecta a las coordinaciones, por parte de la profesional del aula de apoyo TEA se identifica la necesidad de incorporar una coordinación sistemática entre los distintos perfiles de apoyo que atiene al centro constituyendo de esta forma un posible equipo de atención a la diversidad que les ayude a tener una visión global del centro y por tanto dar una respuesta integral y coordinada al alumnado con mayores dificultades.

*“No hay reuniones conjuntas de los equipos de apoyo, entre ambos. Y creo que sería importante incorporar estas coordinaciones.”*

*(Vanesa, especialista del aula de apoyo TEA)*

### **La participación de las familias en el centro**

Desde el centro educativo se ofrece una oferta muy amplia y diversa en lo que respecta a la participación de las familias, ya que desde el equipo directivo se considera que el papel de las familias es crucial para la evolución de sus alumnos y alumnas.

*“Las familias son muy importantes en este centro, hay que empoderar a las familias porque son agentes de cambio.”*

*(Martín, director del centro)*

Entre las distintas opciones que se proponen a las familias conviven aquellas de carácter más formal como las tutorías, la participación a través del Consejo Escolar o a través de la Asociación de Madres y Padres, con otras relacionadas con el desarrollo de talleres o la participación en la carrera solidaria del Autismo que anualmente el centro participa en coordinación con el ayuntamiento.

*“El resto de las familias han aprendido que la inclusión del alumando con problemas no va en detrimento de la educación de sus hijos, sino todo lo contrario.”*

*(Leticia, tutora de referencia -5 años-)*

Por su grado de singularidad, es interesante señalar las reuniones con familias denominadas los “Cafés amarillos” y también las “Noches amarillas” en las que docentes y padres, de forma voluntaria, se reúnen en un clima distendido para intercambiar inquietudes sobre aspectos relacionados con la educación. El formato de estas reuniones es muy variado, en algunas ocasiones responde al desarrollo de alguna actividad más formativa, con algún especialista, en otras ocasiones a un intercambio de

inquietudes sobre algún tema de actualidad, y en otras circunstancias a contar de primera mano la experiencia personal de alguna familia. En esta última modalidad, la difusión en torno a una visión positiva de una escuela que atiende a la diversidad es un tema que se aborda de forma recurrente.

*“En este cole podrías estar todo el día. Se preparan muchas actividades y en distintos formatos... Destacaríamos “los Cafés amarillos”: Un café con unos bollos, un video, un charla un intercambio de experiencias...es una propuesta muy interesante.”*  
(Amparo, en la entrevista conjunta a los padres de Alber)

### **El equipo directivo**

El equipo directivo del centro en el momento de la recogida de datos es estable ya que lleva siete años en el cargo. Como dato significativo, cabe señalar que el director de centro fue el maestro especialista en pedagogía terapéutica que en el momento de transformación en centro preferente era el responsable del aula de apoyo TEA. El propio director señala que los equipos directivos tienen mucho peso en el desarrollo de los procesos de inclusión, especialmente en el fomento de actitudes positivas en el profesorado así como en el aumento de su implicación en un proyecto de centro en su conjunto.

*“Los equipos directivos tenemos mucho peso en el proceso de inclusión educativa. Es como cultivar una planta. Las cuestiones que son cultura del centro se aprenden e integran con una mayor facilidad.”*  
(Martín, director del centro)

Por otra parte, como se ha descrito anteriormente, existe también una participación activa del equipo directivo en las sustituciones al profesorado para apoyar el desarrollo de una sesión en concreto en un aula, así como para favorecer momentos de coordinación de los tutores con los profesores especialistas y con la orientadora del centro. Esta implicación genera un conocimiento por parte de las distintas figuras del equipo directivo de la realidad del centro y de las necesidades de las aulas y los docentes de primera mano. No obstante, desde ciertas miradas también puede parecer que su implicación en las aulas trasciende a la función directiva.

*“El equipo directivo está muy implicado con el proyecto, facilita mucho cualquier coordinación con EOEP, las coordinaciones con los profesionales del aula de apoyo... es fundamental un equipo directivo que acompañe.”*  
(Leticia, tutora de referencia -5 años-)

*“El equipo directivo está muy implicado. A veces pierden la dirección porque están muy dentro y muy metidos en todo. Están mucho en las clases y eso limita también que puedan dirigir más.”*  
(Rocío, orientadora del EOEP General del sector)

### **Convivencia**

En lo que respecta a los distintos aspectos relacionados con la convivencia en el centro, desde el equipo directivo se señala que su intervención se centra en un enfoque preventivo tanto en el trabajo que se desarrolla con el alumnado como con las familias y el equipo docente. Por este motivo las actividades en torno a la sensibilización sobre el respeto a la atención a la diversidad son tan importantes para el centro. Se considera que este tipo de intervenciones tienen importantes y positivas repercusiones

cuando se produce alguna tensión entre cualquier miembro de la Comunidad Educativa siendo solventadas fácilmente desde el diálogo.

### ***Espacio para la innovación educativa***

Entre los aspectos relacionados con la innovación educativa, merece la pena destacar que en la página web del centro se muestra una clara preocupación por los temas relacionados con la incorporación de las nuevas tecnologías en el centro así como los temas de escuela ecológica sostenible. Por este motivo, el centro cuenta con dos proyectos que giran en torno a estas temáticas con iniciativas destinadas a las familias, docentes y alumnado. Por su parte, la profesora del aula de apoyo destaca el trabajo por proyectos como una seña de identidad del centro en la etapa de Educación infantil y en los dos primeros cursos de Educación Primaria. De esta forma, se parte de los intereses de los niños para a partir de ellos construir los distintos aprendizajes de estas primeras etapas, por ellos los libros de textos pasan a un segundo plano.

Por otra parte, durante la recogida de los datos se ha podido valorar un ajuste en dos aspectos relacionados con la atención a la diversidad en el centro, como consecuencia de reflexión sobre los mismos. Por una parte el ajuste del modelo de Documento de Adaptación Curricular Individual (DIAC) en un intento de contar con un instrumento más accesible para todos los profesionales que trabajan con cada estudiante y más funcional en cuanto a ser utilizado como medio de análisis y registro de la evolución de los niños/as. Y por otra parte, como a continuación se detallará, se ha realizado una revisión y ajuste del proyecto de patios tratando de hacerlo extensible al resto del centro, dado que estaba inicialmente diseñado para la etapa de Educación infantil, así como abierto a todo el alumnado.

### ***Formación permanente del profesorado***

La formación permanente del profesorado en activo en el centro se desarrolla tanto a título personal de cada profesional como a nivel de centro educativo en función de las posibilidades que la Administración educativa permite como formación en centro.

En el caso de las dos tutoras entrevistadas, en ambos casos desde sus inicios personales mostraron inquietudes en la atención a la diversidad, bien por motivos personales o por las necesidades que encontraban en sus puestos de trabajo. Ambas consideran que en el plano personal se han ido formando de forma sistemática a través de distintos cursos de formación, pero que en términos generales la formación específica en la atención a la diversidad con la que cuenta un docente al terminar sus estudios es muy escasa para poder enfrentarse a los retos educativos que le esperan.

*“Siempre dudé entre estudiar educación infantil o especial, tengo un familiar con TEA y por eso de forma personal estoy muy formada. De hecho viene a este cole porque era preferente para alumnado con TEA.”*

*(Leticia, tutora de referencia -5 años-)*

*“Los profes tratan de hacer su trabajo lo mejor posible pero falta información y conocimiento.”*

*(Elena, tutora de referencia -3 años-)*

En relación a la formación permanente del profesorado a nivel de centro, ambas tutoras se muestran muy contundentes al respecto indicando que consideran que sería imprescindible que, dadas las características del centro, la Administración Educativa exigiese una formación cada curso académico en algún tema relacionado con la atención a la diversidad.

*“Todos los años pido formación permanente en temas relacionados con la atención a la diversidad. Es surrealista porque creo que debería ser obligatorio.”*  
(Leticia, tutora de referencia -5 años-)

En esta línea también identifican que no todos los años escolares la formación que como centro se decide realizar se circunscribe a temas relacionados con la atención a la diversidad al ser una decisión de todos los docentes del centro, interpretando una falta de interés de ciertos colegas en este tema.

*“Echamos de menos más formación permanente y más formación en atención a la diversidad. No siempre se eligen los temas de formación relacionados con la atención a la diversidad en el centro.”*  
(Elena, tutora de referencia -3 años-)

### **Cómo surgió la idea de ser Centro de Escolarización Preferente para alumnado con TEA**

El motivo por el que se valoró la idea de ser centro preferente para alumnado con TEA tiene nombre, “Juan Carlos”, un alumno con TEA que se encontraba escolarizado en el centro educativo y que demandaba al sistema una respuesta educativa especializada pero también compatible con la atención a la diversidad del resto del alumnado.

El equipo directivo que en ese momento se encontraba en el centro, y especialmente el profesorado de apoyo que trabajaban directamente con el alumno, conocía que otro centro de la zona, de forma experimental el curso anterior se había transformado en centro preferente. En sesión de claustro se valoró esta posibilidad y con una alta votación positiva se decidió comenzar la transformación del centro. Desde la Unidad de Programas se facilitaron los recursos inicialmente previstos en la propuesta en forma de recursos personales y también económicos y a partir del curso 2002/2003 arrancó la iniciativa con muchas dificultades, pero también con grandes retos y repercusiones positivas para el centro.

Entre las principales dificultades encontradas, tanto el equipo directivo como la tutora entrevistada, que ya en ese momento trabajaba en el centro, identifican dos. La primera de ellas hace referencia a una falta de soporte por parte de la Administración educativa. Se señala que, en el momento de la toma de decisión hubo un cercano acompañamiento por parte de ella con ciertas “promesas” en forma de recursos personales, reducción de ratios en las aulas y especialmente una mayor formación especializada para el claustro. Sin embargo, explican que ninguna de las tres cuestiones se cumplió y que además en la actualidad continúan echándolas en falta.

*“Vinieron dos personas de la Dirección de Área y la sensación es que nos vendieron un poco la moto... más formación especializado, menos ratios, más recursos... no nos fue mal aunque nos costó arrancar. Pero no recibimos mucha ayuda, no hubo mucho acompañamiento al profesorado y nos fuimos formando sobre la marcha.”*  
(Elena, tutora de referencia -3 años-)

La segunda dificultad también se relaciona con este último punto, la formación inicial recibida para la puesta en funcionamiento de un centro preferente. En aquel momento la capacitación inicial desarrollada por dos profesionales del Equipo Específico era de corte psicodinámico lo que no ayudó excesivamente a la transformación del centro ni a la organización de la respuesta educativa al alumnado con TEA. Esta situación implicó que de forma progresiva desde el centro se desarrollasen otras formaciones con distintos recursos externos al centro especializados, así como con otros profesionales de prestigio y experiencia reconocida en la intervención con el alumnado con TEA.

*“El inicio fue un poco de locos porque nos orientaron dos personas del Equipo Específico de orientación psicodinámica, fue todo muy caótico. Luego ya hicimos una serie de cursos con gente de Deletrea y con gente que facilitaba la Administración Educativa con experiencia y entonces nos centramos en un trabajo mucho más operativo.”*

*(Martín, director del centro)*

Sin duda alguna, haciendo balance desde sus inicios, los grandes beneficios han sido en torno a una mayor concienciación del profesorado en la atención a la diversidad, en la necesidad de tratar de conseguir que todos los alumnos y alumnas alcancen el máximo de sus posibilidades y la necesidad y el fomento de la inclusión del alumnado en todas las actividades y en la vida del centro.

*“En la mayoría de los centros preferentes, a pesar de todas las dificultades que encuentran los centros, les ganan los niños. El perder el miedo, las inseguridades personales y profesionales... pero los inicios de un centro preferente siempre son con muchos problemas y complicaciones.”*

*(Rocío, orientadora del EOEP General del sector)*

### **Luces y sombras del programa de Centros Preferentes para la escolarización del alumnado con TEA**

Algunas de las principales luces de ser centro preferente se han identificado en el punto anterior, con mayor grado de concreción el director del centro señala el aprendizaje que ha supuesto el programa a nivel de centro. En las cuestiones de cultura de centro en aspectos tales como la necesidad de mantener estructuras de coordinación estables y sistemáticas, el aprendizaje en torno a la elaboración de adaptaciones curriculares, la importancia de establecer una ajustada respuesta educativa para el alumnado y muy especialmente el aprendizaje desarrollado en torno al trabajo conjunto con las familias, en cierta forma gracias a la reflexión sobre los errores cometidos. También se identifica como un aspecto positivo la ayuda que el centro ha podido desarrollar a otros centros que posteriormente se han ido convirtiendo en centros preferentes, aunque esta labor de acompañamiento entre centros se ha desarrollado sin el apoyo institucional de la Administración Educativa y sin la posibilidad de poder aprender de otras experiencias con mayor recorrido.

*“No he ido nunca a conocer otros centros, pero estaría muy bien, sería genial. Nosotros también necesitamos conocer otras experiencias.”*

*(Elena, tutora de referencia -3 años-)*

Por su parte, entre las principales sombras se identifican varios aspectos susceptibles de mejorar. El primero de ellos hace referencia, como se ha comentado con anterioridad, a la necesidad de un mayor acompañamiento por parte de la Administración Educativa al programa, entendiendo que a los centros no les resulta posible desarrollar procesos de inclusión de sus alumnos y alumnas sin una ayuda y cuidado institucional.

El director del centro indica que el seguimiento del programa se ha realizado a través de la inspección educativa hace un par de cursos escolares en un intento de acompañar y establecer propuestas de mejora. Sin embargo, este acompañamiento no se traduce en cuestiones formales como reducción de ratios en las aulas o aumentos de recursos personales, entre otros aspectos.

*“No todo puede depender de la buena voluntad del centro y del tutor. No se cuida a los centros públicos que realizan un proceso de integración e inclusión educativa. Por normativa son cinco alumnos con TEA adscritos al aula de apoyo, pero cuando han podido han incorporado a siete.”*

*(Martín, director del centro)*

También se identifica como un segundo reto, que a continuación se explicará con mayor grado de detalle, la necesidad de establecer un procedimiento claro de escolarización para el alumnado con TEA así como un perfil de alumnado común que además se mantenga a lo largo de las distintas etapas. En las opiniones de las distintas personas entrevistadas se percibe, por una parte, que el perfil de alumnado con TEA va cambiando a lo largo de los distintos cursos escolares, siendo los criterios en la actualidad mucho más restrictivos que épocas anteriores. Por otra parte, también se identifican grandes diferencias entre las posibilidades de escolarización del alumnado con TEA a lo largo de las distintas etapas, endureciéndose los criterios a medida que los niveles educativos van avanzando.

*“Ahora hay la sensación de intentarlo siempre en Educación Infantil pero luego hay un momento crítico en el cambio a Educación Primaria y más todavía en el paso a Educación Secundaria.”*

*(Leticia, tutora de referencia -5 años-)*

*“Desde temprana apostamos siempre por la inclusión. Por ello, que el Equipo Específico le dé el visto bueno a un alumno o alumna nos parece lo más lógico. Consideramos que primero hay que probar con apoyos intensivos y especializados y si no funciona entonces valorar la opción de educación especial.”*

*(Rebeca, directora del EOEP de Atención Temprana del sector)*

### **Escolarización del alumnado con TEA**

Como se adelantaba con anterioridad, y era previsible, uno de los puntos más controvertidos del programa de centros preferentes, que identifican los distintos entrevistados, es el procedimiento de escolarización del alumnado con TEA.

*“Los padres se asustan con el procedimiento de escolarización en los centros preferentes. Se sufre mucho estrés, luego todo se soluciona pero en febrero, marzo y abril es muy estresante. La incertidumbre, es todo como muy brusco. Maltratan a los padres con esa escolarización.”*

*(Rebeca, directora del EOEP de Atención Temprana del sector)*

*“Sería muy necesario mejorar en la burocracia y en el papeleo y más información sobre las plazas reales que disponen en los centros, lo de las cinco plazas no son para alumnado con TEA todos los años sino las totales con las que cuenta el centro.”*

*(Alberto, en la entrevista conjunta a los padres de Alber)*

Por una parte, como se ha señalado desde las distintas personas entrevistadas en el centro, se identifica un endurecimiento en los criterios de escolarización del alumnado con TEA en los últimos cursos escolares, así como a lo largo de las distintas etapas educativas. En la misma línea, la orientadora que atiende al centro también señala la debilidad de los criterios de escolarización entendiéndolo que no están claros lo que genera grandes discrepancias en la interpretación de los mismos en función del profesional del Equipo Específico que valore el caso de cada alumno, en última instancia responsable de autorizar la escolarización del alumnado con TEA en un centro preferente. Esta percepción también es identificada por el Equipo de Atención Temprana de la zona.

*“Creo que los criterios no están claros, lo hemos hablado con el Equipo Específico. Depende mucho de la persona de referencia del Equipo Específico. Como EOEP hemos tenido experiencias de todo tipo, algunas buenisimas, excelentes y otras malas.”*  
*(Rocío, orientadora del EOEP General de sector)*

*“La coordinación con el Equipo Específico depende mucho del profesional del específico. En el interno del equipo muchas veces no entendemos cómo pueden variar tanto los criterios entre unos y otros. A veces todos vistos buenos y otras veces tenemos muchas discrepancias.”*  
*(Rebeca, directora del EOEP de Atención Temprana del sector)*

Otro punto relevante en torno al proceso de escolarización se centra en la posibilidad de que y alumnas procedentes de otros centros puedan escolarizarse a lo largo del curso escolar al no disponer su centro de origen de los recursos necesarios para poder garantizar la respuesta educativa que requieren. Este hecho genera en el centro educativo una situación de desajuste en la respuesta educativa no solamente del alumno o alumna que se traslada de centro sino también en el resto de alumnado. Muy relacionado con este punto, las tutoras señalan que en estas circunstancias tampoco se puede garantizar una acogida apropiada al centro que por otra parte debería ser imprescindible.

*“Antes de iniciar el cole es imprescindible conocer al alumno y a la familia. Si entran desde el inicio del curso es un proceso más ordenado pero cuando llegan fuera de plazo es todo muy caótico.”*  
*(Leticia, tutora de referencia -5 años-)*

Por último también se identifica como un aspecto susceptible de mejorar la necesidad de extender el programa de centros preferentes a otros centros por dos cuestiones principales. La primera de ellas, la referencia de la orientadora que atiende al centro, señalando que no es pertinente que el alumnado con TEA tenga que trasladarse de su centro de origen porque no cuenta con los recursos de apoyo especializados correspondientes para poder atenderlos teniendo que desplazarse entre centros de la misma localidad o incluso a algún centro de otra localidad.

*“Creo que todos los centros deberían ser preferentes. También parecía impensable que todos los centros fueran de integración en su momento.”*  
*(Rocío, orientadora del EOEP General de sector)*

La segunda cuestión identificada por las distintas personas entrevistadas del centro gira en torno al hecho de que ser un centro preferente TEA constituye un efecto llamada para las familias que sospechan que tal vez su hijo pudiese presentar alguna dificultad. Por ello, con cierta frecuencia, hay alumnos y alumnas con dificultades que se escolarizan en el centro por vía ordinaria o familias con niños con otras necesidades educativas especiales que, a pesar de que su escolarización no está adscrita al aula de apoyo, se matriculan en el centro como alumnado con necesidades educativas especiales. Las familias toman esta decisión entendiendo que este centro cuenta con mayores recursos especializados para atender a la diversidad y una metodología de trabajo más favorable para el alumnado con mayores dificultades.

*“Esta experiencia debe extenderse a otros centros. Cualquier familia que tiene un hijo con necesidades educativas especiales de la zona nos elige y eso es positivo. Sin embargo, corremos el riesgo de ser un centro especial para chavales con problemas.”*  
*(Martín, director del centro)*

*“El proceso de escolarización lo veo fatal. Hay mucha burocracia, hay alumnado con TEA del centro pero no pueden adscribirse al aula de apoyo... da la sensación de que se hace lo que da la gana.”*

*(Elena, tutora de referencia -3 años-)*

### **El proceso de escolarización de Alber y Pablo en palabras de sus familias:**

#### **El proceso de escolarización de Alber**

*“Nos llamaron el segundo año de la escuela infantil. Alber aún no había cumplido dos años y tuvimos una entrevista en el mes de octubre... me quedé en shock, no podía creer lo que me estaban contando. Empezó a trabajar en un centro de tratamiento externo al que nos derivó el EOEP de Atención Temprana los primeros meses con plaza privada y luego concertada. De forma paralela fuimos avanzando en las revisiones médicas: audiometría, el centro base para el certificado de minusvalía y poder tener plaza concertada en el gabinete externo, en el neurólogo, etc.*

*El EOEP de Atención Temprana nos dijeron que teníamos que empezar a pensar en el cole y yo quería que se quedases un año más en la Escuela Infantil porque no veía a Alber preparado para ir al cole y por ello tuve mis enfados con los del EOEP de Atención Temprana que me ayudaron mucho. Hablé mucho con la orientadora y nos explicó que su opinión era un cambio al cole y tramitamos todo el papeleo para escolarizarle en un cole cerca de casa. También llegó en informe del neurólogo, en cuatro meses movimos muchos papeles. El diagnóstico inicial del EOEP de Atención Temprana lo confirmó el Equipo Específico y nos propusieron la escolarización en un centro Preferente. Elegimos tres centros, los que estaban más cercanos a casa. Este cole fue la segunda o tercera opción, queríamos que Alber y su hermana melliza estuviesen juntos en el mismo cole. Hablé con los directores de los centros y yo no entendía nada porque me comentaban que ya estaban todas las plazas ocupadas que ya había niños con TEA en los centros, eso de que no hay cinco plazas cada año.*

*Desde le EOEP de Atención Temprano nos cuidaron mucho y nos tuvieron muy informados. Yo quería este cole y finalmente nos cogieron. Tuvimos una reunión inicial y ya desde ese día conocimos a su tutora y acabamos llorando las dos. Ya conocían al niño porque se habían coordinado con los del EOEP de Atención Temprana y la acogida desde el principio fue muy buena, muy cálida, nos hemos sentido muy apoyados. Vivimos todo el proceso de escolarización con mucha angustia pero me sentí muy valorada y entendida. EL EOEP de Atención Temprana tenían muy claro qué era lo mejor para Alber pero fueron bordeando el camino para llegar al mismo punto para que yo entendiese que lo mejor era el cole y que si era necesario un desfase ya habría tiempo para hacerlo. Ese era el mensaje y me llegó, y me alegro que me llegase”.*

#### **El proceso de escolarización de Pablo**

*“Hasta los tres años no tuvo un diagnóstico, pero siempre fue distinto. Se le vio a partir del año y medio, estaba conmigo en casa y hablaba, caminaba, hablaba cosas. Fue como si se apagase y se reinició y se le olvidó todo. Con tres años le escolaricé en otro cole porque vi un día que iban niños con sillas de ruedas, pero no sabía que cada cole tenía un módulo especial para cada dificultad.*

*Los trabajadores sociales y los profesores del cole en el que le escolaricé fue cuando me empezaron hablar de sus dificultades y el equipo de orientación le hizo una evaluación y decidieron que estaría mejor si le escolarizaba en este cole. También fui al neurólogo porque me lo recomendaron y luego también le valoró el Equipo Específico y allí me dieron el diagnóstico. Nos facilitaron información sobre diferentes colegios, pero prefería este colegio porque era más pequeño.*

*Cambiamos a Pablo al final del curso en tres años. Creo que Pablo no se enteraba mucho. Pero aquí empezó a conocer más lo que estaba haciendo”.*



### **Necesidades del alumnado con TEA**

Las distintas personas entrevistadas coinciden en identificar que el alumnado con TEA tienen necesidades muy singulares que justifican perfectamente una respuesta educativa como la que puede darse desde en un centro preferente aunque también reconocen que en función del grado de afectación del trastorno cada alumno es completamente diferente.

Entre las características específicas que destacan en su desarrollo y que justifican la escolarización en centro preferentes se identifica la necesidad de recibir apoyo a lo largo de toda la jornada escolar tanto en los espacios formales como no formales, sus necesidades en el lenguaje, pero también en la comunicación, y las necesidades en torno a la regulación conductual, entre otras, señalado que en el caso de no contar con esta propuesta de escolarización muy probablemente estarían escolarizados en un centro de educación especial. Sin embargo, también identifican que hay otro alumnado con necesidades educativas especiales muy significativas que también necesitarían los mismos apoyos y que por una escasez de recursos no están siendo bien atendidos.

*“Con el resto de los niños con necesidades educativas especiales no se tiene una respuesta educativa individualizada. Yo tengo a cinco alumnos y mis compañeras a 30. Esto facilita en mi caso que el trabajo sea más individualizado y personalizado.”*  
(Vanesa, especialista del aula de apoyo TEA)

*“El alumnado con TEA tiene unas necesidades muy específicas que justifican esta propuesta educativa, pero también hay otros niños con discapacidad psíquica, por ejemplo, para los que esta opción podría ser una buena opción.”*  
(Rocío, orientadora del EOEP General de sector)

### **Procedimiento de asignación de los tutores y personal especializado del aula de apoyo**

El procedimiento de asignación de tutores y profesionales de referencia del aula de apoyo es claramente diferenciado y con carácter interno en el primero de los casos y externo en el segundo. En relación los tutores, en el claustro y por parte del equipo directivo se manejan una serie de criterios formales y otros criterios más de tipo personal. Entre los primeros se valora que el docente sea definitivo en el centro y que no esté recién incorporado. También se tienen en cuenta las posibles bajas de maternidad y el número de alumnos y alumnas con otras dificultades que se encuentren escolarizados en las aulas, entre otros aspectos.

*“Creo que un tutor de un alumno con TEA debe ser sensible hacia sus dificultades, debe estar abierto al uso de estrategias visuales, debe mostrarse calmado y trasladarle esta tranquilidad a los niños, y debe ser muy reforzador elogiando al niño cuando avanza.”*  
(Vanesa, especialista del aula de apoyo TEA)

Además de estos criterios formales, también se identifican otros criterios más personales en torno a las características y el estilo docente de los tutores, principalmente relacionadas con la experiencia previa en la atención al alumnado con TEA, y muy especialmente en aspectos relacionados con la implicación y sensibilidad hacia el trabajo con el alumnado con mayores dificultades.

*“La inclusión también es tener ganas de tirar hacia delante, y requiere de mucho cariño y dedicación.”*  
(Elena, tutora de referencia -3 años-)

La combinación en la elección de estos criterios, también implica que una vez que se ha sido tutor de un alumno con TEA, resulte más probable volver a serlo en cursos posteriores. Desde la dirección del centro también se reconoce que algunos docentes tienen cierta resistencia a ser tutores de alumnado con TEA y esta cuestión es un punto de inflexión y tensión en el claustro ya que no se percibe el mismo grado de implicación y disposición por todos los docentes del centro para asumir las funciones de tutor del alumnado con TEA y/ o de alumnos y alumnas con mayores dificultades.

*“Una vez que has sido tutor de un alumno con TEA hay más probabilidad de repetir. También en cierto que casi siempre hay una voluntad propia por parte de los tutores, pero hay que actuar más como centro y menos como tutor. La sensación de soledad del tutor también es dura.”*

*(Leticia, tutora de referencia -5 años-)*

Respecto a la selección de los especialistas adscritos al aula de apoyo, en el caso del perfil de apoyo especializado, el procedimiento de selección se realiza a través de la Dirección de Área Territorial. Su asignación al centro es a través de una comisión de servicios. En este sentido, desde la dirección del centro indican que si bien inicialmente no pueden influir en la selección inicial de este profesional, posteriormente sí juegan un papel importante en su continuidad a través de la renovación de su comisión de servicios ya que ésta depende directamente de la figura del director. No obstante, y con la experiencia acumulada por haber tenido un cambio en tres ocasiones de esta figura, reconocen que en ninguna ocasión se ha dado esta circunstancia de no estar de acuerdo en la renovación de la comisión al haber sido personas muy competentes y comprometidas en el desempeño de su trabajo. Esta experiencia también les permite afirmar la importancia que supone para este perfil una formación y el conocimiento especializado pero también una actitud positiva y de trabajo en equipo.

Esta afirmación se relaciona con la complejidad en las funciones del perfil de apoyo del aula TEA que requiere, según señala el director, altas dosis de flexibilidad, gran capacidad de acompañamiento y escucha, disponibilidad de diferentes recursos técnicos, y por último intencionalidad y ganas de apostar por un proyecto común de trabajo. Estos aspectos también los encontramos reflejados en el discurso de la orientadora que atiende al centro quien identifica a este perfil como una pieza clave en los centros preferentes debiendo convertirse en una referencia en la atención a la diversidad y acompañando al profesorado no solo en la respuesta educativa del alumnado sino también en los procesos de formación específica.

En la figura del auxiliar técnico-III encontramos una situación más compleja y en la que aparecen mayores discrepancia prácticamente desde la puesta en marcha del programa de centros preferentes. La labor de este perfil en el centro es indudable, pero también están claras las dificultades para ajustar las funciones de su perfil desde los inicios del programa. Estas dificultades residen en la complejidad de compaginar una escasa normativa que regule sus funciones, las urgencias y necesidades del centro en la atención al alumnado, así como la escasez de formación que se requería inicialmente para ocupar el puesto de trabajo.

*“Al principio con el técnico III fue una pelea porque él decía que no estaba preparado pero se le exigía entrar al aula y él decía que no. Sus funciones deberían estar más reguladas y no hacerlas depender de cada persona. Es un suerte poder contar con otro apoyo más.”*

*(Elena, tutora de referencia -3 años-)*

Por otra parte, la orientadora que atiende al centro identifica la necesidad ineludible de transitar hacia la consolidación del perfil de integrador social en lugar del perfil de auxiliar técnico- III dada la experiencia recogida en otros centros.

*“Estoy de acuerdo con el perfil de apoyo del integrador social pero no del auxiliar técnico-III. El técnico-III es un acompañante... luego depende, hay personas sin formación específica y no le puedes pedir más porque no se le ha exigido ninguna formación para acceder al puesto. Debería consolidarse la figura del integrador social, creo que es fundamental.”*

*(Rocío, orientadora del EOEP General de sector)*

### **Acogida inicial al alumnado con TEA**

Las distintas personas entrevistadas nos indican que la acogida inicial del alumnado con TEA es imprescindible al igual que en el resto de casos de alumnado con necesidades educativas especiales.

*“La transición e incorporación al centro la hacemos igual para todo el alumnado con necesidades educativas especiales. Siempre intentamos hacer el traspaso formal de información y también que puedan disponer de aspectos más prácticos del niño en junio para que a partir de ahí los centros ya puedan organizar su acogida.”*

*(Rebeca, directora del EOEP de Atención Temprana del sector)*

El procedimiento relatado por una de las tutoras como más favorable y que a su vez es compartido por el resto de personas entrevistadas, se basa en la necesidad de tener disponibles los informes de evaluación psicopedagógica de forma previa a conocer al alumno y a la familia con la finalidad de poder analizar la información. Lo ideal es que esta primera información puede analizarse de forma conjunta con el EOEP de Atención Temprana que ha trabajado previamente con el alumno o alumna en coordinación con el EOEP General. Posteriormente en cada caso se elabora un plan de acogida específico para cada estudiante que incorpora la necesidad de acoger a la familia en primera instancia tanto por parte del equipo directivo como por parte del profesorado que va a trabajar con el alumno o alumna.

*“La primera vez que vinimos al centro nos recibió el director, Martín. Fuimos muy bien recibidos desde el principio.”*

*(Manuela, madre de Pablo)*

El siguiente paso se centraría en un primer contacto del alumno o alumna a través de la organización de una visita personalizada al centro educativo para familiarizarse con el entorno y los distintos profesionales. El proceso termina con la provisión de imágenes del centro y los distintos profesionales para que la familia durante el verano pueda anticipar la incorporación al centro en el mes de septiembre. Además se señala que todo este proceso debe estar marcado por su carácter flexible y progresivo tanto durante el período de adaptación en el mes de septiembre como ante cualquier necesidad y/o inquietud que requiera la familia y/o alumno.

### **La organización de la respuesta educativa al alumnado con TEA**

La principal característica que define la respuesta educativa al alumnado con TEA, en palabras de los distintos profesionales entrevistados, es la personalización. Esta singularidad limita el establecer premisas básicas sobre cómo organizar la respuesta educativa de forma genérica para todo el alumnado con TEA, aunque en función de las opiniones de los distintos entrevistados se pueden delimitar algunos supuestos básicos:

Se puede apreciar claramente la necesidad de ir cambiando los horarios en los que los alumnos y alumnas reciben apoyo especializado tanto en el aula de apoyo como en su aula de referencia en función de la evolución del alumnado.

*“Los horarios son muy personalizados y cambian a lo largo del año, a veces hemos tenido que cambiar horarios todo el centro.”*  
(Leticia, tutora de referencia -5 años-)

En cuanto a la identificación de los objetivos y contenidos sobre los que trabajan los alumnos, tanto las tutoras como la persona de referencia del aula de apoyo señalan la importancia de que los contenidos que se trabajen siempre se organicen en función de la programación del aula de referencia del alumno. Esta decisión garantiza que el alumno nunca desarrolle actividades descontextualizadas a las que están desarrollando sus compañeros, ni en el aula de apoyo ni en su aula de referencia, a pesar de que el grado de adaptación que requiera una determinada de actividad sea muy significativo.

*“Siempre se parte de la programación del aula de referencia de cada alumno.”*  
(Leticia, tutora de referencia -5 años-)

Por otra parte, también se hace especial énfasis en la necesidad de trabajar el currículo específico en relación a las áreas principalmente alteradas en el alumnado con TEA. Estos aspectos se trabajan principalmente en el aula de apoyo y se trata de generalizarlos en las aulas de referencia.

*“Una parte de las sesión en el aula de apoyo es de tipo curricular y otra específica para trabajar aspectos relacionados con la comunicación, simbolización, flexibilidad cognitiva, etc.”*  
(Vanesa, especialista del aula de apoyo TEA)

La profesora del aula de apoyo señala que si la evolución de los alumnos y alumnas es positiva lo que suele ocurrir es que en las primeras edades el peso de este trabajo es mayor que el estrictamente curricular pero a medida que el alumnado va evolucionado el trabajo en estos aspectos se va reduciendo y por el contrario aumentando el peso de los aprendizajes recogidos en el currículo común. Resulta básico combinar ambos trabajos especialmente por la importancia que suponen los aspectos curriculares en las decisiones de promoción a medida que se va avanzando en los cursos y especialmente en las etapas educativas.

Como último aspecto a señalar, se resalta la necesidad de realizar un trabajo sistemático y diario en el seguimiento del alumnado. Como se ha comentado con anterioridad, el DIAC es el instrumento utilizado para ello. Por este motivo, se ha trabajado en un modelo que resulte práctico en su cumplimentación y funcional en permitir hacer un balance de la evolución del alumno que posibilite realizar una evaluación lo más ajustada posible. Para ello, las distintas profesionales entrevistadas destacan que aunque disponen de tiempos, momentos y espacios para realizar este seguimiento, necesitarían más tiempos para poder precisar algunos aspectos de forma más concreta.

*“Necesitamos más tiempo de coordinación, de hablar y concretar tiempos y espacios en el aula de apoyo y aula de referencia.”*  
(Elena, tutora de referencia -3 años-)

### **El trabajo conjunto con los equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP)**

En la descripción de la trabajo conjunto que como centro desarrollan con los distintos equipos de orientación de la Comunidad, por parte de la dirección del centro se identifica una necesidad de reforzar los equipos de orientación en toda la Comunidad de Madrid ya que con los efectivos que cuentan y el volumen de trabajo resulta imposible dar una respuesta de calidad.

*“Hay una clara necesidad de reforzar los EOEP de Atención Temprana, los EOEP Generales y los EOEP específicos.”*

*(Martín, director del centro)*

Esta inquietud del director del centro también es compartida por la orientadora del EOEP General que atiende al colegio y que considera que, a pesar de asistir dos días a la semana, esta atención resulta totalmente insuficiente para dar respuesta a sus necesidades. De esta forma, desde una posición privilegiada al haber trabajado como orientadora de centro y de equipo de orientación, considera que el modelo ideal de orientación sería un modelo externo, como el actual, pero en el que cada orientador solamente interviniese en un único centro educativo.

*“Si estás como orientador en un centro se pierde la visión del equipo como grupo de trabajo y la visión del sector, y son pérdidas importantes. A cambio el trabajo es mucho más bonito. Formas parte de un proyecto común y ves no solo el diagnóstico sino también la evolución de los niños, no es necesario hacer tantas derivaciones porque puedes hacer un seguimiento más constante, puedes desarrollar más programas de intervención, de mejorar cosas, de trabajar con los equipos docentes, con las familias.... Lo ideal es un modelo de equipo pero llevando un único cole en el que realmente podamos desarrollar las funciones que tenemos recogidas en la normativa.”*

*(Rocío, orientadora del EOEP General del sector)*

Partiendo de este contexto, se identifica una clara diferencia en la coordinación que se establece con los distintos equipos de orientación de la Comunidad de Madrid.

En el caso del EOEP de Atención Temprana la coordinación se produce puntualmente en los momentos de escolarización de nuevo alumnado con necesidades educativas especiales. Los distintos profesionales entrevistados identifican de forma positiva, como se detallará más adelante en el epígrafe relacionado con la acogida inicial del alumnado, el traspaso de información que desde este equipo se realiza al centro.

Con el EOEP general, el contacto con la orientadora asignada es sistemático aunque insuficiente ya que a pesar de intervenir directamente dos días a la semana, su intervención no da respuesta a las necesidades del centro. Además, es importante señalar que su trabajo está muy limitado por el alto número de alumnado con necesidades educativas especiales que escolariza el centro.

*“Necesitamos unos equipos de orientación que orienten a los profesores, a las familias que no deriven a centros externos y que puedan realizar una intervención en un continuo.”*

*(Martín, director del centro)*

*“Comparando con la escuela infantil, me gustaría tener una reunión con el EOEP al menos al trimestre como con el EAT. Fueron muy importantes para nosotros.”*

*(Amparo y Alberto, en la entrevista conjunta a los padres de Alber)*

A esta situación se añade que el centro escolariza un alto número de alumnado con necesidades educativas especiales lo que aún interfiere de forma más significativa en el tiempo de intervención que puede desarrollar en el centro educativo teniendo en cuenta su asistencia.

*“A los centros preferentes vamos dos días a la semana. Se supone que uno debería ser destinado a trabajar los aspectos más específicos que implica ser un centro preferentes, pero son centros con un alto número de alumnado con necesidades educativas especiales por lo que se duplica y triplica el número de docentes, alumnado y familias a las que atender.”*

*(Rocío, orientadora del EOEP General del sector)*

No obstante a pesar de esta situación, la orientadora identifica el desarrollo de tres grandes bloques de trabajo en el centro: el acompañamiento y seguimiento a las familias, el asesoramiento en los distintos programas de intervención del centro a través de las distintas estructuras organizativas, así como el desarrollo de evaluaciones psicopedagógicas de alumnos y alumnas escolarizados. Por este motivo, las tutoras y profesora de apoyo consideran que en la organización propiamente de la respuesta educativa del alumnado con TEA la orientadora no participa de forma específica aunque acompaña y supervisa, en la medida de lo posible, a través de las reuniones de coordinación que mantiene de forma regular principalmente con la especialista del aula de apoyo.

*“La organización de la respuesta educativa de cada alumno la organizamos de forma conjunta entre los tutores y yo pero ante cualquier duda recurrimos a la orientadora del EOEP. Y también cuando necesitamos que nos orientan sobre distintas metodologías de trabajo, entre otros aspectos.”*

*(Vanesa, especialista del aula de apoyo TEA)*

En relación al Equipo Específico, su intervención es muy puntual y mínima, únicamente circunscrita en la atención de demandas aisladas que además no siempre pueden ser atendidas. Esta circunstancia genera un cierto desconcierto e inseguridad por parte del personal del centro quienes consideran que, por la especificidad del centro, deberían contar con su apoyo y colaboración de forma sistemática.

*“El Equipo Específico debe existir, un equipo específico para toda la comunidad de Madrid es no existir, al menos debería existir uno por cada dirección de área.”*

*(Martín, director del centro)*

*“Echo mucho en falta al Equipo Específico para más formación, más orientación... para tener más presencia en el centro.”*

*(Leticia, tutora de referencia -5 años-)*

*“En 16 años que llevo en el centro y con 6 niños con TEA que he tenido en mis aulas, solamente he conocido una vez al Equipo Específico. Creo que al menos deberían venir una vez al año y en más ocasiones cuando tengan que revisar un caso.”*

*(Elena, tutora de referencia -3 años-)*

Esta situación se ha tratado de compensar y solventar por el EOEP General a través de la creación de una comisión interna en el EOEP. Esta estructura ha sido posible gracias a que en la actualidad cuentan entre sus miembros con un orientador que ha trabajado en el Equipo Específico, por lo que reconocen que han ganado mucha autonomía y son capaces de generar procesos de reflexión y toma de decisiones colegiadas sobre ciertas intervenciones que desarrollan en los distintos centros preferentes de su sector.

*“No conozco al Equipo Específico y se les echa de menos. Su intervención la asume a orientadora del EOEP General que supone un gran apoyo.”  
(Vanesa, especialista del aula de apoyo TEA)*

### **Organización de apoyos y elaboración de materiales**

En relación a la organización de apoyos es importantes destacar la falta de encuentro de los equipos de orientación en torno a las posibilidades de apoyo que el alumnado con TEA puede recibir en un centro preferente.

*“Desde temprana tenemos un poco idealizados el tema de los centros preferentes, me doy cuenta cuando me coordino con el EOEP General. Creemos que el centro preferente es la panacea. Nos dicen pero qué os pensáis si son cinco niños, son 5 horas para cada uno al día de apoyo... sin embargo sabemos que otros coles sí son capaces de sacar más apoyos. Nos quedamos alucinadas.”  
(Rebeca, directora del EOEP de Atención Temprana del sector)*

*“Se manejan unas ideas equivocadas de lo son los centros preferentes. Veinticinco horas a las semana para cinco alumnos, permiten cinco horas de apoyo.”  
(Rocío, orientadora del EOEP General de sector)*

Específicamente, en la organización de los apoyos de los que puede beneficiarse el alumnado con TEA hay toda una respuesta por parte del centro como se ha especificado a lo largo del texto educativo que facilita esta atención. En concreto, y de forma más específica en la etapa de Educación Infantil, la intervención directa con el alumnado pueda darse por parte de la especialista del aula de apoyo TEA y también por parte del auxiliar técnico-III.

*“El número de horas de apoyo que recibe cada alumno es muy diferentes en función del niño y su necesidades. En sus apoyos se tienen en cuenta toda la organización a nivel de centro de recursos en torno al niño que facilitan sus aprendizajes.”  
(Vanesa, especialista del aula de apoyo TEA)*

En el primer caso, la especialista trabaja directamente con el alumno en el aula de apoyo de forma individual o en pequeño grupo y también interviene en sus aulas de referencia principalmente en el desarrollo de las sesiones con mayor componente curricular. En el caso del auxiliar técnico- III, su apoyo directo se circunscribe a los espacios no formales del centro: desplazamientos, aseo, comedor, patios y excursiones así como en las sesiones de música y psicomotricidad y también en algunas sesiones de áreas curriculares bajo la coordinación de las tutoras de cada aula de referencia. Las tutoras también identifican un cuidado por parte del equipo directivo en la posibilidad de apoyar y reforzar las aulas con mayores dificultades por parte de otros profesionales del centro cuando tiene horas de libres lo que ayuda a la gestión del aula en términos generales.

*“Cuando hay sobrantes de horas de apoyo siempre se las dan en las aulas donde hay un alumno con TEA.”  
(Leticia, tutora de referencia -5 años-)*

En lo que respecta a la elaboración de materiales específicos, las dos tutoras entrevistadas señalan que existe una gran heterogeneidad en el alumnado con TEA en relación a requerir un material específico.

Ambas se han encontrado alumnos y alumnas a los que no era necesario adaptar ningún tipo de material y otros casos en los que el grado de adaptación de los materiales era muy significativo.

*“En el tipo de materiales que necesitan...depende: hay alumnos y alumnas que siguen el ritmo y la adaptación del material es mínima y otros que requieren grandes dosis de adaptación.”*

*(Elena, tutora de referencia -3 años-)*

A pesar de estas diferencias, en ambos casos se destaca el trabajo conjunto con los distintos profesionales que han tenido en el centro como responsables del aula de apoyo, siendo los materiales un punto de conexión entre ambos espacios y docentes. Por ello siempre se comparten materiales elaborados indistintamente por los profesionales del aula del apoyo y los tutores de las aulas de referencia en función de las necesidades de cada alumno y alumna y la extensión en su uso al resto de compañeros.

*“La elaboración de los materiales es una combinación, a veces se elaboran desde el aula de apoyo y otras veces desde mi aula. Elaboro para el aula y adapto, o al revés.”*

*(Leticia, tutora de referencia -5 años-)*

### **Espacios y momentos educativos no lectivos**

Los distintos profesionales entrevistados indican que la necesidad de contar con apoyos especializados en los momentos y espacios no formales de la jornada escolar es una de las características más singulares en la respuesta educativa del alumnado con TEA.

En el comedor, el patio y las salidas extraescolares, la presencia y participación del auxiliar técnico III resulta fundamental. En el caso del patio la dinamización en los juegos y el cuidado de que el alumnado con TEA pueda estar en compañía de otros compañeros es una de sus funciones principales. Una de las tutoras entrevistadas indica que el patio siempre es un punto crítico en la organización de la respuesta educativa al alumnado TEA. Por ello, es uno de los objetivos en los que de forma recurrente se trabaja a lo largo de los distintos cursos escolares. En el momento de la recogida de los datos, el centro no contaba específicamente con un proyecto de patio, pero sí era una de sus propuestas de mejora recogidas e implementadas en el siguiente curso escolar tal y como nos indica la persona de referencia del aula de apoyo TEA.

*“El patio es una propuesta de mejora que hemos recogida en la memoria y estamos viendo cómo trabajarlo con el EOEP para hacer algunos ajustes el próximo curso escolar.”*

*(Vanessa, especialista del aula de apoyo TEA)*

Respecto al comedor, la intervención del auxiliar técnico III se centra en que de forma progresiva los alumnos puedan incorporar una dieta variada superando las dificultades en la ingesta de alimentos, mejorando su nivel de autonomía y compartiendo el momento de la comida con el resto de sus iguales. Se intenta que la situación de comedor también cumpla una función social.

Por último, en cuanto a las excursiones, los distintos profesionales entrevistados indican la importancia de la participación en este tipo de actividades del alumnado con TEA ya que suponen una oportunidad muy valiosa para fomentar la relación social con sus iguales, así como para generalizar en otros contextos los aprendizajes que han aprendido en el entorno escolar. Sin embargo, también se señala que, a pesar de que por parte del centro nunca hay barreras para que participen, en muchas ocasiones son las familias las que por miedo e inseguridad no quieren que los niños asistan a las salidas. En este



punto hay unanimidad entre todas las personas entrevistadas en acompañar a las familias a que de forma progresiva vayan ganando seguridad, pero sin forzarles en la toma de decisiones.

*“Por nuestra parte, nunca hay exclusión pero a veces es la familia la que no quiere. Yo me he ido a dormir con mi niño con TEA y otros 25... pero sin presionar a las familias.”*

*(Leticia, tutora de referencia -5 años-)*

### **La gestión de las conductas desadaptadas**

En el manejo de las conductas desadaptadas, la profesora del aula de apoyo ha identificado que con mayor frecuencia estas conductas suelen darse cuando los alumnos están en sus respectivas aulas de referencia. Por este motivo hay un trabajo previo con los tutores en intentar mantener las aulas tranquilas y con un clima agradable que sea lo más acogedor posible para todos los alumnos y alumnas. No obstante, también considera que este tipo de conductas generan mucho estrés en el profesorado, especialmente si está solo en el aula ya que debe mantener la calma, reconducir al alumno en cuestión, y mantener estable al resto del grupo. Por ello, normalmente la profesora del aula de apoyo en coordinación con los tutores suele delimitar el procedimiento a seguir en caso de que aparezcan estas conductas recurriendo siempre al apoyo visual que ayude a entender al alumno lo que está ocurriendo, así como al uso de un sistema de registro que posteriormente facilite el análisis de lo que ha ocurrido. Este aspecto en el desarrollo de los alumnos y alumnas preocupa de forma significativa tanto a las tutoras como a la profesora de apoyo porque por su propia experiencia saben que el nivel de desfase curricular y la escasa gestión por parte de los alumnos de sus propias conductas desajustadas son dos aspectos que tienen un peso muy importante en los cambios de modalidad educativa.

*“Se empieza a pensar en Educación Especial cuando hay mucho desfase a nivel curricular y cuando son muy disruptivos a nivel conductual.”*

*(Elena, tutora de referencia -3 años-)*

### **Organización del seguimiento, la evaluación y las decisiones de promoción**

El seguimiento de cada alumno es un trabajo que de forma sistemática y constante se realiza a lo largo de los diferentes trimestres del curso académico. Tanto las tutoras como la profesora del aula de apoyo identifican que hay dos momentos clave en cada trimestre que coinciden con el inicio y el final de cada uno. En ellos, se hace un balance específico sobre los objetivos específicos a trabajar y el grado de consecución de los mismos. Como se ha comentado, se utiliza el DIAC como el documento en el que se sistematizan, entre otros aspectos, el seguimiento del alumnado.

En relación a la evaluación de los aprendizajes curriculares, al igual que con el resto de los alumnos y alumnas, tanto los tutores como la profesora de apoyo, participan en las juntas de evaluación que se celebran al término de cada trimestre con el resto del profesorado considerando que las juntas de evaluación suponen un proceso de toma de decisiones compartido en el que no solamente se valora la evolución del alumnado en los aspectos curriculares sino también en el ámbito social.

*“Las juntas de evaluación es un proceso compartido en el que valoramos los aspectos relacionados con los aprendizajes pero también con la inclusión social del alumnado.”*

*(Leticia, tutora de referencia -5 años-)*

Sin embargo, a diferencia del resto de los alumnos y alumnas, en el caso de los alumnos con TEA, al final de cada trimestre a las familias se les proporciona, además del boletín trimestral, también

un informe específico sobre aspectos trabajados en el aula de apoyo y otros aspectos concretos del currículo específico que tanto tutora como profesora de apoyo quieran destacar.

*“Tenemos mucha información sobre su evolución a través de los informes trimestrales queda muy claro dónde está el niño, dónde queremos llegar y cuál es el camino.”*

*(Amparo, en la entrevista conjunta a los padres de Alber)*

En esta línea las tutoras y profesional de apoyo también indican que tanto el boletín como el informe cualitativo recoge por escrito los aspectos abordados con las familias de forma sistemática en las reuniones que mantienen a lo largo de los distintos trimestres por lo que cuando la familia recibe la evaluación de su hijo prácticamente ya conocen los aspectos que se recogen en ambos documentos.

*“Vemos a las familias durante el trimestre así que el boletín no es algo nuevo que les llegue sin saber. Las familias reciben el boletín trimestral, que se ajusta si es necesario, y el informe desde el aula del sol que se hace de forma conjunta y en el que incorporamos todos los matices necesarios.”*

*(Leticia, tutora de referencia -5 años-)*

Por último, en relación a las decisiones de promoción, todas las personas entrevistadas, tanto los equipos docentes como las familias, reconocen que siempre son momentos difíciles. Desde el punto de vista de las familias, señalan que han requerido un acompañamiento y trabajo específico por orientadores, tutores y especialistas. En los dos casos de las familias entrevistadas en los momentos de cambio de etapa hubiesen apostado por permanecer un año más en el curso y/o etapa anterior a la que correspondía y por ello han requerido de un acompañamiento y trabajo específico para entender los beneficios que suponía la promoción de curso y/o etapa.

*“Yo no estaba muy de acuerdo con el paso a primero de primaria porque tampoco veía muchos avances, pero su tutora y la orientadora me explicaron que era beneficioso para él seguir con sus compañeros ya que eran muy importantes para su evolución.”*

*(Manuela, madre de Pablo)*

*“El EOEP de Atención Temprana nos dijeron que teníamos que empezar a pensar en el cole y yo quería que se quedases un año más en la Escuela Infantil porque no veía a Alber preparado para ir al cole... El EOEP de Atención Temprana tenían muy claro qué era lo mejor para Alber pero fueron bordeando el camino para llegar al mismo punto para que yo entendiese que lo mejor era el cole y que si era necesario un desfase ya habría tiempo para hacerlo. Ese era el mensaje y me llegó, y me alegró que me llegase.”*

*(Amparo y Alberto, en la entrevista conjunta a los padres de Alber)*

Desde el punto de vista de los tutores, profesores de apoyo y orientadora, entre los aspectos que se valoran en las decisiones de promoción destacan los aspectos curriculares y el avance en las propias dificultades de cada alumno, pero también tienen un peso específico la inclusión social del alumnado con su grupo de iguales. La profesora del aula de apoyo identifica que desde los distintos profesionales que trabajan con los alumnos mantienen unas expectativas positivas hacia su evolución, pero también muy realistas sobre sus posibilidades a lo largo de las distintas etapas educativas.

*“En las decisiones de promoción se pone en la balanza lo curricular y sus dificultades: tiene el mismo peso en la promoción. Y por supuesto la inclusión social del alumnado con su grupo.”*

*(Leticia, tutora de referencia -5 años-)*

Por último, también se identifica, como se ha comentado con anterioridad, el endurecimiento de los requisitos para acceder a las distintas etapas educativas a medida que avanza el sistema. De esta forma consideran que en el cambio de Educación Infantil a Educación Primaria hay un momento crítico que se vuelve todavía más restrictivo en el cambio a Educación Secundaria.

En estos momentos en los que en muchas ocasiones se tienen que decidir la modalidad educativa de un alumno o alumna, también se cuenta con la participación de la orientadora en la toma de decisiones

*“En Educación Infantil hay muchos esfuerzos por integrar e incluir incluso a los más afectados. En Educación Primaria se endurecen los requisitos. El problema es el modelo de escolarización.”*

*(Martín, director del centro)*

*“En Educación Infantil somos más transigentes, nosotras peleamos cuando los niños están más afectados. Creo que en Educación Primaria el profesorado es menos transigente.”*

*(Elena, tutora de referencia -3 años-)*

### **Coordinación con las familias**

La coordinación con las familias se traduce en un contacto sistemático y constante. El apoyo y trabajo colaborativo entre centro y familias es valorado, por todos los profesionales entrevistados, como un aspecto clave en la respuesta educativa al alumnado con TEA. Los distintos profesionales identifican dos grandes necesidades en las familias con alumnado con TEA. Por una parte una inquietud en conocer cómo es el día a día de sus hijos como consecuencia de la dificultad de los pequeños en relatarles cómo les ha ido el día, con quién han trabajado así como qué actividades han desarrollado, entre otros aspectos. Y por otra parte, una necesidad de ser asesorados diariamente sobre cómo intervenir con los niños, qué tipo de actividades pueden desarrollar en casa y cómo reaccionar ante determinadas conductas.

*“Son familias que necesitan mucho apoyo, pautas, orientaciones de actuación con los niños.”*

*(Leticia, tutora de referencia -5 años-)*

En ambos casos, desde los distintos profesionales que trabajan con los alumnos y alumnas, estas necesidades se abordan de forma muy sistemática en el día a día con los siguientes acuerdos de intervención que, aprendidos desde la experiencia, en la medida de lo posible, tratan de llevar a la práctica.

*“Hemos aprendido con las familias de las meteduras de pata y seguimos sin hablar con una misma voz. Tratamos de mejorar mucho este aspecto.”*

*(Martín, director del centro)*

En primer lugar, se intenta mantener reuniones sistemáticas con las familias a lo largo de los distintos trimestres en las que intervengan los distintos profesionales que trabajan con los alumnos y alumnas. El objetivo es que la información formal que se traslada a los padres sea la misma por los distintos profesionales, así como que se realice un seguimiento en relación a la evolución de cada alumno y alumna. Una dificultad asociada es que no siempre pueden estar presentes en la reunión todos los profesionales que trabajan con el alumno o alumna aunque, como indica una de las tutoras, se intenta que sea así.

*“Me gusta estar muy encima de las familias. En las reuniones, siempre que se puede, trato de que estén todos los profesionales que trabajan con el alumno o alumna para trasladar siempre la misma información.”*

*(Leticia, tutora de referencia -5 años-)*

Por otra parte, en las entradas y salidas siempre hay un momento de especial atención del tutor a las familias para una información más informal, se trata que este contacto informal siempre se desarrolle por parte del tutor. También en el día a día se informa sobre lo acontecido en la jornada educativa y en la jornada familiar con los padres a través del cuaderno de ida y vuelta en el que en ambos contextos explican los aspectos más significativos de cada día.

*“Todos los profesionales que hemos intervenido con el alumno o alumna cumplimentamos y usamos el cuaderno de ida y vuelta todos los días de forma conjunta. Nos resulta muy funcional.”*

*(Leticia, tutora de referencia -5 años-)*

En tercer lugar, también hay un acompañamiento a las familias que responde a sus inquietudes y sus propias inseguridades y esta necesidad también se recoge por los equipos docentes abordando estas cuestiones en las reuniones que se desarrollan a lo largo de los trimestres pero también en el día a día a través de pequeñas pautas, consignas y orientaciones que ayudan a las familias a sentirse más competentes en el cuidado, atención y educación de sus hijos.

*“Mi marido siempre llegaba tarde, faltábamos mucho y desde el cole nos han ayudado también a nosotros como padres. El equipo de apoyo también me facilita material para casa: un panel de comunicación, pictogramas, recursos web para la tablet.”*

*(Manuela, madre de Pablo)*

Por último, en momentos críticos y en los que algunas decisiones no corresponden al equipo docente, el director del centro indica claramente que el centro ha aprendido a saber cuál es su sitio y qué decisiones dependen de ellos y cuáles no. Hace referencia, principalmente, a las decisiones relacionadas de los cambios de modalidad educativa en las que en última instancia dependen de los equipos de orientación.

*“El centro debe saber cuál es su sitio. Diferenciamos lo que se puede decidir y lo que no en coordinación con todos los docentes. En momentos críticos el EOEP y el Específico tienen la última palabra.”*

*(Martín, director del centro)*

## **7.2. Prácticas de aula del CEIP Amarillo**

### **7.2.1 El día a día en un aula de 3 años del CEIP Amarillo**

La jornada en el centro comienza en la puerta principal. Cada tutora recibe a sus alumnos y alumnas en la entrada en el centro y juntos suben a su aula. La profesora de apoyo del aula TEA (Vanessa) y el auxiliar técnico Educativo III (Andrés) también se encuentran en la entrada del centro para acompañar a los alumnos y alumnas y apoyar a los tutores, en caso de necesitarlo.

Es el primer curso escolar de Alber, y su hermana melliza (Camila) que también está escolarizada en el centro educativo bajo la modalidad ordinaria con apoyos. En el caso de Alber, su escolarización,

propuesta desde la escuela infantil a la que el alumno asistía, está adscrita al aula de apoyo TEA. A pesar de ser su primer curso en el colegio, su adaptación ha sido muy positiva, rápida y participativa por lo que desde el equipo docente que trabaja con Alber se ha optado, como se verá a lo largo de la explicación de su jornada, por buscar la mayor inclusión del alumno con su grupo de referencia priorizando el apoyo dentro de su aula.

*“Hemos optado porque la mayoría del tiempo se le esté apoyando en el aula de referencia y solamente en momentos muy puntuales se trabaje algo en concreto en el aula de apoyo TEA. Cada vez vamos consiguiendo más tiempos de espera, de escucha, de trabajo en mesa.”*

*(Elena, tutora de referencia -3 años-)*

### **Rutina: Entrada y recepción**

La entrada al centro de Alber es tranquila y pausada. Suele llegar con su hermana acompañado por su madre o padre que deja a los dos niños en la entrada del centro con sus respectivas tutoras. Cada uno se dirige a su fila donde las dos profesoras de tres años están esperando a ambos grupos. Siempre hay unas palabras de afecto de su tutora (Elena) para todos los padres, pero especialmente para los padres del alumnado con mayores dificultades.

*“Cuando los niños ya tuvieron plaza en el cole, vinimos a la reunión inicial de tres años. Desde ese día conocimos a su tutora, y Amparo y Elena ya acabaron llorando. La comprensión a nuestra situación, y la sensibilidad y la ayuda hacia nuestros hijos fue desde el primer momento.”*

*(Amparo y Alberto, en la entrevista conjunta a los padres de Alber)*

Alber sube con su grupo a su aula con la compañía de Andrés que, de forma progresiva durante el curso escolar, se ha ido retirando ante la buena evolución del pequeño. Una vez que llegan a su clase el profesor de música está esperando en el aula para desarrollar la sesión. Algunos días, la jornada puede empezar con alguna sesión de especialidad (la sesión de música, psicomotricidad y/o inglés), y posteriormente se desarrolla la asamblea. No obstante, la recepción de los alumnos y alumnas desde la entrada del centro hasta el aula siempre la realiza la tutora. Una vez que llegan al aula, de forma tranquila el alumnado va dejando sus pertenencias y abrigos en su perchero correspondiente y se van sentando en las colchonetas de la asamblea. Cuando la tutora revisa quién ha asistido al colegio y los niños ya están tranquilos, el profesor de la especialidad correspondiente toma la iniciativa del grupo e inicia su actividad.

Alber se muestra tranquilo y muy observador en la entrada al centro. Andrés le apoya en esta primera sesión de la jornada pero de forma progresiva y ante la buena evolución del alumno su apoyo se ha ido retirando aunque sigue en el aula y únicamente interviene directamente con el niño, cuando el pequeño lo requiere. En este caso le ha ido guiando verbalmente y mínimamente acompañando físicamente a dejar sus pertenencias en su casillero y colocar su abrigo. El resto de la rutina (dirigirse al rincón de la asamblea, esperar al profesor de música, etc.) lo ha desarrollado al igual que sus compañeros sin necesitar ningún apoyo adicional.

### **Rutina: Música**

Una vez que Elena ya ha revisado los niños/as que han ido al centro y todos los alumnos y alumnas están tranquilos en el rincón de la asamblea, el profesor de música (Alejandro) recibe al grupo. En primer lugar les saluda, les da los buenos días y les explica que todos juntos van hacer una fila y van

a bajar a la clase de música. Los niños/as se levantan ante la indicación de Alejandro y se disponen en fila en la puerta del aula para dirigirse a la clase de música. Andrés baja con el grupo al final de la fila, apoyando a Alejandro, y a los pequeños, en el desplazamiento general de la clase, aunque Alber ya no necesita que le guíe directamente. Únicamente Andrés revisa que Alber pueda bajar con sus compañeros pero sin un apoyo directo al alumno.

En el desarrollo de la sesión de música podemos valorar diferentes aspectos. En primer lugar, a pesar de ser una aula muy grande y un espacio relativamente abierto (no hay mesas ni sillas), el grado de estructuración es muy alto. Hay instrumentos musicales por los laterales del aula totalmente accesibles a los niños, pero ninguno de los niños accede a ellos sin la aprobación del profesor. En esta línea de ambiente estructurado, nos encontramos dos círculos pintados en el suelo: uno de color rojo y otro de color azul. Con esta consigna Alejandro dirige y dispone a los niños en función de la actividad que les propone realizar lo que ayuda enormemente a todos los niños, pero en concreto a Alber, ya que con esa clave visual se muestra mucho más ubicado en la situación del aula sin necesitar ninguna ayuda externa. En segundo lugar, y a pesar del grado de estructuración en la que se dispone el aula, Alejandro se muestra totalmente flexible en el planteamiento de las actividades. Con naturalidad, desarrolla la sesión de forma tranquila y pausada, adaptándose él a las dificultades, y por tanto necesidades, de los pequeños en general y especialmente a las de Alber. De esta forma, espera a que Alber, por iniciativa personal, se ubique en el lugar que escoge para sentarse en el círculo para él colocar su silla y pizarra justo enfrente del alumno, o en el momento en el que selecciona los compañeros para trabajar con parejas, combinando a los niños/as en función de la complementariedad entre ambos.

Por último, también resulta interesante destacar el clima de la sesión que discurre de forma distendida, tranquila y con un alto grado de afectividad. La sesión termina con un momento de relajación entre los niños a través de las cosquillas. Alber participa de la sesión junto con sus compañeros/as de su aula de referencia y el apoyo de Andrés resulta muy puntual. Se mantiene como observador de la sesión, teniendo que intervenir de forma puntual cuando Alber se muestra perdido y parece no haber entendido el sentido de alguna de las actividades que ha propuesto el profesor.

*“La figura del técnico III es importante en los espacios no formales, pero también en los formales. Y en este cole ayuda y apoya en el aula de referencia cuando es necesario más allá de lo estrictamente establecido.”*

*(Elena, tutora de referencia -3 años-)*

En las sesiones de música no ha sido necesaria la utilización de ningún tipo de material adaptado para Alber. No obstante, a lo largo de toda la sesión destaca de forma notoria la ayuda de los iguales en el desarrollo de la actividad. Como se verá más adelante, los compañeros de Alber ocupan un lugar principal en el proceso de inclusión del alumno ya que en numerosas situaciones funcionan como apoyos naturales pero ajustados a las necesidades del niño sin llegar a una sobreprotección o una ayuda excesiva.

#### **Una sesión de música:**

*Todos los niños/as se ubican en el rincón de la asamblea hablando tranquilamente y cuando ya están todos bajan juntos, guiados por Alejandro y acompañados por Andrés, al aula de música. Alber entra tranquilo y observador junto con el resto de los niños de su clase y sigue las indicaciones perfectamente ubicándose en el círculo de color rojo, tal y como ha indicado Alejandro. En el aula de música se ubica en el círculo junto*

*el resto de sus compañeros y Alejandro se sitúa enfrente de él. Alber desarrolla la actividad, al igual que el resto sus compañeros. La estructura de la sesión está claramente definida:*

- Se trabajan distintas canciones con gestos: imita los gestos que hace el profesor con las canciones.*
- Se cambia de ubicación entre el círculo pequeño al grande cuando lo indica el profesor (círculo azul y/ o círculo rojo) para trabajar la expresión corporal.*
- Recuerdan canciones que han trabajado durante el trimestre.*
- El profesor hace parejas para cada una de las canciones y Alber desarrolla la actividad con una niña que el profesor específicamente elige para él.*
- Realizan un juego con música y sillas y cuando la música se termina tiene que sentarse. Aunque le cuesta entender la dinámica y tiene que desarrollarla con el apoyo de Andrés, participa al igual que el resto de sus compañeros.*
- Terminan la sesión con una pequeña relajación haciéndose cosquillas de un compañero a otro en círculo. En el caso de Alber, entre su profesor y otro compañero.*

*Alber se muestra tranquilo y observador durante la sesión. Para su desarrollo se han utilizado exactamente los mismos materiales que para el resto de los alumnos y alumnas. No ha sido necesario anticipar la actividad con pictogramas y tampoco ningún otro recurso material. Lo más específico ha sido la atención de Alejandro, del resto de los compañeros y de Andrés en un momento puntual.*

*Andrés, detrás de Alber, le ha guiado físicamente en el juego de las sillas ya que se mostraba perdido. Los compañeros/as, también están muy pendientes de él y le acompañan en todo momento incluso de la mano para guiarle. Alber ha participado de forma muy activa en la actividad como cualquier otro alumno. Además se muestra interesado y concentrado en seguir las indicaciones de Alejandro. El ambiente de la sesión es especialmente agradable y acogedor.*

*Cuando termina la actividad y el grupo vuelve al aula de referencia Alejandro le comenta a la tutora cómo ha ido la sesión en general y especialmente cómo ha estado Alber.*

**Figura 7.1**

*Un ejemplo de una sesión de música.*



### ***Rutina: Asamblea y trabajo en mesa en el aula de referencia***

Una vez que ha terminado la sesión de música, Alejandro junto con Andrés y todo el grupo, suben a su aula de referencia. En ella se encuentran Elena y Vanesa esperando a la clase. Andrés y Alejandro se despiden del grupo y Elena indica que todos deben dirigirse al rincón de la asamblea.

La tutora aprovecha esta segunda sesión para desarrollar una breve asamblea. Los días en los que la jornada comienza con alguna sesión de especialidad, siempre retoma la asamblea en el primer momento disponible con el grupo. En comparación con otras asambleas visitadas en otros niveles, la asamblea de tres años es más corta, lo que en este caso facilita que Alber pueda seguirla sin cansarse excesivamente y sin tener momentos de desconexión. Específicamente, en el desarrollo de la asamblea, puede apreciarse varios aspectos. Por una parte, la asamblea es tranquila y pausada. La profesora también lo es y esa serenidad se percibe en los niños y en el ambiente en el que se desarrolla con un escaso nivel de ruido lo que propicia la conversación y el intercambio de comentarios entre los pequeños.

Por otra parte, hay un tiempo ilimitado para la expresión de lo que los niños/as quieren contar, esto implica que los niños no tengan urgencia ni se interrumpan continuamente ya que saben que todos van a tener su momento. En este sentido es especialmente llamativo el cuidado a las expresiones espontáneas que de forma progresiva van apareciendo en Alber.

La profesora ha trabajado con el grupo la importancia de dar a Alber tiempo para que se exprese y los compañeros/as viven emocionados cada vez que Alber quiere intervenir. Por el momento, son ocasiones o situaciones puntuales pero en los que el respeto y la admiración a su esfuerzo pueden hacerse patente en las caras de sus compañeros/as.

*“Creemos que las expectativas del colegio hacia Alber son realistas. Por ejemplo, cuando ha pasado algo muy excepcional que Alber ha hecho un avance, además de escribirnoslo en la agenda, nos han hecho fotos o nos han mandado un vídeo. Eso es muy importante para nosotros porque nos da un subidón. Agradecemos enormemente la información constante.”*  
(Amparo y Alberto, en la entrevista conjunta a los padres de Alber)

Por último, también destaca la ubicación de los alumnos y alumnas durante la asamblea, aunque inicialmente es aleatoria y seleccionada por ellos mismos, antes de empezar la profesora siempre hace algunos pequeños ajustes, lo que, por una parte, evita algunos roces o conductas desajustadas entre los niños/as. Y por otra parte, garantiza que la ubicación de Alber siempre sea lo más próximo a ella para facilitar el contacto entre la profesora y el alumno, captar cualquier conducta comunicativa en él, así como apoyar o guiar al alumno en caso de necesitarlo.

Trabajo en mesa: para el trabajo en mesa en las primeras sesiones antes del recreo la tutora siempre explica lo que van a desarrollar cuando terminan la asamblea. La disposición espacial de los alumnos y alumnas en la asamblea ayuda a que pueda explicar la actividad ubicada físicamente de la forma más próxima a los niños/as así como resolver sus dudas. Y a partir de ahí, que los alumnos y alumnas puedan distribuirse por el aula y organizar el material necesario.

Las actividades que se desarrollan en la mesa suelen ser variadas. La finalidad principal de estas actividades es un mínimo contacto de los pequeños con un trabajo más sistemático, formal y en mesa que suele durar no más de veinte minutos. Por otra parte destaca de forma reiterada el mensaje siempre positivo a las producciones de los niños/as, lo que conlleva a que los alumnos y alumnas trabajen de forma distendida y animada sin ningún tipo de agobio ni angustia al resultado final.



Por otra parte, el trabajo que se realiza en mesa adopta forma en diferentes formatos, texturas y materiales. Esto implica que los alumnos y alumnas no asocien el trabajo en mesa al tener que desarrollar una ficha tradicional, sino a cualquier tipo de actividad que se desarrolla en el soporte físico de una mesa que puede traducirse en un dibujo, una manualidad o un cuento, entre otras iniciativas. Por último, la intervención de la profesora de apoyo del aula TEA en el aula de referencia se desarrolla en calidad de docente especializada en el aula, no solamente dirigiendo su atención y apoyo a Alber, sin por ello descuidarle, sino haciéndolo generalizable para otros alumnos y alumnas que un momento determinado pueden requerirlo. Ambas profesoras trabajan en el desarrollo de las diferentes actividades que se proponen de forma coordinada guiando la sesión la tutora y la profesora de apoyo colaborando con ella y con los niños que más lo necesitan.

*“Semanalmente vemos qué actividades hay previstas y qué tenemos que ajustar, y así vamos poco a poco pero intentando partir de la programación del aula de referencia.”*

*(Vanesa, especialista del aula de apoyo TEA)*

Esto propicia, en primera instancia, un clima de trabajo más distendido entre los pequeños. En segundo lugar, facilita que la tutora pueda dedicarle atención a todos los alumnos y alumnas de una forma más personalizada y por último, reduce los tiempos de espera y hace más fluidas las transiciones entre las diferentes rutinas.

#### **Asamblea y trabajo en mesa en el aula de referencia**

*Cuando el grupo sube al aula de referencia desde el aula de música acompañados por Andrés y Alejandro, en el aula de referencia, Elena y Vanesa ya están esperando, con el material preparado para iniciar la sesión. Alejandro le comenta cómo ha ido la sesión a Elena y todos los niños se van sentando en la colchoneta en el rincón de la asamblea.*

*Es un día especial porque es el cumpleaños de una niña, (Carolina) y Elena en la asamblea se lo explica a todos y le cantan una canción. Elena aprovecha el momento dando tiempo suficiente a que los niños le cuenten lo que van a hacer en las próximas e inminentes vacaciones y de forma ordenada. Cada niño/a, que quiere, cuenta lo que va a hacer en los días sin colegio en un clima cálido. De repente Alber que está sentado al lado de su profesora muy sutilmente le da con uno de sus dedos en la pierna. Elena rápidamente dice: “chicos, escuchar porque Alber quiere contarnos algo” y le gira para que mire a sus compañeros en lugar de a ella y se sitúa a su lado agarrándole la mano.*

*Alber no dice nada y Elena muy tranquilamente le pregunta “¿Alber qué vas hacer en las vacaciones?”. El clima que se genera es increíble y todos los niños se mantienen en silencio, atentos y sorprendidos de que Alber vaya a contar algo. Alber no habla pero todos esperan y Alber dice en tono muy bajito: “mamá, papá, abuelos, coche”, entonces Elena reconstruye lo que el pequeño quiere contar y dice: “Alber, te vas a ir de vacaciones con papá, mamá y los abuelos en el coche”. Posteriormente Elena le da un beso y le refuerza por su intervención y da la palabra a otro compañero. Cuando ya nadie más quiere contar qué va hacer en las vacaciones, todos eligen una canción para Carolina en honor a su cumpleaños, y le cantan la canción.*

*Cuando terminan, Elena dice que van a prepararle un recuerdo a Carolina y les enseña un folio con la cara de cada uno de ellos (ha preparado un folio para cada niño/a con una foto de su cara) y les dice que van a pintarse y luego por detrás le van a poner un “mensaje”. Entre todos van pensando qué mensaje van a escribirle y lo van diciendo en voz alta. Alber, toca a la profesora y Elena le pregunta: “Alber:¿qué le vas a escribir tu a Carolina?” y Alber muy bajito dice “ cumpleaños” pero todos le oyen y entienden porque el silencio en el aula es total. Todos los pequeños aplauden y las profesoras emocionadas le dan un abrazo para reforzarle por su intervención. Una vez que termina la explicación, la tutora da la indicación de que cada uno debe sentarse en su sitio.*

*Mientras los niños/as se distribuyen por el aula, Vanesa va colocando el trabajo que van a realizar por las mesas. Los pequeños se van ubicando. Alber rápidamente va a su sitio, el que está más cerca de la profesora y allí con ayuda de Vanesa, que también ayuda al resto de sus compañeros de mesa, se pinta su cuerpo y “escribe” (simbólicamente) un mensaje. Elena va pasando por las mesas revisando el trabajo de cada niño/a felicitándoles por lo bien que trabajan y según van terminado, de forma progresiva los pequeños van guardando sus trabajos en el casillero correspondiente. Cuando terminan en la mesa de Carolina hay una tarta y batido para todos y los pequeños se amontan allí para que sople su vela. Alber participa como uno más y vuelve a su sitio cuando Elena dice que hay que coger cada uno su taza y sentarse para comer la tarta. Sentado en su sitio disfruta de su tarta y cuando Vanesa le pregunta “¿Alber de qué quieres el batido?” Enseñándole el de fresa, chocolate y vainilla. Alber responde: “Fresa”.*

*Alber disfruta de su trozo de tarta y del batido y cuando termina y le indican que debe ir al baño y después a buscar el abrigo y prepararse para ir al patio. En el baño está Vanesa ayudando a todos los niños/as del aula lo que hace que el momento sea más ágil. Una vez que termina, Andrés ya está esperando en la puerta de su clase para colaborar con las profesoras para salir al patio.*

*Alber no ha necesitado un material específico para desarrollar las actividades sino una atención más personalizada en el desarrollo de la actividad en la mesa. Las profesoras señalan que es la primera vez (en el mes de abril) que se ha animado a hablar en público delante de sus compañeros/as. Alber entró al inicio de curso sin lenguaje y desde el final del primer trimestre ha tenido una explosión progresiva del lenguaje que hasta el momento lo había utilizado solamente para responder a preguntas cerradas pero por primera vez había querido compartir algo con el resto de sus compañeros/as. De ahí la emoción de ambas docentes.*

*El clima del aula es muy agradable. La profesora tiene un trato y un tono tranquilo y muy afectuoso con los niños/as. Todos participan de forma activa pero de forma muy organizada. El tiempo de espera y la emoción desatada cuando Alber ha querido transmitir algo a sus compañeros ha sido un momento muy especial. Ha sido posible gracias a su esfuerzo por querer compartir algo con el resto y a la actitud de los compañeros en la espera y respeto hacia él.*

### **Rutina: patio**

El patio donde se ubican los alumnos y alumnas de Educación Infantil está claramente diferenciado del resto del patio de los alumnos y alumnas de Educación Primaria. A pesar de que el centro no cuenta con un programa de patios específicamente diseñado, sí se aprecia un alto grado de estructuración y organización física del espacio. Se puede diferenciar claramente las distintas secciones y actividades que en él se desarrollan: el arenero, los columpios, los toboganes, y la parte polivalente para saltar con cuerdas o gomas.

### **Figura 7.2**

*Parte del patio Educación Infantil del centro.*



Andrés desarrolla un papel principal en este espacio en dos sentidos. Por una parte, cada día de la semana hay una actividad diferente que propone a los niños con TEA de educación infantil junto con otros compañeros/as por lo que, además de las actividades fijas en el patio, cada día de la semana hay un material diferente para jugar. Y por otra parte, en caso de que el material o actividad nueva no sea de interés para los niños con TEA, se ocupa de que los pequeños puedan participar y transitar por los diferentes espacios del patio guiándolos por las distintas zonas. La finalidad es combinar momentos de juego libre de forma más dirigida con otros espacios de absoluta libertad en función de cada estudiante. En el caso de Alber suele salir al patio en el tren de la fila al igual que el resto de sus compañeros. Tanto su tutora como Vanesa y Andrés, están presentes y cerca de los alumnos y alumnas durante casi todos los días en la zona específicamente acotada para los niños/as de Educación Infantil. Como se ha comentado, Andrés es la persona que con mayor frecuencia dinamiza el patio pero ciertamente en el caso de Alber nunca está solo ni aislado del resto del grupo de iguales ya que diferentes compañeros/as de forma natural se sitúan cerca de él, le acompañan por las distintas zonas del patio y le avisan para volver a la fila cuando la profesora indica que el tiempo del patio ya se ha terminado.

Alber disfruta del patio de una forma totalmente similar a la de sus compañeros sin tener que requerir ningún tipo de apoyo específico ya que, aunque todavía las propuestas para relacionarse con sus amigos no salen de él, sí acepta de forma positiva las de sus iguales.

*“Lo más positivo para mí es la integración que se consigue en el cole. Tanto de los niños hacia mi hijo como de mi hijo con el centro.”*

*(Amparo, en la entrevista conjunta a los padres de Alber)*

### **Rutina: juego por rincones**

Una vez que termina el momento del patio y acompañado por sus compañeros/as Alber sube a su aula de referencia. En ella, además de su tutora, también participa en esta sesión Andrés. Cuando el pequeño entra en el aula siempre se realiza la misma secuencia: quitarse el abrigo, pasar por el baño e incorporarse a la colchoneta para que la tutora explique la actividad que va a desarrollarse, normalmente juego por rincones.

El hecho de contar con el apoyo de Andrés en el aula facilita que el momento del aseo y la organización logística de los abrigos sea mucho más rápido y, por tanto, los tiempos de espera sean menores para toda el aula. Una vez que ha terminado ese momento, Andrés se traslada a otra clase para ayudar con estas tareas en otro grupo y en el aula de referencia entran tres docentes: la tutora del grupo, Vanesa y Carla (compañera de nivel de Elena) que siempre apoya a su nivel cuando su grupo se encuentra en alguna especialidad (música, psicomotricidad o inglés).

*“También tenemos apoyo del compañero de nivel en el horario de las especialidades. Es una decisión a nivel de ciclo. Sacrificamos esa hora libre pero es en beneficio de todos.”*

*(Elena, tutora de referencia -3 años-)*

A lo largo de la sesión se pueden apreciar varios aspectos significativos. El hecho de poder contar con tres docentes en el aula supone un elemento clave en el planteamiento de la actividad, ya que los niños reciben una atención mucho más individualizada que la que pudiesen recibir si estuviesen únicamente con un docente. Sin embargo, esta situación no significa que exista una difusión de los roles que ocupa cada una de las profesoras, sino todo lo contrario, existe una clara coordinación y diferenciación en el papel que ejerce cada una de las tres docentes y eso se traslada perfectamente al grupo. La tutora

explica la actividad y supervisa el trabajo, mientras las otras dos compañeras apoyan y colaboran con la tutora, hay un respeto y coordinación absoluto entre las tres profesionales.

En lo que respecta a Alber principalmente las intervenciones son desarrolladas por la tutora o por la profesora de apoyo del aula TEA. En este caso, la compañera de nivel adopta un papel más secundario que también se percibe perfectamente durante la observación, lo que implica una coordinación mayor entre las dos docentes que trabajan de forma simultánea con el alumno en las decisiones que, sobre el momento, toman.

*“Para la coordinación utilizamos las reuniones formales pero también los momentos informales del día a día: un pasillo, un café, el descanso al mediodía...”*

*(Elena, tutora de referencia -3 años-)*

En cuanto a la secuencia que se utiliza en el planteamiento de las actividades, puede valorarse que es estable a lo largo de las diferentes rutinas: primero se explica la actividad y se resuelven las dudas en el rincón de la asamblea y luego, mientras los alumnos y alumnas se reparten por la clase, la profesora junto con los encargados va repartiendo el material. Posteriormente, en cada mesa, la profesora va acompañando y supervisando la actividad propuesta.

Es importante señalar que en el centro hay un consenso, según se ha podido apreciar al menos en tres de las seis clases de Educación Infantil, en relación a la utilización de los pictogramas de forma integrada en las diferentes rutinas. Por ello, la presencia y utilización de forma funcional de los pictogramas está presente en la explicación de las actividades, en la identificación de los distintos rincones del aula, así como en la identificación de los diferentes materiales, este hecho puede apreciarse no como algo impuesto, de forma forzada en un determinado grupo ante la necesidad de un alumno o alumna en concreto, sino como integrado en la práctica diaria de las aulas.

### Figura 7.3

*Organización de los rincones de forma pictografiada.*



Por último, al igual que en otras sesiones anteriores, el respeto de los compañeros/as hacia el Alber es absoluto, y existe una clara y explícita indicación de la tutora a valorar de forma positiva la evolución del alumno, así como al cuidado para que el pequeño se sienta lo más acogido y cómodo posible en el grupo.

*“Yo creo que los niños con TEA requieren más recursos personales que recursos materiales a diferencia de otro alumnado con otras necesidades diferentes.”*

*(Elena, tutora de referencia -3 años-)*

Este hecho se hace patente en el cuidado y guía por parte de los iguales a Alber en las diferentes actividades, así como en la comprensión y la necesidad de darle su tiempo cuando quiere responder a una pregunta, esperar su turno sin interrumpir a la profesora cuando le está atendiendo, o a permitirle tener un papel más cercano a la tutora sin molestarse.

### **Juego por rincones**

*Alber sube del recreo como en el tren con el resto de sus compañeros guiado la fila la tutora. Cuando llega a su aula Elena ha dado la indicación de que hay que quitarse el abrigo e ir al baño y Andrés le recuerda la indicación de forma individual. Cuando se quita el abrigo y pasa por el baño entra a su aula y se dirige al rincón de la asamblea donde se sienta con sus compañeros/as. En el aula se encuentran la tutora, Vanesa y Carla (la compañera de nivel) ya que su grupo está en alguna especialidad.*

*Elena explica que tienen juego libre por rincones y ya tienen preparado a su lado un corcho grande con las posibles actividades. Sin embargo antes de empezar la explicación, ve que Alber está sentado en un lateral porque no tiene hueco en su sitio que es el más próximo a ella. Entonces para la explicación para decir: “Alber tiene que estar en su sitio: “chicos ¿por qué no habéis dejado un sitio para Alber?”. Rápidamente los compañeros le hacen su sitio al lado y justo frente de Elena y Alber se levanta y se incorpora en su sitio contento. Elena explica los rincones que tienen durante semana y los grupos que tienen que ir a cada uno de ellos. Algunos niños protestan porque prefieren un rincón u otro pero Elena les recuerda que todos tienen que pasar por todos los rincones. La opciones posibles son: puzzles, cuentos, construcciones y coches, cuevas y cavernas (en el marco del proyecto que están trabajando) y taller de plástica. A Alber le toca ir a la caverna.*

*Cuando ya han terminado la organización, cada niño va a su rincón. Alber comienza a deambular por el aula, pero rápidamente Elena le para y le guía al panel de los rincones y le pregunta “¿A qué tiene que jugar hoy Alber?” y le señala su foto y rincón correspondiente, y directamente Alber se va a la caverna. Entra y sale de la caverna contento pero sin interactuar con sus compañeros y rápidamente sale a la cocinita (un rincón siempre presente en el aula) porque le atrae más. Vanesa le vuelve a guiar un durante unos minutos a la caverna y pasado quince minutos acuerda con Elena que pueden dejarle ir a la cocinita. Mientras Alber manipula los objetos de la cocinita, Vanesa juega con él y van repasando los objetos y alimentos que hay en la cocinita. Cuando se cansa va pasando por los diferentes rincones observando lo que están haciendo sus compañeros y se detiene en los cuentos (le encantan) y coge uno y se sienta a mi lado. Vanesa va detrás de él y le dice “¿quieres enseñar a Belén tu cuento?” Dice “sí”, y lo abre y va nombrando algunos objetos que hay en él. Cuando termina, lo cierra y lo lleva a su sitio y comienza a deambular por la clase pasando por el espejo haciendo distintas caras y observado lo que ocurre cuando se aleja de él. Vanesa le deja unos minutos “libres” y en seguida Elena da la indicación de que hay que recoger. Cuando escucha la consigna, al igual que el resto de sus compañeros, ayuda a recoger los diferentes objetos en este caso que hay en la cueva y en el rincón de la cocina, en los que ha participado.*

### **Rutina: comida**

Las auxiliares del comedor entran en el aula cuando ya está prácticamente recogida a buscar los niños. Vanesa ayuda a Alber a ponerse su babi mientras las auxiliares de comedor reparten los babis al resto de los compañeros/as y la tutora organiza al grupo que no come en el colegio para salir. Andrés pasa por el aula de Alber a recogerle junto con David (otro alumno con TEA de cuatro años) y los tres juntos bajan al comedor. Por el momento, Alber come junto a David, próximo a sus compañeros/as pero con la ayuda de Andrés. A lo largo del curso y de forma progresiva han ido acercando físicamente a Alber a sus iguales y la ayuda de Andrés se ha ido retirando. El curso escolar finaliza comiendo con sus

compañeros únicamente con el seguimiento puntual de Andrés. Cuando termina, al igual que el resto de los compañeros/as sale al recreo del patio.

Mientras el pequeño come, Vanesa y Elena suele tener algunos momentos informales para comentarse cómo ha ido el día y la jornada, así como para cumplimentar la agenda de comunicación que trabajan con los padres, además de la información que de forma diaria intercambian con la familia en los momentos de la entrada y la salida del centro educativo.

*“En el día a día hay una comunicación fluida con las familia. Vemos a los padres todos los días en la entrada y en la salida por lo que el intercambio de información es a diario. Y luego en las reuniones trimestrales en un formato más formal.”*

*(Vanesa, especialista del aula de apoyo TEA)*

### **7.2.2 El día a día en un aula de 4 años del CEIP Amarillo**

La jornada en el centro, como se ha comentado, comienza en la entrada general. Cada tutor/a recibe a sus alumnos y alumnas en la puerta principal del centro y juntos suben a su aula. La profesora de apoyo del aula TEA (Vanesa) y el auxiliar técnico Educativo III (Andrés) también se encuentran en la entrada del centro para acompañar a los alumnos y alumnas y apoyar a los tutores, en caso de necesitarlo. Para David es el segundo curso que está escolarizado en el colegio. Desde el primer momento su adaptación al centro educativo ha sido complicada y se muestra frecuentemente incómodo en el desarrollo de las diferentes rutinas diarias. Por este motivo, desde el centro se ha reorganizado su horario para que siempre pueda tener un apoyo en las distintas actividades durante la totalidad de la jornada.

*“Las aulas de apoyo TEA nacen con una filosofía inclusiva, por lo que intentamos que los alumnos estén la mayor parte del tiempo en su aula de referencia. La cuestión es que en los últimos cursos hemos tenido algunos casos muy complicados por lo que todo el montaje de aula inclusiva ha habido que reestructurarlo y reorganizar los apoyos y recursos del centro para poder atender de forma específica a un determinado alumno durante el 100 % de la jornada.”*

*(Martín, director del centro)*

#### **Rutina: Entrada y recepción**

La entrada de David se realiza por la puerta principal del centro. A pesar de que la tutora es la encargada de recoger a cada niño y a sus padres, en este primer momento siempre está presente el equipo del aula de apoyo TEA. Específicamente en el caso de David, los desplazamientos suelen ser complejos y con mucha frecuencia David no quiere moverse entre los distintos espacios del centro y se tira al suelo, o por el contrario su inquietud le lleva a salir corriendo por los pasillos. Por eso, de forma sistemática, Andrés siempre le acompaña en los desplazamientos, en función de la necesidad con más o menos apoyo, para que pueda entrar en su aula de referencia junto con sus compañeros/as.

#### **Rutina: Asamblea**

Este curso se ha priorizado que David pueda participar en la asamblea junto con el resto de sus compañeros pero con la presencia de Vanesa. Desde el equipo educativo que trabaja con David han valorado que es una de las actividades en la que se puede beneficiar del contacto con sus iguales. Los tiempos en los que David puede desarrollar la asamblea cambian en función del día aunque oscilan en torno a los quince/ veinte minutos. Por ello desde el centro siempre hay un plan alternativo para que David pueda desarrollar el resto de la asamblea en el aula de apoyo TEA.

*“El horario es relativamente provisional en función de la evolución de cada alumno aunque intentamos que puedan estar el mayor tiempo posible en su aula de referencia.”*

*(Vanesa, especialista del aula de apoyo TEA)*

La asamblea en el aula de referencia está claramente estructurada y el panel de rutinas con pictogramas está presente e integrado en la actividad. La tutora de David, Miriam, dinamiza la actividad de forma tranquila y afectiva con todos los niños, y siempre incorpora algún tema significativo para compartir con los pequeños, como por ejemplo, una futura excursión, lo acontecido el fin de semana o algún aspecto diferenciador que van a trabajar en el aula. Además de este aspecto, en la asamblea hay momento para repasar los compañeros/as que han asistido al centro, revisar el día de la semana, el mes y el tiempo del día.

#### **Figura 7.4**

*Panel de rutinas del aula de referencia.*



David siempre se ubica frente a su tutora y la profesora de apoyo próxima a él, pero su grado de participación es mínimo, a pesar de los esfuerzos de ambas profesionales por guiarle y orientarle hacia la actividad. Normalmente, pasados veinte minutos, David suele comenzar a agobiarse y es frecuente que empiece a gritar y a empujar o morder a sus compañeros/as. En estos momentos, cuando tras intentar calmarle no lo consiguen, es cuando normalmente Vanesa le traslada al aula de apoyo para continuar allí con la actividad.

Andrés suele estar pendiente del desarrollo de la actividad desde fuera del aula y colabora con Vanesa en el caso de ser necesario el traslado al aula de apoyo. Los desplazamientos no son demasiados amplios en el interior del centro aunque David tenga que subir un piso para llegar al aula de apoyo, por lo que la profesora de apoyo se adelanta para ir preparando el material en ella, mientras que Andrés de forma tranquila y dando progresiva autonomía va guiando a David hacia su aula de apoyo. El desplazamiento no es sencillo y de forma reiterada David se tira al suelo, grita y se queda tumbado en el pasillo. Andrés con un tono tranquilo trata de reconducirle hasta que de forma gradual David se va regulando por sí mismo.

En el aula de apoyo, David suele mostrarse mucho más tranquilo y los gritos van disminuyendo. La asamblea que le planeta Vanesa es exactamente igual que la que se desarrolla en su aula de referencia pero con alto grado de estructuración, dirección física y en una situación totalmente individualizada, ya que la desarrollan los dos en solitario. En ella repasan los días de la semana, le guía a la ventana para ver el tiempo que hace, trabajan el menú del comedor del día, revisan su cuaderno viajero para hablar sobre lo que David ha hecho el día anterior, y preparan su agenda visual y panel de rutinas de la jornada.

A pesar de que la asamblea se desarrolla en solitario, el ambiente es cálido y Vanesa es capaz de generar un clima tranquilo para David lo que implica que se muestre más receptivo y colaborador. No obstante, durante la actividad es necesario el uso de guía física para que participe en revisar el tiempo por la ventana, organizar su panel de rutinas y seleccionar el menú del día. La comunicación de David también es mínima, su contacto ocular es escaso y solamente se comunica con algunos gestos naturales que han trabajado en el centro educativo, así como con la emisión de un “no”, que en la mayoría de las ocasiones utiliza de forma descontextualizada.

#### **Una asamblea entre el aula de referencia y el aula de apoyo**

*David entra a su aula de referencia donde comparte clase con sus 23 compañeros. Las sesiones de la jornada se inician con la asamblea y en ella también está presente Vanesa en el aula. La asamblea está centrada en compartir alguna iniciativa significativa de los niños, repasar los días de la semana, el tiempo, los meses del año y repasar qué compañeros/as ha ido al colegio.*

*David se muestra muy incómodo y con un comportamiento desajustado lo que interfiere enormemente en el desarrollo de la actividad. Por ello, aproximadamente a mitad de la asamblea, Vanesa y David se van al aula de apoyo donde allí terminan de desarrollar la asamblea. En el aula de apoyo, David sube con Andrés y se muestra mucho más tranquilo. Cuando llegan al aula de apoyo se sienta en el rincón de la asamblea y Vanesa de forma muy tranquila, cálida pero directiva desarrolla las distintas propuestas. Concretamente: cantan la canción de los buenos días; repasan los días de la semana; revisan con guía física la temperatura y el tiempo que hace en la clase; trabajan el menú de la comida del día de hoy (lentejas, pan, agua, lasaña, fruta y leche); revisan el cuaderno viajero que David ha subido en su bolsa para ver qué hizo el día anterior por la tarde y lo comentan juntos; y preparan la agenda y el panel de rutinas sobre las actividades que van a desarrollar en el día.*

*La asamblea es cálida y con un tono tranquilo que parece que ha calmado a David dado que ha subido del aula de referencia muy nervioso. Su contacto ocular es mínimo y no cuenta con lenguaje oral, solamente con algunos gestos naturales y con un “no” que usa de forma descontextualizada. Su nivel de motricidad fina también es muy bajo, por lo que incluso presenta dificultades para manipular y cambiar los pictogramas. La transición, entre el aula de referencia y apoyo ha sido graduada y de la mano de Andrés. Con mucha frecuencia David no quiere andar y se tira al suelo, entonces paran y le indica que tiene que levantarse y siguen andando y así sucesivamente hasta en cinco ocasiones desde el aula de referencia hasta el aula de apoyo.*

*David no participa en la asamblea en su aula de referencia, de hecho parece muy incómodo y agobiado por la situación. Sin embargo, en el aula de apoyo, presta atención de forma intermitente, pero me muestra más tranquilo, colaborador y moldeable. Su tiempo de respuesta es amplio, pero Vanesa espera a que intente hacer un acercamiento o una mínima respuesta. Por ejemplo para abrir la bolsa con su cuaderno viajero, Vanesa le da la indicación de que debe abrir la cremallera y le guía físicamente empiezan a abrir la cremallera y le deja que lo haga de forma autónoma aunque al principio no continúa tirando, luego tira un poquito y se para, pasan unos minutos y vuelve a tirar de ella, así hasta que consigue abrir su bolsa totalmente.*



*El desajuste conductual de David es significativo: grita con mucha frecuencia y en un tono muy alto, se auto agrede con cabezazos contra la pared, e intenta morder a sus compañeros y a los profes. En el aula de apoyo no se dan estas conductas con demasiada frecuencia, pero sí en el aula de referencia. En ambos espacios, siempre que es posible, siguen las mismas pautas. En el caso de los gritos hacen una retirada de atención, en el caso de los golpes de la cabeza contra la pared tratan de poner la mano en la pared para que no se haga daño e intentan tranquilizarle verbalmente y en el caso de los mordiscos le dan indicación verbal firme sujetándole la carita, señalando que no debe morder. David no muestra lenguaje oral aunque sí cuenta con algunos gestos naturales pero muy puntuales (en torno a cinco). Vocalmente, dice “no” aunque no siempre lo utiliza de forma contextualizada.*

*El ambiente en ambas clases es cálido. En el aula de referencia, hay mucho más ruido y mayores interferencias, teniendo en cuenta que el momento de la asamblea es un espacio para compartir e intercambiar información. Por su parte, en el aula de apoyo, el ambiente es mucho más tranquilo y el nivel de ruido es nulo. Vanesa utiliza un tono firme y un estilo directivo para guiar las actividades que le propone a David, pero igualmente se muestra muy cariñosa con él. De hecho, David de forma intermitente le abraza para darle muestras de afecto.*

### **Rutina: Trabajo en el aula de apoyo**

Tras la asamblea, en el aula de apoyo Vanesa ha priorizado el desarrollo de las funciones comunicativas básicas relacionadas con las peticiones y el rechazo. Para ello, teniendo en cuenta que los intereses de David son muy restringidos, después de intentar el uso de diferentes materiales, ha conseguido que a través de la pizarra digital y la música David se muestre más colaborador.

Vanesa, tras la asamblea, suele indicarle en el panel de rutinas lo que van a trabajar, en este caso la música. Para ello, Vanesa tiene preparado un panel con pictogramas con seis posibles opciones y le pregunta a David cuál quiere escuchar y espera la respuesta de David, recordándole, si es necesario, la pregunta en varias ocasiones. Esta secuencia la han trabajado a través de aproximaciones sucesivas hasta que David de forma progresiva ha ido colaborando en la petición. Inicialmente Vanesa interpretaba por sí misma la canción que sabía que David quería según sus intereses, posteriormente esperaba a una mínima señal (física, gestual, sonora, entre otras) y así de forma progresiva hasta que han conseguido que David se dirija al panel de los pictogramas de las canciones y seleccione la canción que quiere escuchar.

David siempre selecciona la canción de Pocoyo, y Vanesa refuerza su colaboración y su petición. Cuando se inicia la canción, David baila frente a la pizarra y por el aula y puntualmente Vanesa para la canción para que David indique, con cualquier forma de comunicación, principalmente con gesto natural, que quiere que continúe. Una vez que termina la canción, Vanesa le indica que debe seleccionar otra, David es capaz de entender la indicación y seleccionar otra canción, pero cuando se inicia la música y se percata de que no es la canción de Pocoyo, suele enfadarse con frecuencia y comienza a gritar de forma desconsolada. Vanesa siempre intenta calmarle de forma afectiva y explicarle que debe seleccionar otra canción con un panel de pictogramas que representa la secuencia de la actividad, pero deja un momento la canción, aumentando de forma progresiva el tiempo a lo largo del curso con la finalidad de que poco a poco David tolere algunos estímulos que le disgustan. Una vez que acaba la actividad, se le indica con gesto que ya se ha terminado la música y con el panel de comunicación le indica que debe ir al baño y le presenta la siguiente actividad de la jornada.

Vanesa también acompaña David al baño, su control de esfínteres está regulado de forma externa por lo que los distintos profesionales que están con David tratan de ser sistemáticos y rigurosos en su control.

### ***Aula de apoyo: Funciones básica de comunicación a través de la música***

*Los intereses de David son muy restringidos, y sus iniciativas de petición y rechazo son uno de los objetivos establecidos para trabajar con él de forma prioritaria. Por estos motivos Vanesa ha decidido utilizar la música a través de la pizarra digital para trabajar estos aspectos básicos del lenguaje tras haber agotado otras formas menos atractivas para David. Una vez que termina la asamblea, Vanesa le indica que la asamblea ya ha terminado y que ahora la siguiente actividad es la música y le presenta la actividad e indica a través del panel de rutinas la actividad. Una vez que David mira el pictograma, por sí solo se dirige directamente al banco frente a la pizarra digital y se sienta. Vanesa le da la indicación para que seleccione una de las canciones que quiere escuchar a través de seis opciones de pictogramas que están presentados en un panel. David selecciona la canción de Pocoyo, (siempre selecciona la misma), y a través de la pizarra digital empieza la canción. Se pone muy contento y comienza a saltar delante de la pantalla. Vanesa de forma regular va parando la canción para que David indique, de cualquier forma, que quiere que continúe. Cuando se cansa, se levanta y deambula por la clase pero Vanesa para la música y entonces vuelve hacia la zona de la pizarra digital para centrar su atención.*

*Cuando termina la canción, Vanesa le indica que debe seleccionar otra, y elige la canción de los números. A Vanesa le extraña porque únicamente quiere la canción de Pocoyo, ha intentado ponerle otras pero no le gustan. Efectivamente, cuando comienza la canción se enfada y comienza a gritar. Vanesa trata de consolarle abrazándole y le explica que ahora toca la canción de los números y de forma progresiva, David, aunque enfadado accede a escuchar la canción. Una vez que termina el momento de música, Vanesa se lo indica con gesto y le lleva al panel de comunicación y le indica que ahora hay que ir al baño y luego a clase psicomotricidad con Martín.*

*La pizarra digital, los pictogramas y canciones seleccionadas para el rincón de música han sido escogidos por Vanesa específicamente diseñado para el alumnado del aula de apoyo TEA teniendo en cuenta sus intereses y prioridades. La actividad en sí, los pictogramas y materiales son adaptados y específicos para ellos. David participa de forma activa y disfruta mucho de la actividad, le encanta la música y Pocoyo por lo que salta y baila mientras escucha la música aunque también tiene algunos momentos de desconexión. Aunque no hay comunicación verbal sí existe comunicación física por parte de David llamando la atención de Vanesa y guiándola físicamente hacia lo que quiere hacer.*

*La actividad se desarrolla bajo un clima agradable y muy distendido porque la actividad en sí es significativa para David y disfruta de la sesión mostrando por consiguiente una actitud más positiva.*

### ***Rutina: Sesión de Psicomotricidad***

Tras pasar por el baño, David suele llegar a su aula de referencia acompañado por Vanesa. Cuando llegan allí, en el aula están esperándole su tutora, Andrés y el profesor de psicomotricidad, Martín (que es el director del centro). Cuando Martín da la indicación de que hay que ponerse en fila para ir al aula donde se desarrolla la actividad, Andrés coge de la mano a David, y le guía a su panel de rutina, exactamente el mismo que el del aula de apoyo, y le muestra el pictograma de la actividad. Una vez que David lo ve, de la mano le dirige hacia la fila situándose los dos en el último lugar.

El desarrollo de la actividad de psicomotricidad es muy dinámica y divertida pero con un bajo grado de estructuración por la propia actividad en sí. Por otra parte, David no ha adquirido un grado de autonomía mínimo para quitarse y ponerse los zapatos por ejemplo, por lo que el apoyo y la guía física de Andrés son constantes. En la sesión se desarrollan dos juegos: la zapatilla por detrás y saltar con cuerdas por parejas. David muestra serias dificultades para entender los dos juegos a pesar de que las explicaciones de Martín son claramente secuenciadas y Andrés se sitúa a su lado y le va moldeando físicamente en función de los diferentes pasos que hay que seguir para desarrollar las dos iniciativas.

Los compañeros/as tratan de incorporarle en las dos actividades, pero David se muestra desorientado y con poco interés en participar, lo que ocasiona en algunos momentos el desasosiego de sus iguales. La actividad finaliza con la indicación tanto verbal como gestual de Martín y todos los niños acuden a ponerse las zapatillas con la ayuda puntual de Andrés y Martín. David espera con una actitud pasiva a que Andrés le ponga las zapatillas mientras le va describiendo cómo hay que ponérselas y guiándole físicamente en cómo hacerlo.

### **Sesión de Psicomotricidad**

*Vanesa y David llegan a su aula de referencia donde se encuentra Andrés, Martín y tu tutora con el resto del grupo esperándole para ir a psicomotricidad. Según llega al aula y ve que Martín está rodeado del resto de los niños va corriendo hacia él para abrazarle y ambos se saludan de forma muy cariñosa.*

*Una vez que Martín da la indicación sobre lo que van a hacer en el aula de psicomotricidad y todos se ponen en fila para desplazarse hasta ella. Andrés lleva a David hasta el panel de comunicación y le indica, mostrando el pictograma de psicomotricidad, lo que van a hacer, y de la mano le guía hacia el final de la fila. Cuando llegan al aula de psicomotricidad todos los compañeros/as se quitan los zapatos de forma autónoma pero a David le ayuda a Andrés, intentando guiarle física y verbalmente para que colabore. Todos siguen las indicaciones de Martín y comienzan a correr por la clase para ir calentando pero David se muestra desorientado y desinteresado por el desarrollo de la actividad. Durante la sesión de psicomotricidad realizan dos actividades:*

*- El juego de la zapatilla por detrás. Martín explica la dinámica y juegan en cinco ocasiones. La mayoría de los niños entienden la dinámica del juego, sin embargo David se queda sentado en el círculo con Andrés desorientado y peleando entre ellos para que se mantenga como los demás sin salirse de la actividad. Ningún compañero le elige para ponerle la zapatilla por detrás.*

*- Juego libre por cuerdas con parejas. Martín reparte cuerdas por parejas para que cada pareja se invente un juego que hacer con las cuerdas. Martín elige a una compañera para David pero, a pesar del apoyo de Andrés, David se muestra muy agobiado y prefiere deambular por el aula.*

*Cuando Martín da la indicación, verbalmente y con gesto, tanto de forma general como específica para David, de que la actividad ya ha terminado, todos los niños/as van a por sus zapatillas para ponérselas y David, dirigido de la mano con Andrés, va donde están las suyas y espera de forma pasiva a que Andrés le ponga las zapatillas. David se ha mostrado muy contento cuando ha visto a Martín en su aula de referencia y rápidamente se ha dirigido a él. Se ha ido de forma distendida de la mano con Andrés al aula de psicomotricidad pero muy guiado físicamente por el adulto. Sin embargo, al llegar la aula, no ha querido participar activamente y se ha mostrado molesto e incómodo. Continuamente quería levantarse y salirse de su ubicación y Andrés constantemente ha hecho un esfuerzo por mantenerle en la misma actividad que el resto. Finalmente ha estado corriendo y deambulando por su cuenta.*

*El ambiente es muy agradable y Martín mantiene una relación muy especial con todos los niños/as de la clase. Todos interaccionan con él de forma abierta y flexible y el nivel de risas y carcajadas es muy significativo. A pesar de este aparente desorden, el grado de estructuración de la sesión es muy alto y cuando Martín da la indicación de que todos deben atender, de repente todos los niños bajan el tono y le prestan atención.*

### **Rutina: El patio**

Como se ha comentado en otras descripciones, en el momento del patio el papel de Andrés tiene un protagonismo principal ya que es la persona responsable de dinamizar el momento del recreo. En función de las características de los niños con TEA su intervención es muy diferenciada. De esta forma,

en algunos casos realiza un mínimo seguimiento y acompañamiento en los niños si se encuentran acompañados por otros amigos/as, se desplazan por las diferentes zonas del patio, se inician por sí solos en algunas de las propuestas lúdicas y no presentan ninguna conducta desajustada.

En otras ocasiones, combina una parte de juego libre sin ningún tipo de intervención, aunque las interacciones del alumno con el entorno no sean demasiadas ajustadas, con una intervención más dirigida en la participación del alumno, junto con otros amigos, en alguna actividad o iniciativa diferenciada en función del día de la semana. Y por último, en otras circunstancias, como en el caso de David, su acompañamiento y cercanía al lado del niño es constante al tener el pequeño poco interés en interactuar con sus iguales, así como en querer participar o incorporarse en alguna de las actividades que se le proponen.

En estas situaciones desde el centro se prioriza que el alumno tenga un momento tranquilo y distendido con una mínima incorporación, si la situación lo permite, a alguna actividad o juego lúdico en el marco de sus intereses.

*“Como propuesta de mejora para el próximo curso escolar tenemos el tema del patio. Estamos valorando con la ayuda del EOEP cómo trabajarlo para poder implementar algunas mejoras el año que viene.”*

*(Vanesa, especialista del aula de apoyo TEA)*

### **Rutina: Trabajo en el aula de referencia**

Tras el patio, David vuelve a su aula de referencia junto con sus compañeros y Andrés. En ella intentan que se incorpore en el desarrollo de las actividades que se proponen para el grupo con alto grado de adaptación, pero especialmente se prioriza que David esté cómodo y distendido en el aula. Su tutora, nada más llegar, le muestra en su panel de rutinas las actividades que van a realizar: relajación, juego por rincones y actividad en mesa.

La actividad de relajación es dinamizada por la tutora y cumple la finalidad de que los niños se vayan tranquilizando después del recreo porque la mayoría regresan muy inquietos/as. La tutora predispone el ambiente físico del aula bajando levemente las persianas, poniendo música relajante, recogiendo algún abrigo y material por el suelo y con un tono cálido y pausando va indicando a los niños cómo relajar los diferentes músculos del cuerpo. Andrés se ubica siempre al lado de David y le guía físicamente para que pueda seguir la secuencia de la relajación que la tutora plantea.

Después suelen desarrollar una actividad de juego por rincones, la tutora semanalmente organiza el aula por diferentes rincones con variadas propuestas y los niños durante la semana van rotando los diferentes espacios en función de cada día. De forma conjunta, la tutora y Andrés suelen asignar el rincón más ajustado para David en función del tipo de juego y del grupo de iguales que participan en cada espacio. Andrés, en este caso, cumple la función de facilitar la interacción de David con sus compañeros/as pero el interés de David en sus iguales es mínimo y los niños tampoco insisten demasiado ante la falta de respuestas de David a sus propuestas.

Finalmente la última actividad está destinada al trabajo en mesa, rara vez a David le interesa mínimamente la actividad que se plantea y con frecuencia no entiende el sentido de la misma. Por ello, desde el aula de apoyo, se han diseñado un banco de actividades que a David le gusta desarrollar y que se encuentran más ajustadas tanto a sus intereses como a su nivel de competencia. Estas actividades están relacionadas con el desarrollo de habilidades básicas, como organizar seriaciones, identificar colores, así como clasificar diferentes formas con materiales manipulativos, entre otros aspectos.

Además de este tipo de actividades y si David se muestra receptivo, en el aula de referencia intentan que pueda desarrollar algún material que estén trabajando en torno al proyecto educativo del trimestre.

Por este motivo tratan de seleccionar el material y/o el trabajo con un claro componente manipulativo para que David, al igual que sus compañeros, también pueda tener su “producto artístico” en relación a un determinado tema.

En las tres actividades desarrolladas en el aula de referencia se observa por una parte, la necesidad por parte de David de tener a una persona de apoyo de forma constante para poder beneficiarse mínimamente de la actividad. La tutora acude a apoyarle pero las demandas del resto de niños no le permiten estar permanentemente con el alumno por lo que en este caso el papel del auxiliar técnico III, en el aula de referencia, resulta esencial.

*“El trabajo que en la práctica está desarrollado el perfil de técnico auxiliar educativo en los centros es mucho más amplio que el que se supone que tiene. Es imprescindible que puedan contar con una formación educativa.”*

*(Vanesa, especialista del aula de apoyo TEA)*

Por otra parte, también se observa en David unas claras limitaciones en la comprensión de las diferentes situaciones de aprendizaje que se le proponen, así como la interpretación del sentido de las mismas. Por este motivo resulta básico poder plantear a David algunas actividades alternativas cuyo sentido es capaz de comprender y se encuentren dentro de sus intereses, aunque como contraparte, estas actividades y propuestas no siempre puedan estar en consonancia con que el resto de compañeros/as está desarrollando.

*“En una escolarización ordinaria con apoyos tiene mucha importancia que el alumno pueda entender el sentido de las actividades que se le proponen, sus capacidades cognitivas y la participación social con otros compañeros.”*

*(Martín, director del centro)*

Por último, el grado de interacción con sus compañeros es prácticamente nulo, David muestra un claro desinterés en interaccionar con sus iguales y también en aceptar las propuestas que otros niños le hacen. De hecho tampoco se muestra cómodo ante la presencia numerosa de sus compañeros o el ambiente mínimamente ruidoso lo que ocasiona que suela salir corriendo del aula de forma recurrente o tener comportamientos desajustados como gritar o morder.

*“Las dificultades de conducta suelen darse más en el aula de referencia normalmente por una hipersensibilidad a los ruidos y/o estímulos, así como ante la falta de un sistema de comunicación. Por ello intentamos, en la medida de lo posible, que las aulas sean y estén tranquilas con pocos ruidos, y la utilización de pictogramas y paneles de acción y consecuencias para entender lo que ocurre.”*

*(Vanesa, especialista del aula de apoyo TEA)*

#### **Trabajo en el aula de referencia**

*Llegan desde el patio, y David lo hace de la mano de Andrés. Miriam, indica a todos los niños/as que deben quedarse en la colchoneta de la asamblea porque van hacer primero una actividad de relajación ya que están muy nerviosos. Miriam pone música relajante y hace una sesión de relajación en la que todos los niños participan. Andrés se sienta en el círculo rodeando a David e intenta guiarle físicamente para que desarrolle los mismos movimientos que el resto y accede a ello. Una vez que terminan la relajación, Miriam explica que van a trabajar por rincones y para ello con un corcho que tiene preparado con imágenes*

de los diferentes rincones y el nombre y foto de cada niño, va indicando en qué rincón debe estar cada uno. Los rincones son los siguientes: caverna de la prehistoria; el juego de la oca de Pepa Pig; coches y construcciones; plástica donde los niños desarrollan una actividad pendiente de pintar, colorear y decorar con lana a un mamut.

Miriam y Andrés deciden que David va a estar en el rincón de los coches, y allí se ubica con los amigos correspondientes y Andrés. Sin embargo no interacciona con los compañeros ni ellos con él. Cuando se agobia intenta salir corriendo del aula y Andrés le persigue y encuentra en el pasillo. Cuando vuelven, Miriam da la indicación de que el juego por rincones ha terminado y que ahora van a trabajar en mesa una actividad relacionada con la Prehistoria (proyecto del trimestre). Miriam y Andrés, teniendo en cuenta que David se muestra un tanto agobiado, deciden que David va a trabajar en su mesa una actividad específica para él con actividades manipulativas que tienen preparadas para cuando la actividad que está desarrollando el resto es difícilmente adaptable o para los momentos en el que el pequeño se muestra incómodo y con ganas de salir del aula.

Concretamente, David con la ayuda de Andrés, juegan a insertar en un cubo con una ranura botones grandes de diferentes colores. La actividad le gusta a David y de forma progresiva se va calmando por eso Miriam le plantea a Andrés que pinten un mamut, y lo decoren con trozos de lana. Al igual que otros compañeros/as Andrés con indicación de Miriam guía físicamente a David para que termine su mamut y pueda tener su trabajo del trimestre. Miriam se centra en David mientras que Andrés va supervisando al resto de compañeros del aula que de forma autónoma están trabajando la actividad general de la prehistoria que la tutora les había propuesto. Ambos comparten un momento de atención exclusiva mientras Andrés colabora en la atención al resto del aula.

Después llegan las cuidadoras del comedor y van repartiendo los babis a todos los niños menos a David ya que Andrés se encarga de ponérselo y junto con Alber, otro compañero TEA de la clase de tres años, se van juntos los tres al comedor. La transición ha sido positiva tras la llegada del patio, pero durante el desarrollo del juego por rincones David se ha agobiado mucho y quería levantarse, moverse por la clase y salir del aula.

David participa ligeramente jugando con Andrés con el coche y el circuito que entre ambos han estado organizando. El resto de los compañeros que están en su mismo rincón juegan de forma conjunta pero no le integran en su juego. Sin embargo, y sin motivo aparente, David se empieza a agobiar mientras juega y comienza a morder a Andrés que le regaña y le dice con tono firme que no le gusta que le muerda. De forma intermitente también ha estado gritando sin motivo aparente. Por último, en un determinado momento se levanta y sale corriendo del aula. Andrés corre detrás de él y cuando ambos regresan del pasillo, Miriam y Andrés deciden cambiar de actividad y trabajar una actividad preparada para David en relación a las seriaciones y luego decorar su mamut.

Las actividades en el aula de referencia son agradables y se desarrollan de forma ordenada sin excesivo ruido, sino todo lo contrario. La forma de distribuir los rincones es positiva para todos los niños y se muestran muy autónomos en el desarrollo de diferentes propuestas. Además, los materiales son fácilmente accesibles para todos por lo que la tutora acompaña al grupo y disfruta del trabajo con los niños.

### **Rutina: Comedor**

Cuando termina la actividad la tutora da la indicación de que hay que recoger los materiales e ir preparándose para la comida. La tutora completa la explicación grupal para la clase con una individual y específica para David. Normalmente junto con Andrés le dirigen para acompañarle al panel de rutinas para indicarle que es la hora de ir al comedor. A pesar de que las auxiliares del comedor suben al aula a recoger a los niños, en el caso de David siempre se desplaza con Andrés junto con otros compañeros con

TEA. En el comedor, Andrés es la principal figura de referencia para los niños con TEA ya que de forma progresiva y en función de la evolución de cada uno de los niños va integrándolos para que puedan comer físicamente junto con sus compañeros. Durante las sesiones de observación desarrolladas en el centro, David ha comido próximo a sus compañeros, pero bajo la ayuda y apoyo constante de Andrés. La jornada para David termina de forma diferente en función de los distintos días de la semana ya que fuera del centro desarrolla otro tipo de intervenciones con diferentes instituciones y asociaciones los cinco días de la semana, pero en caso de permanecer en el centro se prioriza el trabajo especializado en el aula de apoyo.

*“El número de horas de apoyo que recibe cada niño en el aula de apoyo es muy diferente en función del niño, de su necesidad y también de las posibilidades que tengamos para poder atenderle en el aula de referencia.”*

*(Vanesa, especialista del aula de apoyo TEA)*

El equipo que trabaja con David, Vanesa, Andrés y Miriam siempre encuentran un momento “informal” para comentar entre ellos cómo ha ido la jornada y cumplimentar el cuaderno de ida y vuelta que trabajan con la familia para que tengan una información diaria sobre lo que se ha trabajado con David.

*“Usamos mucho las reuniones informales en el día a día. La relación es fluida y necesitamos constituirnos como un equipo de trabajo.”*

*(Vanesa, especialista del aula de apoyo TEA)*

*En el segundo trimestre se propuso un cambio de modalidad educativa para David en un centro específico.*

### **7.2.3 El día a día en un aula de 5 años del CEIP Amarillo**

Al igual que en el resto de casos, la jornada en el centro comienza en la entrada general. Cada tutor/a recibe a sus alumnos y alumnas en la puerta principal del centro y juntos suben a su aula. La profesora de apoyo del aula TEA (Vanesa) y el auxiliar técnico Educativo III (Andrés) también se encuentran en la entrada del centro para acompañar a los alumnos y alumnas y apoyar a las tutoras, en caso de necesitarlo. Leticia (tutora de Pablo) siempre dedica unos minutos a la madre de Pablo cuando les recibe por la mañana para darle los buenos días o comentar algún aspecto puntual.

*“Los profes tienen mucha paciencia, los admiro porque yo no tengo tanta. También nos ayudan a nosotros mucho. Por ejemplo llegábamos siempre tarde por las mañanas y nos tuvieron que explicar lo importante que era para Pablo llegar a su hora y de forma tranquila para empezar bien el día.”*

*(Manuela, madre de Pablo)*

En el caso de Pablo, no es necesario realizar un apoyo específico para que pueda seguir la dinámica de entrada al centro y subida a su aula de referencia junto con su grupo en compañía de su tutora que siempre le ubica en un lugar de la fila próximo a ella.

#### **Rutina: Entrada y recepción**

Mientras Pablo entra en su aula de referencia junto con el resto de sus compañeros/as, en el aula de apoyo, Vanesa está preparando todo el material que necesita para trabajar con él. Hasta el segundo trimestre Pablo desarrollaba la asamblea en su aula de referencia con el apoyo de Andrés, ya que

Vanesa destinaba este tiempo para el trabajo específico con David al tener mayores dificultades que el resto de los niños con TEA en estos primeros momentos de la jornada, pero ante la ausencia de David por un cambio de centro educativo, ahora dispone de este tiempo para poder trabajar con Pablo en este primer momento de la jornada de forma más específica. No obstante, como la entrada e incorporación diaria al centro es positiva, todas las mañanas esperan a que Pablo entre en el centro y ubique sus pertenencias en el aula de referencia junto con sus compañeros/as. También en el momento inicial de la entrada y una vez que los niños ya están en el aula, Leticia desarrolla una breve sesión de relajación de diez minutos en la que Pablo participa con el apoyo ya dentro del aula de Vanesa. Las dos profesoras en el aula, de forma indistinta, colaboran y sirven de referencia para todos los niños del aula.

*“Cuando entro en el aula trato de generalizar mi apoyo a la situación del aula, aunque específicamente esté en ella para el alumno con TEA.”  
(Vanesa, especialista del aula de apoyo TEA)*

Una vez que termina la actividad, Pablo se dirige por sí solo a su panel de comunicación, ubicado en el rincón de la asamblea, y es él quien indica que la actividad ha terminado, dando la vuelta al pictograma de relajación y señalando que es el momento de ir al aula del sol (aula de apoyo). Se despide de su tutora y sus compañeros/as con un adiós, de forma verbal y gestual, y de la mano con Vanesa se dirigen al aula de apoyo TEA.

#### **Entrada en el aula e inicio de la jornada**

*Vanesa inicia la jornada en su aula preparando el material correspondiente para desarrollar la asamblea con Pablo una vez que baje a recogerle a su aula de referencia. Cuando llega al aula de referencia de Pablo y los niños acaban de entrar y están preparándose para empezar con la actividad de relajación antes de la asamblea. Cuando Pablo ve que Vanesa entra en el aula directamente se dirige a su agenda de pictogramas para que Vanesa y él coloquen la secuencia de actividades que van a desarrollar en la jornada. En el aula se aprecia que los pictogramas están totalmente integrados y colocados estratégicamente en cada rincón. La tutora me indica que ella siempre trabaja con pictogramas porque además de ayudar a Pablo también hay a otros niños que le vienen muy bien. Por este motivo, aunque el trabajo sobre los pictogramas es más específico para el caso de Pablo, ella los utiliza también en su práctica diaria y recurre a ellos cuando los necesita.*

*La tutora, Leticia, da la indicación de que hay que empezar a mantener el silencio con palmas y cada niño en su sitio comienza a prestar atención y participa en la relajación. Es interesante la forma en que llama la atención de los niños, a través de las palmas, para transitar entre actividades. El grupo es muy diverso y variado, pero el clima del aula es agradable y distendido. Vanesa apoya y dirige físicamente a Pablo para que haga los mismos ejercicios con sus compañeros y colabore. Pablo participa en la relajación con la ayuda de Vanesa que le guía físicamente para que desarrolle la misma actividad y secuencia de ejercicios que el resto de sus compañeros.*

*Cuando termina la relajación que dura en torno a 8 minutos, Pablo va directamente a su agenda y da la vuelta a la actividad de relajación y vuelve a por Vanesa y le dice “sol” para señalar que debe irse al aula de apoyo (el aula de apoyo se llama el “aula del Sol”). Vanesa le da la mano y Pablo dice “adiós” a los compañeros y a Leticia. Antes de salir del aula, Vanesa le recuerda que no hay que correr por los pasillos y escaleras y que hay que estar tranquilos.*



### ***Rutina: Asamblea y trabajo en el aula de apoyo TEA***

Pablo y Vanesa desarrollan la asamblea en el aula de apoyo en solitario. La asamblea comienza con una canción de buenos días y con la organización del panel de rutinas que Pablo va a desarrollar en el centro. Durante su desarrollo trabajan los días de la semana y el tiempo, primero a través de una canción, luego visualmente con la secuencia completa de posibles días de la semana, meses y temperaturas y por último seleccionando el pictograma correspondiente. Se ha priorizado esta secuencia de actividad (canción/alternativas posibles sobre un tema o elección y selección de la opción correcta) porque de esta forma el nivel de atención y la exigencia en la respuesta que se le pide a Pablo es mayor. Después, se centran en el menú del día y colocan en el panel de actividades la secuencia de la jornada. Normalmente Pablo con voz tenue y la ayuda de Vanesa repasan las actividades verbalmente que van a desarrollar cada día.

### **Figura 7.5**

*Preparación de agenda de rutinas en el aula de apoyo.*



Durante la asamblea y a pesar de ser una situación totalmente individualizada, Pablo se muestra muy movido e intenta de forma reiterada esconderse en los escasos huecos existentes en no más de dos metros cuadrados, pero Vanesa de forma paciente y muy afectiva logra reconducirle y el niño de forma progresiva va participando sin guía física en la rutina.

Después de la asamblea, Pablo señala el pictograma de "trabajo en mesa" y el mismo indica verbalmente que hay que trabajar. En las sesiones de trabajo en el aula de apoyo, suelen desarrollarse diferentes bloques de contenido en función de las necesidades de cada niño. En este caso, se prioriza el trabajo en nociones matemáticas básicas así como un mínimo acercamiento en la lectoescritura. Para ello Vanesa ya tiene preparado los materiales que va a trabajar en cada una de las sesiones previamente.

En el caso de las nociones básicas matemáticas, siempre se desarrollan actividades con un claro componente manipulativo. De esta forma, para trabajar la noción del número y sumas, Vanesa y Pablo desarrollan series con bolitas en un ábaco, suman a través de canicas en una máquina que Vanesa ha preparado en el aula de apoyo para él, o trabajan las diferentes formas geométricas a través de piezas que representa diferentes formas, y que a su vez representan diferentes proporciones.

### Figura 7.6

*Trabajo en torno a las matemáticas básicas en el aula de apoyo.*



Por otra parte, para el trabajo más específico en torno a la aproximación a la lectoescritura, el material que se le presenta a Pablo está totalmente adaptado a sus necesidades en cuanto a su formato (diferentes texturas, papel continuo o papel Villeda en el que le gusta más trabajar), así como en el contenido a trabajar: identificación de palabras por categorías semánticas, la descomposición de las sílabas, o la construcción de pequeñas frases en relación a lo que está ocurriendo según una determinada imagen.

### Figura 7.7

*Trabajo en torno a la lectoescritura en el aula de apoyo.*



Es importante señalar que el trabajo en este primer momento de la jornada es totalmente dirigido y en situación individualizada para Pablo. Vanesa y Pablo se sientan en una mesa exactamente igual que la de su clase y, o bien sentados uno frente o a otro, o bien Vanesa guiando a Pablo desde su espalda desarrollan las actividades. Pablo se beneficia de las diferentes actividades que se le proponen con una evolución positiva aunque sus períodos de atención son muy intermitentes, así como los momentos en los que desconecta de la actividad en los que Vanesa debe reconducirle de forma recurrente.

*“Para diseñar las actividades que desarrollo en el aula de apoyo, parto de la programación del aula de referencia y trabajo de forma paralela y refuerzo contenidos. El material es muy visual, muy manipulativo, no hay grandes diferencias con el material que puede encontrarse en su aula de referencia.”*

*(Vanesa, especialista del aula de apoyo TEA)*

Una vez que han terminado de desarrollar el trabajo en mesa, Vanesa siempre trata de reforzar a Pablo con alguna iniciativa de juego que le guste. Sus intereses cada vez son más amplios por lo que Vanesa le ofrece un repertorio de materiales, entre cinco y seis, con los que jugar los últimos minutos. Previamente, al inicio de la sesión Vanesa suele mantener los materiales que le va a ofrecer en su lugar habitual pero los ubica en un sitio estratégico al que Pablo no pueda llegar para así forzar que Pablo demande su atención y petición.

Vanesa suele esperar pacientemente a la demanda de Pablo, a pesar de que el alumno trata de buscar diferentes alternativas para acceder por sí mismo al material. Cuando demanda su atención rápidamente Vanesa le refuerza y construye por Pablo la petición completa que el niño suele repetir con frecuencia. Ambos, profesional y niño, comparten un momento breve pero muy distendido con un claro componente lúdico en el que Vanesa siempre trata de fomentar la comunicación oral y el contacto afectivo en Pablo ya que no es muy frecuente que muestre ninguna de estas dos competencias. Una vez que Vanesa le indica tan solo verbalmente que ha terminado la actividad, Pablo rápidamente se dirige a su panel de rutina y da la vuelta a los pictogramas correspondientes al aula de apoyo y espera a Vanesa en la puerta del aula para dirigirse a su aula de referencia.

#### **Una asamblea y trabajo en el aula de apoyo TEA**

*Pablo y Vanesa desarrollan la asamblea en el aula de apoyo. El traslado entre el aula de referencia y el aula de apoyo es complejo. Pablo sale corriendo del aula de referencia a pesar de que Vanesa le ha señalado que hay que ir al aula del sol de forma tranquila. Cuando Vanesa quiere llegar al aula de apoyo Pablo ya está sentado en la asamblea esperando a que Vanesa llegue e inicie la actividad. Vanesa le explica que está enfada porque han salido corriendo y le muestra un pictograma indicando que no se corre y que andamos por los pasillos de forma tranquila. Pablo le responde dándole un beso.*

*Comienza la asamblea cantando la canción del buenos días y estructuran con pictograma la secuencia de actividades que van a desarrollar: 1. Asamblea, 2. Trabajo en mesa, y 3. Juego libre.*

*Durante la asamblea repasan los días de la semana y el tiempo: primero con canción, luego visualmente las distintas opciones y finalmente seleccionando lo que corresponde a través del pictograma. Después, preparan el menú del día y Pablo coloca también en el aula de apoyo la secuencia de actividades que va a desarrollar en el día y con una voz mínima y con la ayuda de Vanesa repasa las actividades que tiene previstas desarrollar. Pablo se muestra muy movido e intenta esconderse por los pocos rincones que hay entre la colchoneta y el baúl con el material. Vanesa se muestra paciente y cariñosa con él hasta que Pablo decide ir entrando en las actividades e iniciativas que le propone.*

*Una vez que terminan la asamblea, Pablo señala que ahora toca trabajar en mesa. Vanesa tiene preparado el trabajo a través de bloques lógicos con formas geométricas de diferentes colores y tamaños para que Pablo los coloque encima de diferentes plantillas bordeadas con las diferentes formas.*

*Son cuatro formas geométricas (triángulo, cuadrado, rectángulo y círculo) de cuatro colores diferentes (rojo, amarillo, azul y verde). Durante las actividades de trabajo en mesa Vanesa está sentada en frente de Pablo demandando y guiando verbalmente la actividad. Durante la misma, trabajan distintos conceptos: los colores, las formas geométricas, el tamaño, así como los intercambios de peticiones básicas como por ejemplo: “dame triángulo”, “quiero cuadrado”, “un círculo amarillo”.*

*Aunque Pablo colabora en la actividad, sus periodos de atención son breves e intermitentes lo que implica que Vanesa tenga que estar situándole en la tarea constantemente. No obstante, cuando conecta es capaz de desarrollar la actividad sin dificultades. Durante la misma en ocasiones se ríe a carajadas, mantiene ecolalias de repetición y cuenta con una jerga de difícil comprensión.*

Una vez que terminan de desarrollar la actividad y recogen el material, Pablo se dirige a la zona donde están los pictogramas relacionados con las posibilidades de desarrollar juego libre y selecciona el pictograma de la pelota de Yoga. Se dirige directamente a la zona donde está la pelota e intenta cogerla porque está en un lugar elevado subiéndose por diferentes sillas. Cuando ve que no puede alcanzarla va a buscar a Vanesa y la guía físicamente hacia el lugar donde está la pelota para que le ayude a cogerla. Vanesa le dice “dame la pelota” y Pablo lo repite. Cuando Vanesa le da la pelota, se dirige hacia las luces, las apaga directamente (es uno de sus rituales) y dice “buenas noches”. Vanesa le deja unos minutos que juegue solo y luego intenta incorporarle en un juego de reciprocidad con la pelota, en donde se lanzan mutuamente la pelota. Durante el momento de juegos juntos, Pablo busca el contacto físico de forma recurrente con Vanesa que aprovecha la situación para hacerle cosquillas, jugar con él, y darle mimos.

Finalmente cuando Vanesa le indica que ya es la hora para irse a su clase, Pablo deja la pelota, se dirige al panel de rutinas y da la vuelta al pictograma relacionado con el aula de apoyo, y de la mano sale con Vanesa por la puerta para dirigirse al aula de referencia.

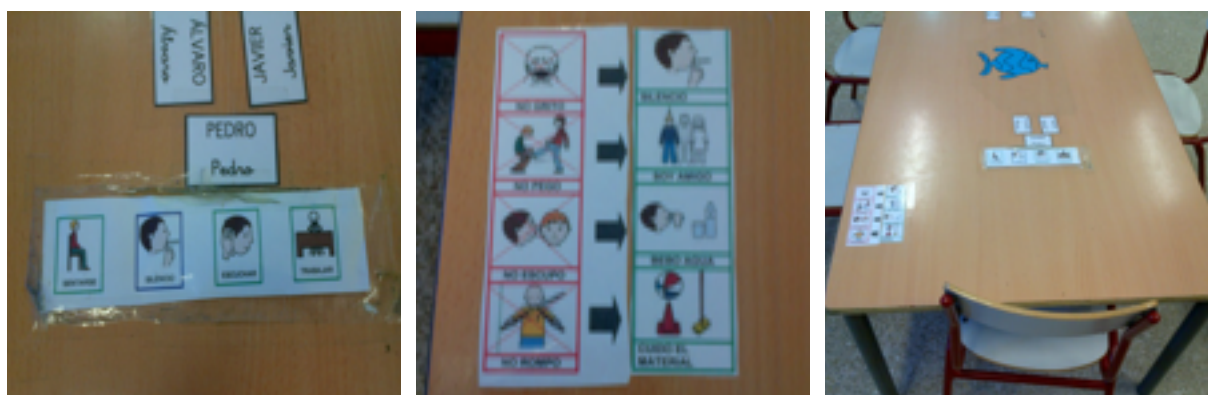
El clima de la sesión es cálido y con un nivel alto de estructuración que exige a Pablo dar respuesta y estar centrado en las actividades y dinámicas que Vanesa le propone. Entre Vanesa y Pablo existe una relación muy especial y afectuosa. El trabajo en el aula de de apoyo también es una oportunidad para establecer un vínculo emocional y afectivo entre ambos.

### **Rutina: Trabajo en el aula de referencia**

Pablo llega contento a su aula de referencia de la mano de Vanesa, en su clase en algunas ocasiones está presente Andrés y su tutora y en otras solamente la tutora. Pablo tiene claramente identificado su sitio con su nombre, al igual que sus compañeros, y además tiene una serie de pictogramas relacionados con algunos aspectos que le ayudan a regular su conducta: sentarse, silencio, escuchar y trabajar, así como otras conductas que con frecuencia aparecen en el aula de referencia y están trabajando con él para reconducirlas, indicándole lo que no se debe hacer y lo que sí se puede como conducta alternativa: no grito pero sí trabajo en silencio; no pego pero sí soy amigo; no escupo pero sí bebo agua; no rompo pero sí cuido el material. También dispone de una tira de velcro para incorporar, en caso de que sea necesario, la secuencia en pequeños pasos de las actividades que debe desarrollar en función de la tarea.

### **Figura 7.8**

*Uso de pictogramas para favorecer la regulación conductual en el aula de referencia.*



En el aula de referencia, antes del recreo, se suele plantear un momento de juego por rincones, otro momento de trabajo en mesa y el almuerzo. Como planteamiento general es importante destacar que el tiempo del desarrollo de las actividades está a disposición de los niños, no se percibe ninguna urgencia en tener que terminar una actividad rápidamente para pasar a otra actividad o porque llegue el momento del patio.

*“Cuando tienes a un alumno con TEA en tu aula, pisas el freno y aprendes a disfrutar de la riqueza del alumno y de los compañeros.”*

*(Leticia, tutora de referencia -5 años-)*

En relación al juego por rincones: Pablo a lo largo de la semana pasa por los diferentes rincones propuestos pero en función del día de la semana, la tutora primero selecciona en qué rincón va a incorporar a Pablo y luego organiza a los compañeros con los que va a compartir este momento. Utiliza esta estrategia para intentar que los compañeros/as con los que esté Pablo sean lo más tranquilos y facilitadores posibles. De forma natural, los compañeros tratan de incorporar a Pablo en el juego y colaboran con la tutora en caso de que tenga que intervenir.

En relación al trabajo en mesa, se intenta que Pablo desarrolle la actividad propuesta con carácter general para el resto del aula. En función de las actividades de mesa, y en caso de ser necesario, Pablo cuenta con la misma actividad pero adaptada con un nivel menor de complejidad o con un formato más manipulativo.

*“En la elaboración de los materiales es una combinación: primero los elaboro para el aula y luego los adapto. Otras veces me los facilitan desde el aula de apoyo.”*

*(Leticia, tutora de referencia -5 años-)*

La tutora decide desarrollar las actividades más sencillas los días de la semana en que no cuenta con el apoyo de Andrés porque así dispone de mayores posibilidades de atención directa a Pablo.

*“La verdad, es que yo casi que decido lo que voy hacer o no en función de si está Pablo. Por ejemplo trato de poner un trabajo de mayor dificultad en el momento que no está él y que sé que a lo mejor no lo va disfrutar.”*

*(Leticia, tutora de referencia -5 años-)*

Los días en los que Andrés puede estar en el aula, la tutora y Andrés, de forma indistinta, se distribuyen por la clase para ayudar a cualquier niño, pero especialmente a Pablo. Por el contrario, los días en los que Andrés no puede apoyar a Pablo en la actividad, la tutora organiza el aula, permanece en un primer momento con Pablo trabajando y ayudando al alumno de forma específica y luego atiende al resto de los compañeros/as.

*“En la mayoría de las ocasiones el material que necesita Pablo es el mismo, pero me necesita más cerca, dirigiendo su atención, en el desarrollo de la actividad más individualizada, más personalizada.”*

*(Leticia, tutora de referencia -5 años-)*

**Figura 7.9**

*Trabajo en el aula de referencia con el apoyo del ATE-III.*



El almuerzo es un momento importante a lo largo de la jornada en los objetivos específicos establecidos para Pablo. Si bien el alumno no muestra dificultades en la alimentación, en el curso académico se ha enfatizado la necesidad de que Pablo sea lo más autónomo y funcional posible en los hábitos de autonomía.

En este momento Andrés suele entrar en el aula con la finalidad de apoyarle para ir al baño siendo una persona de referencia para Pablo y el resto de los niños de su aula, así como de supervisar su almuerzo. También es un momento en el que Andrés suele trabajar, con un panel de juego, la actividad destacada que van a realizar en el patio, anticipándosela a Pablo para que su incorporación en ella en el recreo sea mayor.

**Figura 7.10**

*Anticipación de la rutina del patio.*



De forma progresiva a lo largo del curso Pablo va ganando en autonomía pero normalmente es en este momento, de baja estructuración, en el que suelen aparecer algunos comportamientos poco ajustados en Pablo como empujar a los compañeros, tirarles el desayuno o pellizcarles. En estas situaciones, y si los adultos no se han percatado, siempre algún compañero llama su atención, y principalmente es la tutora la que se dirige a Pablo mostrándole lo que ha sucedido y lo que significa. Anteriormente solían

trabajar estas situaciones a través de pictogramas pero, a medida que ha avanzado la comprensión de estas situaciones en Pablo, solamente se utilizan si son necesarios, centrándose de forma más explícita en una explicación verbal clara de lo sucedido.

*“En el tema conductual es muy importante observar por qué ocurre esa dificultad de conducta, en qué situaciones, y luego ver qué medidas podemos adoptar de forma conjunta entre los distintos profesionales que trabajan con el alumno.”*  
*(Leticia, tutora de referencia -5 años-)*

Finalmente y en compañía de sus compañeros, Pablo sale al patio con el grupo. En algunas ocasiones lo hace al inicio de la fila si la tutora está sola o en el medio, si Andrés puede colaborar en el desplazamiento.

### **Trabajo en el aula de referencia**

Cuando Pablo llega a su aula de referencia acompañado por Vanesa, Leticia ya está terminando de organizar el juego por rincones. Andrés ya está en el aula esperando a Pablo porque va a apoyarle. El niño se sienta en su sitio y su compañero le recuerda que debe seguir la secuencia de pictogramas que tiene pegado en su sitio que indica: Sentarse, silencio, escuchar y trabajar.

Pablo sentado en su silla se despide de Vanesa. Andrés se reúne con Leticia para organizar entre ambos en qué rincón se va a incorporar Pablo. Juntos deciden que se incorpore en el rincón de las pizarras porque el grupo de niños que está en él es tranquilo y Pablo no ha pasado por esta actividad durante la semana y además le suele gustar. Andrés se sienta a su lado y con pictograma le enseña que van a escribir en las pizarras según le ha indicado Leticia. Andrés le escribe en su pizarra cuatro palabras: astronauta, sol, tierra y luna (palabras relacionadas con el proyecto que están trabajando en el aula) y Pablo las escribe sin necesidad de indicarle qué letra es cada una de ellas.

El resto de los compañeros continúa trabajando por los diferentes rincones propuestos: plástica, construcciones, herramientas y astronautas. Mientras Andrés está con Pablo, Leticia va pasando por las diferentes mesas. Cuando no está Andrés ni Vanesa apoyando en el aula, Leticia señala que siempre permanece con Pablo hasta que él termina su actividad y luego se centra en el resto de niños. Cuando termina el tiempo del trabajo por rincones, Leticia indica que ahora hay que trabajar en mesa porque tienen que terminar sus “obras de arte” sobre el pintor Sorolla. En breve van a ir a visitar una exposición y han trabajado en el aula algunas cuestiones relacionadas con el pintor y su obra. Andrés y Leticia rápidamente organizan el aula en tres grupo. Leticia se encarga de dos de ellos y Andrés de uno, en el que está Pablo. La tutora junto con los ayudantes de forma tranquila, reparte el material que necesitan para terminar la actividad (ya iniciada en otro momento previamente) y todo el grupo trabaja de forma distendida. Pablo también en compañía de sus compañeros, con el apoyo de Andrés y la supervisión de Leticia. Según van terminando, recogen los materiales y van colgando los trabajos con Leticia mientras Andrés se va baño, ubicado fuera del aula para ayudar a todos los niños que van pasando por él.

Pablo, cuando cuelga su trabajo con la ayuda de Leticia, sale al baño y cuando regresa, siguiendo la indicación de Andrés, coge de su perchero su almuerzo y vuelve a su sitio donde abre su desayuno de forma autónoma y se lo toma tranquilamente. Andrés aprovecha el momento para explicarle a lo que van a jugar en el patio a través de un panel. Cuando termina, tira los papeles en la papelera y va a su agenda a mover el pictograma relacionado con el almuerzo. Cuando Leticia y Andrés están terminando de organizar la clase y dan la indicación de que hay que ir poniéndose el abrigo para ir al patio, de repente dos niños vienen a buscar a Leticia porque un compañero llora de forma desconsolada. Pablo está en el otro extremo del aula y los compañeros le cuentan a Leticia que Pablo le ha pellizcado la nariz. Leticia consuela primero

*al pequeño y posteriormente llama a Pablo hasta que el niño se dirige a su lado y le explica verbalmente lo que ha pasado. Le coge de la carita y le dice que mire cómo su amigo está llorando. Pablo directamente se acerca a él y le da un beso. Después del incidente, todos los niños se ubican en la fila para salir al patio. En esta ocasión Pablo va en medio de la fila y sale de forma tranquila y sin correr al patio. Los tiempos de espera entre las distintas actividades (juego libre, actividad en mesa, aseo y almuerzo) son mínimos entre una actividad y otra al ser dos personas en el aula. Este hecho ayuda enormemente en el desarrollo de las diferentes secuencias de actividades.*

### **Rutina: El patio**

Como se ha comentado en otras descripciones sobre el funcionamiento del colegio, el patio está claramente diferenciado por etapas educativas, una parte del patio está destinada para los alumnos y alumnas de Educación infantil y otra parte el alumnado de Educación Primaria. Aunque los profesores del centro están pendientes de los niños, en el caso del alumnado con TEA, Andrés desarrolla un papel básico en este momento.

En el caso de Pablo, se intenta que pueda participar en la actividad de patio destacada para cada día. Para ello, Andrés trabaja previamente, durante el desayuno, el tipo de juego en el que se van a centrar en el patio y se lo anticipa a Pablo. No obstante, en numerosas ocasiones Pablo prefiere permanecer en sus zonas de patio preferidas jugando solo. Por ello, se ha decidido que, al menos en una parte, normalmente la segunda mitad del patio, Pablo tiene que participar en la actividad que se le propone y en otros momentos, le dejan dejarle sin ningún tipo de indicación para que él también pueda tener un momento de juego libre.

*“Lo que más me preocupa es el rechazo de sus compañeros hacia él y que le pasa algo en el recreo por todo lo que se escucha en las noticias.”  
(Manuela, madre de Pablo)*

### **Rutina: Trabajo en el aula de referencia: música**

Cuando se termina el patio, Pablo sube al aula de referencia en la fila junto al resto de sus compañeros/as. Algunos días, Andrés puede acompañarle pero en otras no puede hacerlo porque está atendiendo a otros niños, pero siempre se asegura de que Pablo se sitúe en la fila y suba al aula con sus compañeros/as bajo la atención de su tutora. Cuando Pablo llega a su aula en la fila dirigida por Leticia, en el aula ya está esperando al grupo el profesor de música, Alejandro. Desde el centro se ha trabajado e insistido en la anticipación por parte del profesorado en el inicio de todas las iniciativas. Resulta interesante destacar que ningún docente llega a su aula correspondiente tarde, sino todo lo contrario. Todos están con anterioridad en el lugar que deben estar para que el desarrollo e inicio de cada sesión sea lo más positiva posible para todos los alumnos y alumnas, pero especialmente para los alumnos con TEA como consecuencia de la necesidad de tener todo el aula y rutina claramente organizada y estructurada previamente.

*“Los apoyos dentro del aula son fundamentales. Yo a veces puedo tener a la profe del aula de apoyo TEA, al integrador social o a la compañera de nivel mientras su grupo está en alguna especialidad (música, psicomotricidad o inglés). Esto abre una abanico de posibilidades para trabajar con los niños y también para los profesores por la opción de poder compartir tiempo con un compañero en el aula.”  
(Leticia, tutora de referencia -5 años-)*



Los niños se van quitando los abrigos y van entrando a su aula, Pablo rápidamente se dirige hacia su panel de rutinas y da la vuelta al pictograma correspondiente al patio y pone la flecha en el siguiente pictograma relacionado con la clase de música. Antes de que los niños salgan con Alejandro para la clase de música situada en la planta de abajo, cada uno en su silla, hacen una pequeña relajación de cinco minutos, junto con los dos docentes, Leticia y Alejandro para bajar el nivel de activación del patio. Pablo participa de forma activa en la relajación sin ningún tipo de ayuda y cuando terminan, al igual que el resto de sus compañeros, se pone en la fila en su clase de la mano de una compañera que, por iniciativa propia, le da la mano para acompañarle.

En el desarrollo de la sesión de música, como hemos comentado con la descripción de la jornada en el aula de tres años, destaca de forma positiva tres aspectos. Por una parte, un alto grado de estructuración lo que sin duda ayuda enormemente a la organización de la sesión y la anticipación de las actividades que se van a desarrollar tanto para Pablo, en este caso, como para cualquier otro alumno. La segmentación del aula a través de los dos círculos en el suelo uno de color rojo y otro de color azul, por ejemplo es un claro indicador, como ilustra la imagen de la sesión de música expuesta en la descripción de las prácticas del aula de 3 años. Por otra parte, se puede valorar un planteamiento pausado, tranquilo y flexible en el desarrollo de las actividades. De forma natural, la sesión de desenvuelve de forma tranquila y pausada, adaptándose el profesor a las dificultades, y por tanto necesidades de Pablo. En esta línea, podemos destacar, al igual que ocurría con Alber, la forma en la que el profesor espera a que Pablo de forma natural se ubique en el lugar que escoge para sentarse en el círculo para colocar él su silla y pizarra justo frente al alumno. O por ejemplo, cómo selecciona el instrumento, entre las diferentes posibilidades, que Pablo tiene que discriminar en función de lo que considera que más le va a interesar.

Por otra parte, resulta también muy significativo el ambiente y clima que se genera en la actividad. Alejandro mantiene un tono cálido con los niños y es capaz de crear un ambiente favorecedor para el aprendizaje dejando tiempo para el “desorden” pero también para un trabajo más pausado. En cierta forma, este ambiente de trabajo también propicia un cuidado entre los compañeros y el contacto más directo y menos formal que en las situaciones de aula más tradicionales. Por último, hay que señalar que, en las distintas observaciones que se han realizado en los centros, se constata que la música constituye una de las actividades que con mayor frecuencia puede despertar un interés para los niños con TEA, al menos en las primeras edades. Podemos observar mediante la descripción de la actividad que Pablo participa y aprende de la sesión de música junto con el resto de sus compañeros/as del aula de referencia sin ningún tipo de apoyo personal ni material diferente al que se ha organizado para toda el aula.

#### ***Trabajo en el aula de referencia: sesión de música***

*Cuando se termina el patio, todos los niños suben al aula de referencia y según entra Pablo se dirige a su agenda a cambiar el pictograma correspondiente. El profesor de música (Alejandro) ya está esperando en el aula y junto con Leticia, realizan la relajación. Pablo sin ningún tipo de apoyo intenta seguir las instrucciones e indicaciones de Leticia y cuando terminan se pone en fila para ir al aula de música con Alejandro. Baja al aula de música de la mano de una compañera y de forma tranquila.*

*Cuando llegan, Alejandro da la indicación de que se sienten todos en el círculo rojo y una vez que todos los niños se han sentado Alejandro se coloca exactamente frente de Pablo. Mientras Alejandro saluda a todos los niños, dos amigas que están sentadas a su lado le abrazan y dan besos. Durante la sesión de música*

*desarrollan diferentes actividades con una secuencia claramente establecida:*

*- Con la canción de Michael Jackson comienzan a despertar su cuerpo haciendo diferentes gestos e imitaciones abriendo y cerrando las manos, levantando y bajando los brazos, tocándose las diferentes partes del cuerpo, etc. Pablo desarrolla la dinámica al igual que el resto de sus compañeros/as.*

*- Actividad en parejas: Alejandro explica la actividad que van a desarrollar haciendo diferentes gestos en función de la música y Pablo aunque algo perdido es capaz de seguir la actividad porque la pareja que le ha asignado Alejandro le guía verbal y físicamente sobre lo que hay que hacer.*

*- Clave de sol: con una canción, Alejandro pinta la clave sol en la pizarra y varios niños salen a repasarla. Pablo permanece atento a su desarrollo a pesar de que es la dinámica menos atractiva para él, entre todas las propuestas.*

*- Identificación de instrumentos: por último, Alejandro selecciona cuatro instrumentos y explica que va a elegir a varios niños, de uno en uno, para que con los ojos tapados con un pañuelo y desde el centro del círculo identifiquen y se dirijan hacia el sonido relacionado con uno de los instrumentos. Los compañeros que no tienen el instrumento deben estar en silencio y los que lo tienen deben hacerlo tocar cuando el profesor lo indique.*

*El último niño que es seleccionado es Pablo, que entiende perfectamente la actividad. Además, Alejandro estratégicamente selecciona que sea Adrián, el niño más movido, el que toque el pandero (instrumento que más suena) y que Pablo lo identifique. Cuando da la indicación, los cuatro niños que tienen instrumentos empiezan a tocarlos. Pablo, con los ojos tapados, va paseándose en busca de la fuente de sonido y Adrián, muy metido en su papel, hace sonar el pandero lo más fuerte que puede durante un buen rato hasta que Pablo lo ubica. Cuando Alejandro le quita el pañuelo de los ojos los dos compañeros, Pablo y Adrián, se ponen muy contentos del resultado de la actividad y se dan un abrazo.*

*La sesión termina y Alejandro felicita a todos los niños por lo que bien que han trabajado y en fila suben todos al aula de referencia. El ambiente es especialmente agradable y acogedor. Los niños participan de forma activa pero ordenada y el clima de especialmente cálido. Todas las actividades fluyen pero nada es azaroso sino previamente organizado y previsto. El tono de Alejandro, claro, conciso pero afectivo funciona muy bien con los niños que disfrutaban de la sesión.*

*Pablo ha participado de forma muy activa en la sesión. La actividad final ha sido muy emocionante para todos que han entendido el esfuerzo de Pablo en participar de forma activa e identificar la procedencia del sonido.*

### **Rutina: Comedor**

Una vez que termina la sesión de música, todos los niños suben a su aula de referencia. En ella están su tutora y Vanesa que han aprovechado el momento para, de forma conjunta, cumplimentar el cuaderno de idea y vuelta de Pablo, en el que explican cómo ha ido la jornada cada día.

*“Todos los días en la entrada y en la salida me cuentan cómo le ha ido el día. También tenemos una agenda diaria. Como Pablo no me cuenta cómo le ha ido el cole, es muy frustrante. Y por eso tener esta información todos los días es muy importante para mí.”*

*(Manuela, madre de Pablo)*

Los niños van organizándose para ir a comedor, y Alejandro (el profesor de música) también aprovecha para comentarles a las dos profesoras cómo ha estado Pablo en su sesión para que puedan incorporar la información en la agenda. Mientras, las auxiliares de comedor van entrando al aula para repartir los babis para dirigirse al comedor. La auxiliar de comedor, que entra en el aula, se dirige a Pablo en primer

lugar, se sitúa a su altura y le da el suyo para que se lo vaya poniendo, Pablo accede a ponérselo sin ninguna dificultad. Una vez que todos los niños ya se han puesto su babi, bajan a la fila con la cuidadora. Pablo baja con sus compañeros/as y ya no necesita la ayuda de Andrés ni en el desplazamiento al comedor, ni tampoco durante el momento de la comida. Por este motivo Pablo come en compañía de sus compañeros/as bajo la supervisión, igual que el resto, de las auxiliares del comedor de su mesa, y la mirada de Andrés que puntualmente se acerca a él mesa para ver cómo va, pero especialmente para reforzarle por lo bien que come y se porta con sus compañeros/as de mesa.

*“En el momento de la comida siempre está el técnico-III. Pero su apoyo se va retirando en función de la evolución y en la mayoría de los casos conseguimos que coman como un alumno más con sus compañeros.”*

*(Vanesa, especialista del aula de apoyo TEA)*

Una vez que termina de comer, sale al patio con sus compañeros y disfruta del recreo del patio de forma libre.

## Capítulo 8: Cultura, políticas y prácticas del CC Azul

El colegio Azul es un centro cristiano, de titularidad concertada y bilingüe ubicado en la zona oeste de Madrid. Cuenta con todas las etapas educativas preuniversitarias en línea dos (y en algunos cursos de Educación Primaria en línea tres): infantil, primaria, secundaria obligatoria y bachillerato, esta última etapa no concertada. La incorporación al programa de centros preferentes nació tras la reflexión en torno a la implementación de una experiencia de educación combinada con un centro de educación especial específico de TEA próximo al colegio. El centro desarrolló esta iniciativa al haber tenido que escolarizar bajo esta modalidad a un alumno con TEA que había llegado al colegio en 3 años y que tras trabajar con él durante un curso requería contar con otros recursos más específicos, lo que implicó su cambio de centro. De esta forma, el alumnado acudía por las mañanas al centro de educación especial y por las tardes al colegio. Esta experiencia costosa, ya que su traslado de un centro a otro dependía de la familia, junto con las inquietudes del claustro, el empuje de la orientadora del centro y uno de los trabajadores del colegio de educación especial, que en la actualidad es personal del centro, les animó a pensar en otras fórmulas más inclusivas de atender al alumnado con TEA.

En el momento de la recogida de datos para esta investigación, el centro contaba con un total de sesenta y dos alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en las tres etapas educativas (Educación Infantil, Educación Primaria, y Educación Secundaria Obligatoria), siendo veinte de ellos alumnado con TEA adscritos a las cuatro aulas de apoyo que el centro tiene autorizadas. A pesar de contar con un número elevado de alumnado con necesidades educativas especiales y el reto que supone organizar cuatro aulas de apoyo para alumnado con TEA, todos los profesionales entrevistados insisten en remarcar que el ser un centro preferente les ha enriquecido enormemente.

*“Ser centro preferente es de lo más importante que nos ha pasado en el centro.”*

*(Merce, tutora de referencia -4 años-)*

### 8.1. Cultura y políticas del CC Azul

#### **Conceptualización de la atención a la diversidad y la inclusión educativa**

Como se ha comentado previamente y teniendo en cuenta el alto número de alumnado con necesidades educativas especiales que se escolarizan (sesenta y dos), el centro tiene un planteamiento de total apertura a la atención a la diversidad en general y especialmente al alumnado con mayores dificultades.

*“Todos los alumnos y alumnas nos caben y si además nos caben muchísimos, cómo no nos van a caber los que más lo necesitan.”*

*(Merce, tutora de referencia -4 años-)*

Este mensaje se traslada a las familias desde el inicio de su contacto con el centro educativo y es un discurso que, de forma recurrente y reiterada, se comparte en las reuniones con padres y madres de los distintos cursos escolares.

*“Somos un centro con un ideario, somos muy claros cuando proponemos nuestro centro a la sociedad. Somos un centro católico, cristiano. Un centro cristiano tiene que ser un centro inclusivo por definición, quien viene sabe que esto es lo que hay. Las familias tienen que aceptar que somos un centro preferente de escolarización para alumnado con TEA. Es políticamente incorrecto quejarse.”*

*(Carolina, orientadora del centro y directora de Educación Secundaria)*

Una de las señas de identidad del centro, según señala la orientadora del centro y directora de secundaria, es la organización flexible de los recursos personales con los que cuentan tratando de optimizarlos al máximo para responder a la diversidad de su alumnado. De esta forma, identifica que de puertas hacia dentro del centro hay una organización libre de los recursos y una distribución flexible y ajustada del alumnado en las distintas aulas en función de sus necesidades, como se comentará más adelante con mayor precisión, sin acogerse de forma rígida a ciertos requerimientos legales en la distribución del alumnado.

*“Nos organizamos como podemos de puertas hacia dentro tratando siempre de rentabilizar los recursos de los que disponemos.”*

*(Carolina, orientadora del centro y directora de Educación Secundaria)*

No obstante, un tema que preocupa al centro, según indica la orientadora y directora de secundaria, es que el colegio se ha convertido en un centro de referencia para la atención a los alumnado con dificultades. Este hecho ha implicado que el porcentaje de alumnos y alumnas con dificultades en algunos grupos esté muy por encima de lo deseable repercutiendo en un esfuerzo muy significativo en el profesorado para atender a todos y cada uno de los alumnos y alumnas que tienen en sus aulas. Por ello reconoce que están atendiendo a la diversidad como pueden aunque en sus propios procesos de reflexión consideran que esta atención podría ser muy mejorable si tuvieran una mayor dotación de recursos

*“El esfuerzo que se le pide al profesorado es muy alto. Tengo la sensación de que los profesores están haciendo un esfuerzo sobrehumano...No todo está en los recursos, pero con más recursos hay más posibilidades.”*

*(Carolina, orientadora del centro y directora de Educación Secundaria)*

### **Recursos especializados con los que cuenta el centro**

El centro cuenta con dos equipos de apoyo claramente diferenciados en función del alumnado que atiende. En el caso de la atención a los veinte alumnos y alumnas con TEA adscritos a las cuatro aulas de apoyo, el centro dispone de ocho profesionales que se organizan bajo la figura de un coordinador, Pablo. Se trata de un profesional de dilatada experiencia y prestigio que se incorporó al centro, cuando el colegio se transformó en centro preferente, procedente del centro de Educación especial específico de TEA de la zona con el que desarrollaron la experiencia de Educación combinada. Por otra parte, es importante señalar que los ocho profesionales son perfiles de apoyo especializados en audición y lenguaje, pedagogía terapéutica, psicología y/ o psicopedagogía sin diferencia en cuanto a las funciones que desarrollan en el centro. Esto supone una clara diferencia con respecto a la dotación que la Administración establece, a través del Documento Marco para la puesta en marcha de centros preferentes, ya que en este texto se especifica que los centros se refuerzan con la figura de apoyo especializado (preferentemente con la especialidad de audición y lenguaje) y un auxiliar técnico-III que posteriormente se ha ido convirtiendo en integrador social.

*“No hay diferencias de status entre las dos personas de referencia de cada aula de apoyo TEA y sin problemas para atender el comedor, el patio, la ludoteca y las actividades curricularmente no lectivas. El no diferenciar entre el perfil ayuda mucho con los compañeros, padres y profesores.”*

*(Carolina, orientadora del centro y directora de Educación Secundaria)*

Este equipo de trabajo se reparte de forma equilibrada entre las distintas etapas educativas y las aulas de apoyo TEA: dos profesionales se encuentran asignados a la etapa de Educación Infantil, cinco a la etapa de Educación Primaria (incorporándose el coordinador también en esta etapa) y dos a la etapa de Educación Secundaria. Así mismo, su apoyo directo en las aulas de referencia del alumnado con TEA, además de otras muchas implicaciones, también ayuda a que alumnado con otras necesidades educativas especiales también puedan beneficiarse de la ayuda que prestan. Especialmente en los perfiles que limitan por sus características y necesidades con el alumnado con TEA, como es el caso de aquellos cuyas necesidades se asocian con Trastorno Específico del Lenguaje.

Respecto a la atención del resto de alumnado con necesidades educativas especiales (cuarenta y dos alumnos y alumnas) el centro cuenta con cuatro perfiles de apoyo que se organizan, en este caso, bajo la coordinación de la orientadora del centro. Al igual que el equipo de apoyo para alumnado con TEA existe una distribución de profesionales a lo largo de las etapas educativas, estando asignado uno de ellos a cada etapa y un profesional compartido que refuerza la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria. Teniendo en cuenta estos datos, los distintos entrevistados nos han indicado la existencia de un reparto desigual de recursos entre el alumnado con TEA y el resto de alumnado con otras necesidades educativas especiales, lo que ocasiona una desigualdad y desequilibrio entre la respuesta educativa especializada que los alumnos y alumnas pueden recibir.

*“La dotación de recursos que tenemos para los niños con TEA es una dotación de lujo y la dotación que tenemos para los niños con otras necesidades especiales es muy muy pobre. La diferencia es brutal. Muchos padres me dicen: qué envidia me dan los niños autistas, por lo que ellos tienen.”*  
(Carolina, orientadora del centro y directora de Educación Secundaria)

Por otra parte, también se identifica, según la tutora de uno de los alumnos con TEA, que el planteamiento del trabajo del equipo de apoyo al alumnado con TEA en términos generales es más integral durante toda la jornada teniendo una mayor presencia en las distintas rutinas y momentos del día a día en el centro que repercute en una respuesta más personalizada.

*“El planteamiento del equipo de apoyo TEA es diferente, es más personalizado, más intenso, más profundo. La entrega de los profesionales también es diferente.”*  
(Merce, tutora de referencia -4 años-)

### **Estructuras organizativas y momentos para coordinación**

En primer lugar y antes de delimitar las distintas estructuras organizativas con las que cuenta el centro, es importante señalar que la orientadora del centro y directora de secundaria señala que a pesar de valorar la necesidad de establecer momentos y espacios para las coordinaciones considera que en la práctica resulta complejo poder ubicarlos en los horarios. Por esta circunstancia, es consciente de que la coordinación entre los distintos profesionales se sule desde la implicación de los docentes, y en muchas ocasiones a través de la coordinación casual en el día a día cuando no se puede disponer de un momento y espacio formal.

*“Los tiempos para las coordinaciones los sacas de donde puedes. El programa sale adelante de la implicación personal.”*  
(Carolina, orientadora del centro y directora de Educación Secundaria)

Respecto a las distintas estructuras organizativas con las que cuenta el centro, las distintas personas entrevistadas identifican las siguientes:

- Reuniones entre los coordinadores de cada etapa educativa, el departamento de inglés, coordinador del equipo de apoyo TEA y la orientadora en calidad de coordinadora del equipo de apoyo del resto del alumnado con necesidades educativas especiales: con carácter quincenal estos representantes se reúnen para trabajar en algunas propuestas comunes que afecten al centro en su totalidad.
- Reunión por etapas en el caso del equipo de Educación Infantil y por niveles para los docentes de los antiguos ciclos de Educación Primaria: en estas reuniones que se celebran semanalmente también participa el profesorado de apoyo adscrito a cada etapa y la orientadora cuando es posible su asistencia. Su principal finalidad, en sentido amplio, se centra en el establecimiento de una línea de trabajo conjunto de forma vertical entre los distintos cursos de una misma etapa.
- Coordinaciones de nivel: semanalmente, tanto en la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria también existe una coordinación entre el profesorado que trabaja con un mismo nivel para la coordinación horizontal de aspectos relacionados con las programaciones de aula, para mantener la misma línea de trabajo entre ambos grupos.
- Juntas de evaluación: a final de cada trimestre hay una reunión entre los distintos docentes que trabajan con un mismo grupo para la toma de decisiones conjuntas en torno a la evaluación de los alumnos y alumnas, y en su caso, promoción entre cursos y etapas. En estas juntas de evaluación también participan los profesionales de apoyo que trabajan con cada alumno y alumna.
- Reuniones en torno a algún tema formativo: con la sistematicidad que en el grupo de trabajo delimite, los docentes que participan en la formación impulsada se reúnen para coordinar los aspectos relacionados con el proyecto. Como por ejemplo el de gemelos/ mellizos que se comentará más adelante.
- Reuniones entre el equipo de apoyo TEA: entre el equipo de apoyo TEA se delimitan dos tipos de coordinaciones. La primera de ellas se desarrolla trimestralmente entre todo el equipo de apoyo que trabaja con el alumnado con TEA en las distintas etapas educativas (Educación Infantil, Educación Primaria y Secundaria) con la finalidad de coordinarse como equipo de trabajo. Por ello, como señalan las profesoras de apoyo esta coordinación se traduce en un trabajo conjunto en torno a la identificación de áreas de mejora y evaluación del trabajo que desarrollan, en la elaboración de materiales y el establecimiento de acuerdos comunes de intervención con las familias, entre otros aspectos, lo que genera una propuesta conjunta en la atención al alumnado con TEA tanto entre los distintos profesionales como a lo largo de las diferentes etapas educativas.

La segunda coordinación se desarrolla con un carácter semanal entre el coordinador del equipo de apoyo TEA y un representante de cada una de las aulas de apoyo para hacer un seguimiento sistemático de la evolución del alumnado y también preparar las transiciones educativas y cualquier cuestión que se traslade recogida en el día a día por los profesionales de apoyo. En este sentido, también es importante señalar que la figura del coordinador del equipo de apoyo TEA dispone de tiempo en su horario para poder asistir a diferentes sesiones en las aulas de referencia para realizar observaciones o recoger inquietudes de los tutores y los equipos de apoyo por lo que en estas reuniones también se trabajan cualquier aspecto que se detecte susceptible de ser valorado por el coordinador como producto de sus propia recogida de información.

*“Cuando tenemos dudas sobre cualquier cuestión, dentro de nuestro propio equipo de apoyo TEA nos ayudamos. La estructura del equipo de apoyo TEA ayuda mucho.”*

*(Raquel y Beatriz, en la entrevista conjunta a las especialistas del aula de apoyo TEA)*

Por último, en relación a las estructuras organizativas del centro, las profesoras de apoyo indican que sería necesario incorporar al menos otras dos coordinaciones. La primera, con los tutores de los alumnos y alumnas ya que, aunque señalan que la comunicación y coordinación es sistemática y fluida, también indican, al igual que la orientadora y directora de secundaria, que no hay una asignación en el horario específicamente destinada para ello. Y por otra parte, destacan que sería interesante una coordinación entre los distintos equipos de apoyo que trabajan en el centro con la finalidad de poder coordinar de forma más global el trabajo que se realiza en torno al alumnado con necesidades educativas especiales.

### **La participación de las familias en el centro**

Las distintas personas entrevistadas identifican la importancia que supone la participación de las familias en la vida del centro tanto desde un punto de vista formal, a través del AMPA, como en las distintas iniciativas que desde las diferentes estructuras del centro, tutorías y actividades se plantean.

*“Hay opciones formales de participación a través del AMPA y luego otro tipo de iniciativas más puntuales, pero en Madrid la gente está muy ocupada y no todas las familias participan.”*

*(Chelo, madre de Leo)*

En el caso de la etapa de Educación Infantil, las profesoras de apoyo y la tutora entrevistada indican que el hecho de incorporar el trabajo por proyectos en la metodología de esta primera etapa ha ayudado mucho a aumentar la participación e implicación de las familias en el centro. Por otra parte, en lo que respecta a la atención a la diversidad, las distintas personas entrevistadas interpretan que el hecho de que el centro cuente con un número elevado de alumnado con necesidades educativas especiales ha implicado que las familias sean más sensibles a que la diferencia es inherente a la condición humana. En este sentido, desde la etapa de Educación Infantil, se cuida de manera muy especial el trabajo de estos temas en las reuniones grupales con un respeto absoluto a las diferencias de los alumnos y alumnas, no permitiendo ningún cuestionamiento de la necesidad de la atención a la diversidad.

*“La atención a la diversidad es algo enriquecedor para todos. No permitiría un mínimo cuestionamiento por parte de alguna familia. Aquel que está allí es igual que yo y yo soy igual que él.”*

*(Merce, tutora de referencia -4 años-)*

### **El equipo directivo**

El equipo directivo del centro aboga por la inclusión educativa interpretando que no es posible que un centro sea inclusivo si no hay un acompañamiento por parte del equipo directivo. Es importante señalar que la orientadora del centro también ocupa el cargo de directora de la etapa de Educación Secundaria lo que le permite tener una mirada integral en torno al planteamiento que hacia la atención a la diversidad se desarrolla. Así mismo, también fue una figura clave en el impulso a la transformación del centro en la atención preferente al alumnado con TEA, considerando que esta iniciativa ha mejorado y enriquecido al centro en su conjunto.

*“Es un programa necesario, ha dado muy buenos frutos. El colegio ha ganado con los niños, hemos ganado también todo el profesorado: en sensibilidad, en metodología, en el aprendizaje a través de los casos de los niños, yo creo que nos ha enriquecido.”*

*(Carolina, orientadora del centro y directora de Educación Secundaria)*



Por su parte, las profesoras de apoyo entrevistadas identifican este acompañamiento como un respaldo permanente a las propuestas que, como equipo de apoyo, hacen llegar al equipo directivo. Destacan también la total flexibilidad que se les facilita en la planificación del trabajo que realizan con el alumnado, como, por ejemplo, en la provisión de materiales específicos que cada alumno o alumna requiera.

*“Por parte de la dirección tenemos mucha libertad para tomar decisiones en relación a la organización de la respuesta educativa del alumnado y también para la provisión de materiales específicos, en caso de necesitarlos.”*

*(Raquel y Beatriz, en la entrevista conjunta a las especialistas del aula de apoyo TEA)*

### **Convivencia en el centro**

Todas las personas entrevistadas en el centro identifican que el trabajo en torno a los temas de convivencia se aborda de forma progresiva a lo largo de los distintos cursos y etapas educativas, haciéndose un trabajo más intensivo a partir de los curso de cuarto y quinto de Educación de Primaria en el marco de las distintas iniciativas que se trabajan en la acción tutorial. Así mismo, se señala que el hecho de trabajar la atención a la diversidad con las familias y los alumnos y alumnas desde edades muy tempranas favorece la convivencia en el centro educativo y el respeto absoluto a todo el alumnado.

*“En este colegio prima la atención a la diversidad... El cole apuesta porque todos somos distintos.”*  
*(Chelo, madre de Leo)*

En relación al alumnado con mayores dificultades, la orientadora y directora de secundaria del centro señala que los profesionales de apoyo con los que cuenta el centro constituyen figuras de referencia para los diferentes alumnos y alumnas con los que trabajan en los espacios fuera del aula, lo que también garantiza que, en caso cualquier incidente, los profesionales siempre están accesibles y cercanos tanto física como emocionalmente al alumnado. Por otra parte, específicamente en el caso del alumnado con TEA, el desarrollo de la ludoteca y la metodología cooperativa de gemelos en las primeras edades, iniciativas que se especificarán a continuación, han contribuido a que los iguales supongan un apoyo natural para el alumnado con TEA y para otros con mayores dificultades, en el caso de surgir cualquier incidente.

### **Espacio para la innovación educativa**

Entre las iniciativas que han podido valorarse con los distintos profesionales del centro, destacan por su carácter innovador dos de ellas: la ludoteca y el aprendizaje cooperativo basado en gemelos. En el caso de la ludoteca, la propuesta consiste en transformar el aula de apoyo TEA para el alumnado de Educación Infantil en un lugar abierto para el juego. En esta iniciativa, dinamizada por las dos personas de apoyo, se “invita” a algunos compañeros/as del alumnado con TEA a realizar distintas actividades que pasan por juegos de mesa en invierno, juegos al aire libre y juegos de agua cuando llega el verano, así como cualquier otra iniciativa lúdica propuesta por los tutores, familias o los niños/as. La invitación a los compañeros/as únicamente fue necesario realizarla al arranque de la iniciativa porque, desde su puesta en marcha, deben seleccionar a los compañeros/as que quieren participar en ella dado que las demandas de los niños/as exceden las limitaciones espaciales del aula de apoyo.

Las profesoras de apoyo consideran que esta propuesta ha revertido de forma positiva en el centro en varios aspectos. En primero lugar posibilita la relación entre los compañeros/as que comparten un momento lúdico entre ellos teniendo que poner en juego las habilidades sociales “entrenadas” previamente en el caso del alumnado con TEA. En segundo lugar, incrementa y hace accesible el aula de apoyo como un aula de recursos abierta no solamente para ciertos alumnos y alumnas con dificultades, sino para todos en distintos momentos de la jornada escolar. Y por último, es una opción alternativa al patio de después del comedor o a los recreos con lluvia, más ajustada y estructurada para el alumnado con TEA.

*“Los niños quieren venir a nuestra aula, saben lo que se trabaja, se incluyen todos. Tenemos cola porque todos quieren participar en la ludoteca o cualquier otra iniciativa que proponemos.”*  
(Raquel y Beatriz, en la entrevista conjunta a las especialistas del aula de apoyo TEA)

Por su parte, el proyecto de gemelos supone la incorporación del trabajo cooperativo en la etapa de Educación Infantil. A través de ella, dos compañeros/as (gemelos) o algunas veces tres (trillizos) durante un cierto tiempo del curso escolar se apoyan mutuamente en el desarrollo de las actividades, pero muy especialmente en la participación en las distintas rutinas escolares. En la selección de los gemelos y trillizos se cuida la sensibilidad en el gemelo especialmente en el caso del alumnado con mayores dificultades. Esta metodología, según indica la tutora entrevistada, ha supuesto un impulso muy significativo en el desarrollo de las distintas rutinas escolares, ganando el alumnado mucha autonomía. También se considera que ha fomentado el apoyo natural que suponen los iguales en el caso del alumnado con mayores dificultades así como el acercamiento y conocimiento mutuo entre los compañeros/as de un mismo aula que trasciende las dinámicas de aula, como puede apreciarse claramente en una salida extraescolar o en la celebración de un cumpleaños.

*“El trabajo cooperario por gemelos es muy interesante y nos ayuda mucho en las distintas rutinas escolares. Entre los gemelos estamos pendientes pero no dependientes.”*  
(Merce, tutora de referencia -4 años-)

### **Formación permanente del profesorado**

En el marco de la formación del profesorado, la orientadora y directora de secundaria señala que, cuando decidieron transformarse en centro preferente para la atención al alumnado con TEA, todo el claustro recibió una formación específica por parte de la Administración. No obstante, tradicionalmente, en el centro ya se venían desarrollando diferentes tipos de iniciativas relacionadas con la formación permanente del profesorado en distintos temas de atención a la diversidad. En este sentido, existe unanimidad entre las distintas personas entrevistadas en identificar al personal de apoyo del centro como referencia para el resto del profesorado, ya que les acompañan en el trabajo que realizan con sus alumnos y alumnas, y en cierto sentido les forman en aspectos específicos a través de la resolución de cualquier duda sobre cómo intervenir con los alumnos, facilitándoles información, documentación, materiales de trabajo, etc., especialmente en los primeros momentos cuando se sienten más inseguros.

*“En los primeros momentos intentamos tranquilizar a los tutores, estamos in situ en el aula, cualquier duda que tengan pueden recurrir a nosotras, se les explica todo, hacemos mucho énfasis en que nos pregunten, les facilitamos todos los materiales que necesiten, tratamos de acompañarles al máximo.”*  
(Raquel, en la entrevista conjunta a las especialistas del aula de apoyo TEA)

Además, su intervención directa en las aulas también ayuda mucho a compartir un lenguaje común y una metodología común de trabajo incluso con el personal no docente de cocina y limpieza, con los que se trabaja conjuntamente en espacios y momentos educativos.

*“Es una suerte compartir el espacio con las compañeras de apoyo. Mis compañeras de apoyo no son mis ayudantes. Aprender a compartir el aula con otras profesionales me he enriquecido mucho como tutora.”*

*(Merce, tutora de referencia -4 años-)*

Así mismo, tanto la orientadora del centro y directora de secundaria como las profesionales de apoyo destacan la figura del coordinador de los apoyos TEA como un profesional con dilatada experiencia y prestigio en el tema. Se trata de un experto que ha impartido numerosos cursos de formación y es un referente en la atención a la diversidad tanto dentro como fuera del centro para la Comunidad educativa en cualquier proceso formativo. Por otra parte, desde la dirección del centro se señala que el aprendizaje entre distintos profesionales a través de los casos de los niños es una de las estrategias formativas que más les funciona. Así mismo también distinguen, desde la experiencia, diferentes iniciativas que les resultan más beneficiosas. En el caso de la etapa de Educación Infantil y Primaria se señala que la formación permanente del profesorado se desarrolla en el día a día alrededor de la organización de la respuesta educativa de un alumno o alumna en concreto. Por el contrario, en la etapa de Educación Secundaria, el profesorado requiere una formación más teórica e intelectual. Sin embargo, a pesar de estas estrategias formativas entre iguales, también identifican y hacen referencia a la importancia de la sensibilidad de los docentes, señalando que, si bien la formación inicial y permanente del profesorado es un elemento esencial para el buen funcionamiento del centro en general y especialmente para la atención a la diversidad, también lo es que el hecho de que los docentes tenga cierta sensibilidad a trabajar con los alumnos y alumnas.

*“La sensibilidad en el profesorado es imprescindible. No se puede enseñar o la tienen o no la tienen.”*  
*(Carolina, orientadora del centro y directora de Educación Secundaria)*

Las profesoras de apoyo también señalan que, por iniciativa personal, los distintos profesionales del centro participan en actividades formativas que organiza la Comunidad de Madrid desde que los docentes de los centros concertados pueden beneficiarse de estas modalidades de formación. Por último, se considera relevante señalar que el centro, por su trayectoria y por el número de aulas de apoyo de las que dispone, es un colegio de referencia en la Comunidad de Madrid y por este motivo recibe numerosas visitas de otros centros para aprender de su organización y planteamiento educativo. Sin embargo, también señalan que para ellos sería muy interesante tener la oportunidad de visitar otros centros, así como participar en jornadas de intercambio de experiencias para poder enriquecer el trabajo que realizan y delimitar propuestas de mejora hacia la Administración educativa a partir de necesidades comunes.

*“Es bueno compartir, es bueno ver otros centros, incluso ver las dificultades que tienen otros centros. También el poder elaborar propuestas conjuntas sobre qué nos falta para trasladárselo a la Comunidad de Madrid y a los equipos directivos.”*

*(Raquel, en la entrevista conjunta a las especialistas del aula de apoyo TEA)*

### ***Cómo surgió la idea de ser Centro de Escolarización Preferente para alumnado con TEA***

Como se ha comentado en la introducción, la incorporación al programa de centros preferentes nació tras la reflexión en torno a la experiencia de escolarización combinada con un alumno. Fruto de esa reflexión, y gracias a la inquietud de uno de los docentes del colegio de Educación especial, el impulso de la orientadora y la sensibilidad del profesorado del centro, en el año 2006 el centro incorpora la primera aula de apoyo TEA para alumnos de Educación Infantil y Primaria reincorporando al alumno que tuvieron que escolarizar en la modalidad de combinada. Un año más tarde, incorporan la segunda aula también para alumnado de Educación Infantil y Primaria. Posteriormente, en el año 2008 se añade la tercera aula para alumnado con TEA en secundaria para así poder mantener al alumnado que crecía y promocionaba entre etapas. Y por último, en 2009, por la presión de demandas de plazas, según informa la orientadora del centro, incorporan la cuarta aula para alumnado de Educación Infantil y Primaria. El tener cuatro aulas de apoyo para alumnado con TEA, implica que el centro escolariza a veinte alumnos y alumnas con TEA adscritos a estas aulas. A pesar de ser un gran reto, la orientadora del centro indica que, como se comentará con más detalle a continuación, tener cuatro aulas también ofrece muchas ventajas ya que posibilita contar con un equipo de trabajo muy especializado y una organización flexible del alumnado con TEA también en las aulas de apoyo. De esta forma, a pesar de tener internamente destinada un aula para alumnado de Educación Infantil, dos aulas para alumnado de Educación Primaria y un aula para alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, en función de las demandas del centro, las asignaciones del alumnado con TEA por aula y etapa puede ser flexible. Por ello, en el momento de la recogida de datos, el centro contaba con un alumno en la etapa de Educación Infantil, catorce en Educación Primaria y cinco en Educación Secundaria adscritos a las distintas aulas de apoyo TEA.

### ***Luces y sombras del programa de Centros Preferentes para la escolarización del alumnado con TEA***

Entre los aspectos más positivos de la experiencia que los distintos profesionales entrevistados identifican destaca el haber crecido como centro en general y especialmente el haber mejorado en la atención a la diversidad y en la implicación del profesorado. Añadido a esto, la tutora de referencia aporta una idea clara sobre las enormes repercusiones que supone el poder contar con un amplio equipo de apoyo especializado identificando que, además del trabajo que realizan en la atención directa al alumnado, también contribuyen a la detección temprana de posibles dificultades de aprendizaje entre el alumnado que se encuentra escolarizado en el centro, al tener un contacto directo con todo el alumnado a través de la intervención que realizan en las distintas aulas de referencia.

*“Ser centro preferentes ha ayudado a la atención a la diversidad y a la detección temprana de cualquier dificultad.”*

*(Merce, tutora de referencia -4 años-)*

Otro aspecto positivo que identifica la orientadora y directora de secundaria es la posibilidad que el programa permite en la utilización flexible de los recursos de apoyo asociados al mismo. En primer lugar, como se ha comentado con anterioridad, el centro cuenta con dos figuras de apoyo especializado asignados a cada aula de apoyo TEA, a diferencia de lo que la Administración propone a través del Documento Marco para la puesta en marcha de centros preferentes en la que se dota a los centros de una figura de apoyo especializado y un auxiliar técnico-III que posteriormente se ha ido convirtiendo en integrador social. Esta decisión de centro implica una mayor cualificación entre los profesionales adscritos a las aulas de apoyo así como una mayor polivalencia en cuanto a la intervención que

ambos profesionales pueden realizar con el alumnado. Y en segundo lugar, la absoluta libertad en la organización de los apoyos que se traduce en la posibilidad de ajustar el apoyo especializado en función de las necesidades de cada alumno o alumna sin limitaciones sin restricciones en el número de sesiones, áreas de trabajo, ni espacios, entre otros aspectos.

*“El programa sale adelante si hay flexibilidad para usar los recursos. Eso es lo más del programa.”  
(Carolina, orientadora del centro y directora de Educación Secundaria)*

Y, por último, también se señala que la propia naturaleza del programa y las particularidades y necesidades del alumnado con TEA han obligado al centro a evaluar y reflexionar sobre su funcionamiento, identificando ese aspecto como de gran relevancia para el centro. Esta evaluación se desarrolla en dos niveles. Una proyección externa destinada a la Administración educativa a través del seguimiento que se establece con la el Servicio de la Unidad de Programas (SUPE) y el servicio de Inspección Educativa (SIE) mediante el envío de la memoria del programa que cada curso el centro remite. Y por otra parte, con proyección interna, en las áreas de mejora que como centro recogen cada curso escolar.

*“Hay mucho trabajo que te exige evaluar sobre la acción, evaluar lo que haces y modificar sobre la marcha.”  
(Carolina, orientadora del centro y directora de Educación Secundaria)*

Respecto a los aspectos susceptibles de mejora, como se señalará con detalle en el siguiente epígrafe, el proceso de escolarización del alumnado con TEA es uno de los grandes retos. El segundo gran objetivo a valorar, que señalan la orientadora y directora de secundaria, se refiere a las limitaciones curriculares y exigencias sociales a medida que aumentan de cursos educativos. Esta situación se acrecienta al término de la etapa de Educación Secundaria no solamente para el alumnado con TEA sino también para el resto de alumnado con necesidades educativas especiales, al disponer el sistema educativo de una única titulación al término de la etapa obligatoria y contar con escasas opciones académicas o de iniciación profesional para el alumnado con necesidades educativas especiales que no alcanzan la titulación obligatoria.

*“Una limitación sería del programa es que no hay futuro. Termina en secundaria y después la nada, hay un precipicio y es muy angustiante.”  
(Carolina, orientadora del centro y directora de Educación Secundaria)*

Por último, el tercer aspecto susceptible de mejora se encuentra relacionado con la necesidad de tener una mayor planificación en cuanto al programa de centros preferentes en general a nivel de toda la Comunidad de Madrid. Se entiende que ya ha pasado un tiempo prudencial desde su puesta en marcha y que el número de centros preferentes demanda una reflexión sobre cómo mejorar la propuesta así como la necesidad de recoger las aportaciones e inquietudes que se encuentran en su práctica diaria los centros educativos.

*“La Administración educativa incorporó este proyecto con muy buena voluntad y el tiempo ha dicho que es posible pero sin planificación y proyección. Es muy complicado reconstruir sobre la marcha cuando ya están los alumnos y alumnas en el centro.”  
(Carolina, orientadora del centro y directora de Educación Secundaria)*

### **Escolarización del alumnado con TEA**

En primer lugar, la orientadora del centro y directora de secundaria señala que son un centro siempre abierto por lo que nunca rechazan a ningún alumno o alumna y tratan de poner a disposición del alumnado todos los recursos que necesiten. No obstante, también tienen ciertas limitaciones. Partiendo de esta idea, considera que el procedimiento de escolarización del alumnado con TEA adscrito a las aulas de apoyo podría ser muy mejorable por parte de la Administración educativa, aunque considera que tampoco podría aportar una propuesta sólida sobre cómo hacerlo.

Las principales dificultades que como centro educativo se encuentran se relacionan, por una parte, con la disparidad de criterios en función del orientador del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo que realice la evaluación psicopedagógica del alumno o alumna para valorar si su escolarización puede estar adscrita a un aula de apoyo TEA. Esta opinión también es compartida por los EOEP del sector de intervención en el que se encuentra ubicado el centro.

*“La persona que aplica los criterios de escolarización es determinante. Por este centro han pasado personas diferentes del Equipo Específico y cada una tenía un criterio. Todos respetables.”*  
(Carolina, orientadora del centro y directora de Educación Secundaria)

*“A nivel teórico los criterios son los mismos que hace años pero a nivel práctico no todos los orientadores del Equipo Específico aplican los mismos criterios ni para el diagnóstico ni para los criterios de escolarización en centros preferente. Creo que en el Equipo Específico deberían trabajarlos más.”*  
(Alicia, orientadora del EOEP General de sector)

*“Hemos tenido discrepancia en algún caso puntual con el Equipo Específico y ha costado dos años y tres valoraciones hasta que finalmente la niña está en una aula de apoyo TEA. El coste fundamental es el tiempo perdido en el niño y el dolor de los padres. Creo que la evaluación que hace el Equipo Específico debe ser complementaria, tal y como recoge el protocolo, no en vez de... ni sustituyendo a...”*  
(Irene, directora del EOEP de Atención Temprana del sector)

Y por otra parte, la segunda gran dificultad se relaciona con la heterogeneidad en las edades y grado de afectación del alumnado con TEA adscrito al aula de apoyo. Apreciaron esta cuestión desde que se transformaron en centro preferente por lo que consideran que el hecho de tener cuatro aulas de apoyo les ha facilitado que puedan hacer una organización más homogénea en función de estos dos aspectos, edades y grado de afectación del alumnado adscrito a las aulas de apoyo. Por este motivo, la orientadora del centro y directora de secundaria indica que en el caso del alumnado con TEA en la etapa de Educación Primaria, los niños adscritos a una de las aulas de apoyo pueden compartir el ochenta por ciento de las sesiones con sus respectivos grupos de referencia, mientras que el alumnado con TEA adscrito al aula de apoyo comparte con sus iguales el veinte por ciento de la jornada. Desde su experiencia considera que para la escolarización del alumnado con TEA se deberían valorar otros criterios específicos junto a los generales para la asignación de centro. Una propuesta es que esta recaiga en última instancia en el Equipo Específico ya que entienden que conoce las particularidades de cada centro.

*“Es un disparate que se escolarice a los niños con criterios de proximidad, con criterios de preferencia de los padres y con criterios de plazas a secas. Tal vez el Equipo Específico que conoce los centros podría señalar dónde incorporar a los alumnos y alumnas.”*  
(Carolina, orientadora del centro y directora de Educación Secundaria)

En la misma línea, para su organización interna como centro, en la asignación en las aulas de referencia al alumnado con TEA, el centro opta por agrupar en una misma aula a varios alumnos y alumnas con TEA del mismo nivel a diferencia de cómo funcionan con el resto de alumnado con necesidades educativas especiales cuya propuesta es de reparto entre los distintos grupos del mismo nivel. Esta fórmula les permite poder disponer durante la mayor parte de la jornada escolar de una profesora de apoyo en el aula de referencia, desarrollar adaptaciones curriculares, metodológicas y materiales entre otras, muy similares para varios alumnos y alumnas, así como trabajar diferentes aspectos de cohesión en ese grupo. Otra cuestión que se considera interesante resaltar es el caso del alumnado que se escolariza sin ninguna dificultad constatada previa a su escolarización lo que supone, por un parte, tener que iniciar el procedimiento de evaluación psicopedagógica en coordinación con el equipo de orientación de su sector para identificar las posibles necesidades que pueda presentar el alumno o alumna. Y, por otra parte, al ser una situación imprevista, tener que aumentar el grado de necesidad de apoyo e intervención especializada en el aula de referencia en la que se encuentre este alumno o alumna, repercutiendo en la dinámica del aula y en el trabajo directo de los docentes.

*“Lo que más ha ayudado a que el programa salga adelante es la implicación del profesorado en el aula.”*

*(Carolina, orientadora del centro y directora de Educación Secundaria)*

#### **El proceso de escolarización de Leo en palabras de su familia:**

*“El proceso de escolarización de mi hijo para mí fue como una película de acción en que de repente las puertas se cerraban, se abría una ventana pero volvían a cerrarse. Luego ya todo parecía perdido y desastroso y fatal y de repente el niño tiene una entrevista individual con la persona que en última instancia podía decidir (orientadora del equipo específico) y de verdad que cinco minutos antes de entrar todo iba mal, la entrevista con nosotros, no nos poníamos de acuerdo, no veíamos las cosas igual y para mí fue como si al conocer el niño, analizar al niño... el niño consiguió lo que creíamos que era mejor que no tenía por qué serlo.*

*Queríamos que el niño se escolarizara en un aula TGD. No llegamos a ese punto desde el principio. Desde Galicia yo empecé a llamar y ya fui conocida en el EOEP de Atención temprana, primero por la trabajadora social, luego por la orientadora. No lo teníamos claro al principio, pero vimos que existía esto y nos pareció interesante pero no estábamos seguros porque, claro, decíamos... pues igual el niño si está mucho tiempo en un aula con otros niños le faltará estimulación, igual es mejor un cole más pequeño como nos pasaba en su cole de origen, que no son expertos pero como es un cole pequeño y no hay otro niño que necesite ayuda pues igual va a tener más cariño entre sus compañeritos y más atención por los profesionales y profes, y dudamos mucho. Pero al final vimos que el nivel de recursos en un aula TGD es muy grande y para nosotros estos años son fundamentales.*

*El proceso de escolarización fue muy enmarañado porque cada Comunidad Autónoma funciona de forma muy distinta, especialmente en sanidad y educación. Este es otro tema, pero es un desastre y te vuelves loco. A veces parece que te cuesta menos cambiar de país. Una persona sola no fue capaz de darme un mapa de qué pasaba en Madrid porque yo también metía a sanidad, por eso yo era tan pesada y llamaba a todos los sitios una y otra vez. Llamando a mucha gente de distintos ámbitos conseguí entender.*

*De todas formas cuando llegué al EAT ya empecé a entender mejor todo y también empecé con intervención externa privada porque llegamos a Madrid a finales de curso y no daba tiempo a escolarizar al niño por parte de la Administración.... Y ahí, en el gabinete externo, también preguntaba y ahí por ejemplo empecé a oír que este cole era el que más experiencia tenía y eso nos gustó. Nos daba mucho miedo el aula de*

*apoyo porque lo lleva una persona y depende mucho de la persona, eso es una realidad. Y eso te da miedo, igual esa persona se coge una baja y/ o se quiere cambiar... Y que este colegio tuviera ya una infraestructura grande, pues nos gustaba. Nosotros también, como teníamos dos niñas más, queríamos un colegio católico porque es nuestra creencia (en el caso del niño no es la razón principal) y miramos otro cole, pero allí la directora que había nos cerró la puerta. Aquí el orientador nos acogió muy bien y nos dijo que no había opción porque no había plaza en su grupo de edad, pero nos explicó el punto de vista del cole y nos explicó todo. Igual que la entrevista del otro cole nos echó para atrás, aquí, Pablo... nos animó. Y el otro centro que me correspondía en la zona preferíamos que no se acabase en Primaria (colegio público) porque en el caso de mi hijo le cuesta hacer amigos.*

*El procedimiento con el Equipo Específico fue bien (dieron el visto bueno para centro preferente y la recomendación de escolarizarse un curso por debajo de su edad cronológica), lo nuestro era muy particular. Queríamos que el niño empezase otra vez el mismo curso y a ojos de la Administración parecía que queríamos eso para que entrase en este colegio en particular. Para nosotros, no, teníamos varios motivos estudiados y analizados, podían ser equivocados o no pero teníamos varios motivos por los que creíamos que era mejor empezar otra vez el mismo curso. El más fuerte por no hacerle cambiar de compañeros y por un tema de inmadurez, pero a nivel cognitivo es una máquina, está muy bien, pero no en las otras partes que están muy flojas y queríamos que se igualasen. Entonces vimos rigidez de la Administración en cuanto a los procedimientos. Está bien que la Administración tenga procedimientos y los coles públicos siguen los criterios y el procedimiento de forma más rígida que los concertados y en el caso del EOEP de Atención Temprana también se seguían más rígidamente, pero faltaba el olvídate del procedimiento y céntrate en el caso que te estoy contando. Ahí tuve la sensación que se decidía antes de que se terminase el proceso. Parecía que lo que nosotros queríamos no se iba a conseguir.*

*Pero siempre fuimos escuchados, se nos respondió siempre que llamamos y siempre noté un trato humano. Sé que fui muy pesada y además llamaba a todos y eso también liaba las cosas, lo reconozco, pero cuando eres madre, luchas y luchas”.*

### **Necesidades del alumnado con TEA**

Las distintas personas entrevistadas hacen referencia a que el alumnado con TEA presenta unas necesidades muy singulares y diferentes al resto del alumnado. Entre ellas destacan la afectación social como uno de los aspectos que más les interfieren en todas las etapas educativas, pero especialmente en la Educación Secundaria. Así mismo, también señalan la necesidad de recibir una mayor intensidad de apoyo en todas las áreas y los distintos espacios y momentos escolares lo que implica un número muy elevado de horas de apoyo especializado así como una gran amplitud en cuanto a los momentos y situaciones en las que requieren de intervención especializada.

*“En el cole no se trabajan solamente temas académicas sino también cuestiones de la vida diaria: lo social, por ejemplo acceder a cortarse las uñas, hábitos de autonomía básicos, conciencia del peligro en cruzar la calle, etc...”*

*(Chelo, madre de Leo)*

Además, las profesoras de apoyo indican que, en caso de no existir la propuesta de escolarización de centros preferentes y ante la imposibilidad de poder recibir esta intensidad de apoyo a lo largo de las distintas rutinas escolares, previsiblemente un número muy elevado de alumnado con TEA estaría escolarizado en centros de educación especial.



*“Nuestros niños si hubiesen tenido la mitad de apoyos que les hemos dado, no estarían cómo están ahora ni dónde están. Necesitan un apoyo diario en el aula grande, fuera de aula, en ocio, en patio, de forma muy específica. Si no es así, su evolución e integración en su aula y centro no sería posible.”*  
(Raquel y Beatriz, en la entrevista conjunta a las especialistas del aula de apoyo TEA)

No obstante, también señalan que otro alumnado con necesidades educativas especiales también tiene necesidades muy similares que no quedan cubiertas desde las medidas de apoyo especializado que, en la actualidad, la Administración educativa puede proporcionarles. Esta opinión también es compartida por los EOEP del sector, que señala que esta desproporcionalidad en el reparto de los recursos de apoyo para el alumnado con TEA adscritos a las aulas de apoyo y el resto de alumnado con necesidades educativas especiales es una constante en todos los centros educativos.

*“Por supuesto que el alumnado con TEA tienen unas necesidades muy específicas pero no se cuida al resto de niños con otras necesidades. Faltan recursos para atender a este alumnado con otras necesidades educativas especiales. Los recursos están muy desequilibrados, hay mucha desproporción y es muy injusto.”*  
(Alicia, orientadora del EOEP de sector)

#### **Procedimiento de asignación de los tutores y personal especializado del aula de apoyo**

El procedimiento de asignación de tutores es un proceso que se decide teniendo en cuenta los posibles tutores disponibles y las características del grupo en el que se incorpora al alumno o alumna. En este proceso, el equipo de apoyo TEA, en coordinación con la dirección del centro, tiene un peso específico, según nos informan las profesoras de apoyo del aula TEA.

En relación al acompañamiento que las profesoras de apoyo pueden realizar a los tutores, es importante señalar que todas las personas entrevistadas indican la importancia de situar al tutor en un lugar prioritario en relación a la intervención que se realiza con el alumno o alumna siendo parte del trabajo del equipo de apoyo no solo acompañar al alumno sino también cuidar al tutor tanto en los aspectos técnicos de su trabajo como en otros más emocionales.

*“Es importante respetar y cuidar mucho a los tutores del aula de referencia, hay que empoderarles, involucrarles mucho y escuchar sus propuestas. Escuchémoslos y comuniquémoslos. Hay que cuidar la parte emocional del profesional del aula de referencia. A veces simplemente con un ¿cómo estás?, o un ¿qué necesitas?”*

(Raquel y Beatriz, en la entrevista conjunta a las especialistas del aula de apoyo TEA)

En relación al profesorado de apoyo del centro, como se ha comentado con anterioridad, los dos perfiles de apoyo especializados asignados a cada aula de apoyo TEA son especialistas en audición y lenguaje, pedagogía terapéutica, psicología, psicopedagogía o pedagogía.

La posibilidad de poder contar con estos dos perfiles facilita que cualquiera de los dos profesionales pueda intervenir tanto en el aula de apoyo como en el aula de referencia, así como la viabilidad de generalizar su intervención a otro alumnado también con dificultades que se encuentra escolarizado en el aula de referencia del alumno con TEA. En este sentido, la participación activa y sistemática de los perfiles de apoyo en las aulas de referencia también suponen un apoyo al grupo en general, y principalmente para el resto de alumnado con necesidades educativas especiales y más en concreto a aquellos que presentan un Trastorno Específico del Lenguaje, ya que pueden beneficiarse de gran

parte de la intervención que se realiza con el alumnado con TEA tanto en su aula de referencia como en algunas sesiones en el aula de apoyo.

### **Acogida inicial al alumnado con TEA**

La acogida inicial del alumnado, según indican las profesoras de apoyo, puede desarrollarse de una forma ordenada y muy planificada o en ocasiones de manera rápida e improvisada si la escolarización se produce fuera de los plazos establecidos.

*“El proceso de escolarización a veces es muy ordenado y secuenciado y otras veces es muy rápido y/o a la aventura.”*

*(Raquel, en la entrevista conjunta a las especialistas del aula de apoyo TEA)*

En situaciones cuya escolarización se ajusta a los plazos ordinarios, el centro tiene establecido un procedimiento de acogida que se inicia con una reunión formal del coordinador del equipo de apoyo TEA y la orientadora del centro con el EOEP del sector, normalmente con el EOEP de Atención Temprana, de procedencia del alumno o alumna para recoger la documentación formal del niño/a. Posteriormente, mantienen una primera reunión con la familia en donde les dan la bienvenida y les explican el planteamiento educativo del centro. No obstante, es importante señalar como se ha podido apreciar por en el relato en torno al proceso de escolarización de Leo, que durante la “búsqueda” de plazas por parte de los padres, con mucha frecuencia acuden al centro a preguntar por las vacantes y normalmente son atendidos por el coordinador del equipo de apoyo TEA y/ o la orientadora, siempre que puede, para resolver cualquier inquietud.

Tras esta reunión inicial con la familia, comienza la intervención del equipo de apoyo y el tutor asignado que suele iniciarse con una segunda visita de la familia ya con el alumno o alumna para conocer el centro, ver su aula y tener un primer acercamiento a los docentes que van a trabajar con él. En un segundo momento, se mantiene una reunión formal con los padres y el equipo que trabajar con el alumno o alumna para recoger información específica, y preparar el material adaptado para facilitar la anticipación al centro, si es necesario. La tutora entrevistada indica que este es el procedimiento establecido, pero que no hay ningún material previamente elaborado ya que esta primera toma de contacto del niño con el centro, es muy personalizado por lo que todo el material que se tenga que elaborar se desarrolla en función de las necesidades de cada caso. Una vez que se inicia el curso escolar, y como se detallará entre las actividades de coordinación que se desarrollan específicamente con las familias, se mantienen distintas reuniones iniciales de coordinación en las que se informa de forma pormenorizada a los padres cómo se va a organizar la respuesta educativa de su hijo/a.

### **La organización de la respuesta educativa al alumnado con TEA**

La organización de la respuesta educativa del alumnado con TEA, según indican las profesoras de apoyo y la tutora, es muy personalizada en función de las características y necesidades de cada alumno o alumna, y extremadamente flexible en función de su evolución. Estas dos características implican que de forma constante los horarios se modifiquen teniendo en cuenta las sesiones en las que el alumno o alumna recibe apoyo en su aula de apoyo, en su aula de referencia, o quién desarrolle cada una de las actividades. Sin embargo, las tres profesionales señalan algunos aspectos que manejan como bases para la planificación de la respuesta educativa de cada alumno o alumna en la etapa de Educación Infantil. En primer lugar, se parte de una inclusión total del alumnado con TEA en su aula de referencia con la presencia y trabajo dentro del aula de alguna de las dos profesionales del aula de apoyo. Y

a partir de esta propuesta, valoran en qué momentos, actividades y dinámicas puede resultar más pertinente en términos de participación y aprendizaje que desarrolle la sesión en el aula de apoyo y/ o el aula de referencia.

Entre las distintas rutinas de la jornada escolar identifican como imprescindible su participación en el momento de la asamblea, la sesión de psicomotricidad y la actividad de música en su aula de referencia, generalmente por el disfrute de los alumnos y alumnas con sus iguales así como por la implicación y los beneficios en la parte social de los niños/as. Por el contrario, las sesiones de inglés con frecuencia suelen ser candidatas a aprovechar la rutina para el trabajo en el aula de apoyo por el desconcierto que en los primeros momentos puede generar en el alumnado con TEA.

*“El inglés una exageración, pero es una realidad para todos los alumnos y alumnas. A Leo oír hablar en inglés le hacía llorar al principio, pero poco a poco fue haciéndolo y por eso ahora se va incorporando a las sesiones de inglés.”*  
(Merce, tutora de referencia -4 años-)

Por otra parte, las profesoras de apoyo también resaltan la importancia de que la organización de la respuesta educativa del alumno o alumna siempre se coordine con los tutores partiendo de su programación de aula, con carácter general pero ajustando, de forma diaria, en función de los acontecimientos de cada día y las diferentes rutinas ya que puede haber un cambio en la programación de la semana, o desarrollarse una actividad especial o lúdica en la que el alumno o alumna puede participar.

### ***El trabajo conjunto con los equipos de orientación que pueden intervenir en el centro***

Al ser un centro de titularidad concertada, la participación que los distintos Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de su sector desarrollan en el centro es mínima según nos informan las distintas personas entrevistadas. Por ello, la intervención que se desarrolla se circunscribe a la realización de las evaluaciones psicopedagógicas de nuevos alumnos y alumnas susceptibles de presentar necesidades educativas especiales o las revisiones de estos casos en los cambios de etapa educativa. En el caso del EOEP de Atención Temprana, esta intervención se complementa con la presentación de los nuevos casos que se escolarizan en el centro, como se ha comentado en el apartado relacionado con la acogida inicial del alumnado. El principal motivo por el que únicamente se realiza esta intervención puntual, según aluden ambas orientadoras de los dos equipos de zona correspondiente, es una falta de recursos personales en ambos equipos así como el hecho de que al ser un centro es de titularidad concertada cuenta con un departamento de orientación en sus propias estructuras.

*“Al ser un centro concertado la intervención es mínima, no se realiza ninguna intervención de asesoramiento global, únicamente se intervienen en las evaluaciones psicopedagógicas. En el mejor de los casos podemos intervenir una vez cada cinco semanas. De la parte de Educación Infantil se encarga el EAT y de la etapa de Educación Primaria nosotras como EOEP.”*  
(Alicia, orientadora del EOEP de sector)

*“Tenemos 18 centros concertados en nuestra zona, es tremendo, son más que escuelas infantiles que son 12. Al final vamos a los centros concertados como el Equipo Específico viene a nuestros centros... asistimos a complementar la evaluación que ellos han hecho y si no es así, no podemos hacer nada.”*  
(Irene, directora del EOEP de Atención Temprana del sector)

En el caso del EOEP Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo, el contacto que mantienen es puntual, señalando la orientadora que en el mejor de los casos pueden verles una vez al año asociada principalmente su intervención a los procesos de evaluación psicopedagógica para la adscripción del alumnado con TEA a las aulas de apoyo.

*“Creo que en el Equipo Específico son muy poquitos recursos para abordar todas las demandas de evaluación psicopedagógicas y atender a la envergadura del programa.”*

*(Alicia, orientadora del EOEP del sector)*

No obstante, a pesar de esta situación y del escaso acompañamiento de los EOEP del sector, desde el centro se cuenta con la figura de la orientadora y el coordinador del equipo de apoyo TEA como referencias para la coordinación con los equipos de orientación. Además, la orientadora identifica que como centro han compensado esta situación a través de sus propios recursos lo que también implica cierta libertad en la organización interna del centro y la atención a la diversidad, así como específicamente en la organización de la respuesta educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, entre ellos, el alumnado con TEA. Internamente, el centro cuenta con un departamento de orientación que coordina todas las cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad de centro. La orientadora del centro y directora de secundaria señala la importancia de contar con un departamento de orientación en los centros educativos que apueste por la inclusión para el buen funcionamiento del centro identificando que resulta clave ser valorado de forma positiva por el resto de claustro para que las propuestas que desde el departamento de orientación se impulsen sean bien recibidas por el resto del profesorado.

*“Un centro inclusivo necesita un departamento de orientación potente y que dentro del centro tenga un cierto prestigio, es muy importante.”*

*(Carolina, orientadora del centro y directora de Educación Secundaria)*

En este sentido, a pesar de conceder esta importancia y responsabilidad al departamento de orientación, también identifica una escasa dotación por parte de la Administración educativa, en el concierto que recibe el centro, señalando que solamente se cuenta con una dotación de dos horas a la semana por aula de apoyo TEA resultando muy insuficiente y siendo un aspecto susceptible de mejorar en el concierto económico que reciben los centros concertados. Esta opinión también es compartida por la directora del EOEP de Atención Temprana del sector.

*“Lo que yo no entiendo es que si concierto y está dentro de la Red pública que no tengan un departamento de orientación con una formación, materiales y atención adecuada, lo que ocurre es que incumplen la ley. Si estamos en lo público, hay que dar recursos a todo lo público la concertada también es público.”*

*(Irene, directora del EOEP de Atención Temprana del sector)*

### **Organización de apoyos y elaboración de materiales**

En relación a la organización de los apoyos tanto la tutora como las profesoras de apoyo indican que se planifican de forma trimestral y en función de la programación del aula de referencia de cada alumno y alumna. Además de estos dos aspectos básicos, como equipo de trabajo tienen varios acuerdos explícitos en su organización, algunos de ellos comentados previamente: priorizar que los alumnos y

alumnas puedan compartir el momento de la asamblea con su grupo de referencia por la importancia que supone de cara a la cohesión del grupo y a la organización de la agenda del día, valorar la adaptación de alumnado al inglés y en caso de que le genere cierto desconcierto aprovechar esas sesiones para el trabajo específico en el aula de apoyo, y en tercer lugar plantear una mayor flexibilidad horaria, si cabe, en el horario de tarde porque a veces los alumnos y alumnas suelen estar más cansados o les interfiere con la asistencia a algún centro de tratamiento externo. A partir de estas tres premisas básicas, la jornada diaria para cada alumno se plantea de forma personalizada reflexionando en torno a dónde se considera que debe estar el alumno o alumna en función de la programación general de su aula de referencia, en qué momentos y actividades puede aprovechar más su participación efectiva en su grupo y qué actividades se pueden proponer en su aula para que le resulten estimulantes. En todas estas decisiones, para el equipo de apoyo que trabaja con el alumno o alumna, la opinión del tutor es prioritaria.

Respecto a la elaboración de materiales, las profesoras de apoyo señalan que la preparación de distintas propuestas es una tarea sistemática que desarrollan prácticamente a diario ya que elaboran materiales en función de las necesidades e intereses de cada niño. Este trabajo no siempre se puede desarrollar durante la jornada laboral por lo que ambas profesionales de apoyo indican que también preparan muchos materiales en sus tiempos personales. La tutora del aula de referencia también añade la riqueza que supone el poder compartir los materiales que preparan las profesoras de apoyo con las aulas de referencia para que todo el alumnado pueda beneficiarse de ellos.

Por último, las dos profesoras de apoyo también señalan, como se comentaba con anterioridad, que el equipo de apoyo TEA del centro también constituye un grupo de trabajo que reflexiona de forma coordinada en torno a diferentes estrategias metodológicas para la intervención con el alumnado con TEA. Para ello, dedican un espacio en las reuniones de coordinación y seguimiento para intercambiar ideas en torno a los materiales que cada profesional va elaborando. Además identifican que este equipo de apoyo ha dado un empuje a la incorporación de las nuevas tecnologías de la información en el centro por el atractivo y posibilidades educativas que han encontrado para la atención a todo el alumnado y en concreto al alumnado con TEA.

*“Preparamos material con una frecuencia diaria, cada niño te pide una cosa, según sus intereses. Nos gusta elaborar materiales. Como equipo de apoyo TEA también compartimos muchas ideas y materiales y siempre se ponen al servicio de las aulas de referencia.”*

*(Raquel y Beatriz, en la entrevista conjunta a las especialistas del aula de apoyo TEA)*

### **Espacios y momentos educativos no lectivos**

Una característica de la organización de la respuesta educativa al alumnado con TEA en el centro es que ambas profesionales de apoyo están presentes en todos los espacios y momentos educativos de la jornada educativa con un elevado grado de implicación personal.

*“Mis compañeras de apoyo son increíbles, un equipo que trabaja cada cosa para cada alumno o alumna con una efectividad increíble, están aquí y allí...el grado de implicación es elevadísimo.”*

*(Merce, tutora de referencia -4 años-)*

En el caso del comedor, ambas profesionales acompañan a los alumnos y alumnas en su mesa junto con otros compañeros/as con distintas necesidades para poder generalizar y optimizar su intervención. De forma progresiva, a lo largo del curso, y en función de la evolución de los niños, su apoyo se va

retirando y los alumnos y alumnas se van incorporando a otras mesas con el resto de sus compañeros/as de aula. El hecho de compartir este momento con los alumnos y alumnas, además de apoyarles a ellos, también supone un moldeamiento en la intervención que realizan los responsables del comedor (personal no docente del centro) al proponerles las profesoras de apoyo, de forma cuidadosa, distintas estrategias y/o pautas de actuación.

Durante el patio de media mañana y el de después del comedor, ambas profesionales combinan permitir tener un momento de juego libre con otras actividades y/ o juegos más dirigidos. En estos momentos, la iniciativa de la ludoteca juega un papel muy significativo para el alumnado siendo una propuesta atractiva y educativa para los niños con TEA y también para sus compañeros/as. Así mismo, la iniciativa de “gemelos y/o trillizos”, como comentaba la tutora también favorece la integración del alumnado con TEA en este tipo de espacios y momentos gracias a la colaboración de sus iguales.

En relación a las excursiones, la tutora del aula de referencia se muestra muy firme al indicar la importancia de que participen en las mismas condiciones que el resto de sus compañeros/as, pero garantizando a través de un trabajo previo, en coordinación con las profesoras del aula de apoyo, las posibles necesidades y/ o contratiempos que puedan surgir en la salida.

*“En el caso de las excursiones si alguno de mis niños no va, yo no voy, ni el resto. Todos vamos a todos los sitios. Eso sí, hay que pensar qué hay que llevar, qué va necesitar el alumno o alumna. Estos aspectos son ya una cuestión del adulto.”*  
*(Merce, tutora de referencia -4 años-)*

### **La gestión de las conductas desadaptadas**

Las dos profesionales del equipo de apoyo identifican que la gestión de las conductas desadaptadas es una situación que genera mucha inquietud tanto en el profesorado como en el resto de compañeros/as. En este sentido, desde su experiencia, hacen referencia a que cuando aparecen estas conductas es imprescindible, de forma simultánea, mantener la calma por parte del adulto para dar una respuesta pausada así como cuidar la interpretación de estas conductas por parte de los iguales teniendo especial cuidado a que ni les genere miedo ni tampoco las interpreten como algo gracioso. Por ello, consideran que el hecho de compartir dentro del aula de referencia en un número muy elevado de sesiones ayuda tanto a gestionar estas conductas directamente con el alumno o alumna como a ofrecer un modelo al profesorado y al resto de compañeros/as sobre cómo actuar cuando aparece alguna manifestación y/ o comportamiento desadaptado.

Por último, también destacan la necesidad de unificar la forma de intervenir entre los distintos profesionales que trabajan con el alumno o alumna, así como la coordinación con la familia para valorar si estas conductas también aparecen en el contexto familiar y, en caso de ser así, acordar de forma conjunta cómo manejarlas.

*“Es muy importante estar dentro del aula para ofrecer un modelo de respuesta para los docentes y para los propios compañeros/as... hay niños que ya son mini profesores de apoyo. Tratamos de unificar la forma de intervenir entre los distintos profesionales.”*  
*(Raquel, en la entrevista conjunta a las especialistas del aula de apoyo TEA)*

### **Organización del seguimiento, la evaluación y las decisiones de promoción**

En relación al seguimiento del alumnado con TEA, la tutora entrevistada nos indica que como docente desarrolla un trabajo sistemático a diario recogiendo los aspectos más significativos de cada día.

*“Tomo nota a lo largo del día de los más significativo y al final de la jornada dedico un momento de reflexión diario.”*

*(Merce, tutora de referencia -4 años-)*

Esta recogida de información sobre la evolución del alumno le resulta especialmente útil tanto para preparar su evaluación al final de cada trimestre como para la reflexión conjunta con el equipo de apoyo. Esta valoración se centra en el análisis de si la respuesta educativa que se está ofreciendo al alumno desde el aula de referencia y el aula de apoyo está siendo ajustada. Lo que les obliga a valorar la adecuación de los horarios de apoyo, las actividades que desarrollan o los objetivos de trabajo propuestos, entre otros aspectos. Este seguimiento diario se ve reflejado en dos momentos clave a lo largo de cada trimestre coincidiendo con los inicios y finales de cada uno de ellos. A través del Documento de Adaptación Individual (DIAC) se delimitan los objetivos de trabajo específico de cada trimestre al inicio y al final del mismo, y se valora su grado de consecución.

El momento de la evaluación al final de cada trimestre, según informan las profesoras de apoyo, generaba mucho agobio en los padres y también dificultad por su parte para facilitar unas notas que fueran representativas de la evolución del alumno. Por este motivo como equipo de apoyo decidieron, por una parte, completar el boletín de notas general con un informe cualitativo y descriptivo en relación a los aspectos específicos que se trabajan con el alumno que, en palabras de la tutora, añade calidad en cuanto al tipo de información y forma de expresarla. Y, por otra parte, optaron por desarrollar una reunión previa a la entrega de los informes de evaluación de cada trimestre. El objetivo de la reunión es valorar de forma conjunta el grado de consecución de los distintos objetivos propuestos para el alumno. Esta metodología de trabajo ha hecho la evaluación más compartida con los padres y también ha ayudado mucho a los profesionales a conocer la visión de las familias sobre los niños.

*“En la reunión de evaluación se repasa cada objetivo, nos preguntan cómo lo vemos nosotros y nos permite ver cómo está en los distintos contextos de desarrollo. Nos ayudan mucho este tipo de reuniones.”*

*(Chelo, madre de Leo)*

De cualquier forma, es importante señalar que los dos informes que trimestralmente se entregan a los padres son elaborados de forma conjunta por todo el equipo de trabajo que intervienen con el alumno, tanto el equipo de apoyo como los tutores.

*“En el informe personalizado del alumno, aunque materialmente lo haga una de las profesionales, es compartido y revisado por todas. Es un informe que añade calidad también a nuestro trabajo y cuidamos mucho la información que se traslada. El “no” nunca aparece.”*

*(Merce, tutora de referencia -4 años-)*

Respecto a las decisiones de promoción entre etapas, las distintas personas entrevistadas señalan que se toman de forma colegiada entre los tutores y el equipo de apoyo en función del proyecto personal de cada alumno y alumna y su evolución en la etapa de Educación Infantil. No obstante, aunque estas decisiones se tomen de forma colegiada en las juntas de evaluación, hay un trabajo previo del departamento de orientación, especialmente si las decisiones de promoción son complejas, tal y como nos indica la orientadora y directora de secundaria. En estos casos, se intenta que éstas siempre sean compartidas con las familias. Por ello el trabajo con las familias siempre se plantea de

forma sistemática desde el inicio de la escolarización del alumnado haciéndoles partícipe del proceso educativo de su hijo/a, ajustando las expectativas sobre su evolución y, en la medida de lo posible, tratando de tomar las decisiones de forma conjunta.

*“Las fronteras entre las que el programa se le queda “corto” a un alumno y debe pasar a centro específico en Primaria es una decisión que a veces no se toma por resistencia de las familias. Lo que mejor nos funciona es el trabajo conjunto y sistemático con las familias.”*  
(Carolina, orientadora del centro y directora de Educación Secundaria)

A este respecto, la tutora percibe a lo largo de su experiencia que la etapa de Educación Infantil siempre es una referencia para valorar la posible evolución del alumnado, y en algunas ocasiones un paso previo para sopesar otras modalidades de escolarización más restrictivas. En este sentido, señala que, como docentes, valoran la posibilidad de un cambio a un centro de Educación especial cuando el alumno o alumna no participa prácticamente en ninguna actividad y/ o propuesta en su aula referencia, pero también cuando la familia siente esa necesidad.

*“Los cursos de infantil son el termómetro para ver si se el alumno o alumna puede llevar un camino u otro.”*  
(Merce, tutora de referencia -4 años-)

Según indica la orientadora y directora de secundaria, la diferencia es que en la etapa de Educación Infantil en las decisiones de promoción, el proyecto personal del alumno o alumna y su propia evolución, tienen un papel determinante. Sin embargo, a medida que avanzan las etapas educativas estas decisiones están más condicionadas a la consecución de ciertos contenidos curriculares en función de la adaptación curricular de cada caso. Y en secundaria, como se ha comentado anteriormente, una de las mayores dificultades que encuentran en todos los casos del alumnado con necesidades educativas especiales es la falta de alternativas existentes ante la no titulación.

Por último, las profesoras de apoyo señalan que desde el trabajo que realizan como equipo de apoyo, el alumnado con TEA mantiene un especial acompañamiento en las transiciones entre etapas educativas. De esta forma, además de hacer un traspaso de información formal entre tutores y equipo de apoyo al cierre del curso escolar, en los primeros días de septiembre desarrollan un trabajo conjunto y simultáneo entre los distintos profesionales de apoyo que han trabajado y van a trabajar con el alumno o alumna para facilitar así su adaptación.

### **Coordinación con las familias**

Todas las personas entrevistadas indican que el trabajo con las familias es imprescindible, pero también complejo. En términos generales valoran que son familias con mucha angustia y que requieren un acompañamiento a lo largo de toda la escolarización. Además, la orientadora de centro y directora de secundaria señala dos aspectos que dificultan el trabajo con las familias del alumnado con TEA. Por una parte, la existencia de cierta rigidez en algunos de los progenitores y, por otra, malas experiencias previas en otros centros educativos que generan cierta barrera para la comunicación y trabajo conjunto.

*“Son familias muy frágiles, necesitan venir mucho. También hay familias en el que alguno de los progenitores presenta alguna rigidez... (...) También notamos mucha diferencia cuando trabajamos con los niños y las familias desde Educación Infantil, nos cuesta mucho cuando nos llegan los niños de otros centros en cursos superiores de Educación Primaria.”*  
(Carolina, orientadora del centro y directora de Educación Secundaria)



Por otra parte, teniendo en cuenta el número elevado de alumnado con TEA escolarizado en el centro al disponer cuatro aulas de apoyo, en algunos momentos se han planteado realizar algunas propuesta de intervenciones conjuntas con las familias entendiendo que podrían tener puntos en común. Pero lo cierto, es que las experiencias previas que han tenido no han sido positivas por la tendencia a comparar entre las familias. Por ello, han valorado que les resulta más efectivo el seguimiento y trabajo individual con cada familia. No obstante, las profesoras de apoyo, sí señalan que mantienen alguna actividad conjunta, reuniones generales al inicio de curso o algún hermanamiento entre padres y madres recién incorporadas y otras que llevaban más tiempo en el centro, pero valoran desarrollar estas propuestas de forma individual sopesando las características de las familias y también los perfiles del alumnado.

En el trabajo individual con las familias, el equipo de apoyo señala que al inicio de curso se establece una reunión en la que se explica a los padres cómo se va a trabajar de forma conjunta por lo que diferencian dos tipos de comunicaciones. La primera de ella, de tipo informal, se produce de forma permanente y constante, en las entradas y salidas del centro en algunas ocasiones y a través del mail e incluso mediante el teléfono móvil, en otras. Ambas profesoras de apoyo y la tutora indican que consideran que esta comunicación continúa es muy beneficiosa para todos aunque también resulta imprescindible establecer límites en cuanto a su uso.

*“Los padres necesitan mucho acompañamiento pero también es importante no ser tan dependientes. Nos dan mucho y queremos más, también tienen que aprender a valorar esa entrega.”*  
(Merce, tutora de referencia -4 años-)

La segunda de ellas con un carácter más formal se desarrolla a través de reuniones de coordinación quincenales. En estas reuniones se aborda el seguimiento de los alumnos y alumnas, las reuniones de evaluación al final de los trimestres o se abordan temas monográficos bien a propuesta del equipo que trabaja con el alumno o alumna a petición de las familias. La tutora participa en las reuniones trimestrales con las familias y en algunas otras monográficas si el tema a tratar así lo requiere.

*“Tenemos reuniones cada quince días y abordamos temas particulares y compartidos previamente.”*  
(Chelo, madre de Leo)

Las profesoras de apoyo señalan que no cuentan con un tiempo establecido en su horario para abordar estas coordinaciones por lo que, tratando de ajustarse a la disponibilidad de los padres por su horario de trabajo, ponen a disposición de estas reuniones su tiempo personal por la tarde en algunas ocasiones, y en otras, reducen su tiempo de comida o restan alguna sesión de trabajo con los alumnos y alumnas. En esta comunicación, en algunas ocasiones, los centros de tratamiento externos a los que los alumnos y alumnas acuden por la tardes a realizar otras intervenciones son un elemento que tanto la orientadora de centro y directora de secundaria como las profesoras de apoyo identifican como un factor que dificulta el trabajo con las familias.

*“Tenemos muchas interferencias con los centros de tratamiento. Los centros de tratamiento externos son un problema añadido cuando lo que deberían ser es una ayuda pero a veces se convierten en un problema.”*  
(Carolina, orientadora del centro y directora de Educación Secundaria)

Específicamente, las profesoras de apoyo señalan que las principales dificultades que encuentran se relacionan con una sobre estimulación a los niños con largas sesiones de trabajo por las tardes así como con ciertas discontinuidades entre la intervención que se plantea en estos gabinetes y el centro educativo. Por ello, siempre tratan de coordinarse con los gabinetes externos y asesorar a las familias en relación a la necesidad de ajustar la intervención que se desarrolla fuera del centro educativo.

*“La coordinación con los centros externos es imprescindible pero a veces trabajan áreas que consideramos que está desajustado el trabajarlas fuera del centro escolar, por eso intentamos tener reuniones conjuntas con ellos. Lo cierto es que en un porcentaje mayoritariamente alto es complicada la coordinación con los gabinetes externos.”*

*(Raquel, en la entrevista conjunta a las especialistas del aula de apoyo TEA)*

## 8.2. Prácticas de aula del CC Azul

### 8.2.1 El día a día en un aula de 4 años del CEIP Azul

La jornada para la tutora del aula y las profesoras de apoyo comienza habitualmente veinte minutos antes de la entrada del alumnado. Por parte de los profesionales consideran imprescindible contar con ese tiempo previo para la organización del día, anticipar cualquier cambio de última hora así como preparar el aula de referencia para la llegada de los niños/as

#### **Rutina: Entrada y recepción**

La entrada al centro se realiza por una puerta con acceso desde la calle al edificio de Educación infantil. Cada aula de Educación infantil tiene dos puertas, una interna que comunica las diferentes clases por dentro del edificio y otra con salida externa por la que entran y salen los niños/as tanto a su llegada y salida al centro como al patio. La tutora del aula de referencia recibe de forma personalizada a cada uno de los niños/as. Dentro del aula están una o, incluso en algunas ocasiones, las dos profesoras del aula de apoyo TEA para colaborar en la recepción del alumnado. La tutora dedica un tiempo específico para cada madre y/o padre que acompaña a su hijo/a. Es un tiempo de intercambio de información informal muy valioso en el que no hay urgencias y que se realiza de forma serena.

*“Le doy mucha importancia al momento de la entrada y la salida y en eso incluyo a las familias. Recibir a los alumnos y alumnas es una primera tarea de la jornada preciosa. Todos los días nos dedicamos unos minutos aunque solamente sea para decir buenos días. Hay un encuentro especial de buen día y de adiós.”*

*(Merce, tutora de referencia -4 años-)*

En el caso de Leo, siempre es acompañado por su madre y la tutora le dedica la misma atención que al resto de los padres. Para el equipo que trabaja con el alumno es muy importante que la persona que recibe y entrega al alumno, en la medida de lo posible, sea la tutora, ya que consideran que de esta forma se enfatiza su papel y también se normaliza la situación del niño. Los niños/as que van entrando en el aula, van dejando su desayuno en el cesto habilitado para ello, se quitan su abrigo y mochila, y corretean por la clase. La tutora se muestra tranquila y atenta recibiendo a sus alumnos y alumnas junto a sus padres porque siempre hay al menos una profesional del aula de apoyo TEA en el aula con los niños/as que ya han entrado al aula.

Por otra parte, desde hace varios cursos escolares el centro ha impulsado una metodología cooperativa denominada “gemelos” (aunque a veces también pueden ser “trillizos”). Se trata de emparejar al

alumnado de dos en dos o en ocasiones de tres en tres en algunos períodos a lo largo del curso escolar. Los dos o tres compañeros tratan de estar físicamente juntos durante la asamblea, en los cambios de actividad y espacios del centro así como ayudarse a lo largo de la jornada escolar. Las parejas de gemelos y/ o trillizos van rotando a lo largo del curso escolar. En las diferentes rutinas escolares desarrollan un papel importante pero especialmente en aquellas de escasa estructuración o cambio de actividad como es el momento de la entrada en el aula.

### **El apoyo de los iguales**

*Leo entra en clase muy disgustado, la tutora y las profesoras de apoyo están esperando en el aula a los niños que entran de forma paulatina acompañados de sus padres, en la mayoría de las ocasiones. Entra muy disgustado y llorando desconsoladamente y la tutora le pregunta con interés a la madre qué le ha ocurrido. La madre explica en detalle el motivo por el que se ha enfadado.*

*Leo entra en el aula y empieza a deambular sin rumbo fijo llorando desconsoladamente mientras una de sus gemelas (su otro gemelo no ha asistido al colegio) le persigue por la clase para consolarle y ayudarlo a dejar en su sitio el desayuno y quitarse el abrigo y dejarlo en su percha. Leo sigue muy disgustado y la ignora, hasta que la profesora de apoyo se acerca a él y le pregunta qué le ha pasado, en presencia de su compañera. Ante su falta de respuesta comienza a preguntarle de forma concreta gracias a la información facilitada por la madre y Leo le contesta de forma contextualizada el motivo de su enfado como consecuencia de un cambio de rutina. En breve se tranquiliza y acompañado por su gemela deja el desayuno en el sitio correspondiente, se quita el abrigo y lo coloca en su percha.*

### **Rutina: Asamblea**

En la organización de los horarios del alumnado con TEA, los profesionales valoran inicialmente varios aspectos: qué tipo de actividad se realiza en el aula de referencia en cada una de las rutinas, en qué momentos de la jornada se considera que el alumno puede aprovechar mejor las distintas actividades, cómo desarrollar algunas actividades concretas, así como, entre otros criterios, cómo responde el alumno en diferentes agrupamientos. En estos aspectos se contempla de forma imprescindible el hecho de que el alumno pueda desarrollar la asamblea en el aula de referencia, junto con todos sus compañeros/as, con todos los apoyos que necesite.

Se parte de la necesidad de que Leo conozca a sus compañeros/as y ellos también puedan ayudarlo en el principal momento de la jornada escolar en el que se produce un intercambio de información en el grupo clase. En la asamblea, además de la tutora, siempre hay una profesora de apoyo en el aula TEA. Físicamente la tutora siempre se dispone frente al alumno, espera a que el alumno se ubique de forma natural y ella se coloca enfrente del sitio elegido. Por su parte, la profesora de apoyo durante el curso va cambiando su ubicación en función de la necesidad del alumno para seguir y participar de forma activa de la actividad. Al inicio de curso se sentaba detrás del alumno guiándole físicamente y de forma progresiva se ha ido retirando de su lado.

Durante el desarrollo de la asamblea hay tres aspectos que destacan de forma significativa. En primer lugar, la utilización de pictogramas es predominante. Todos los alumnos y alumnas los conocen perfectamente y también utilizan y recurren a ellos de forma sistemática tanto para seguir las rutinas escolares como para anticipar por ejemplo, el menú diario del comedor. Es importante destacar que los pictogramas no se utilizan exclusivamente para el alumno con TEA sino que el resto de los compañeros/as se beneficia de ellos, y recurren y hacen referencia a ellos de forma sistemática.

### Figura 8.1

*Uso de pictogramas en las aulas de referencia: panel de rutinas del aula y menú del comedor.*



*“Cuando aparecieron los pictogramas, que los primeros los hice a mano, se quedaron en mi clase para siempre.”*

*(Merce, tutora de referencia -4 años-)*

Por otra parte, el hecho de contar con dos docentes en el aula (tutora y personal de apoyo del aula TEA) facilita enormemente el desarrollo de la asamblea, la provisión de materiales, y la resolución de cualquier contratiempo sin necesidad de parar la actividad.

### Figura 8.2

*El trabajo conjunto de dos docentes en el aula.*



*“El compartir tiempo con las compañeras especialistas en mi aula, me ha enseñado mucho. Es importante abrir la puerta de los miedos. Hasta aprender en cómo hacer con mis niños la propia relajación fue un descubrimiento para mí.”*

*(Merce, tutora de referencia -4 años-)*

Por último, hay que destacar el clima del aula. El desarrollo de la asamblea es agradable y los niños/as se muestran distendidos y muy contentos. La tutora lleva el ritmo de la actividad y transmite a los alumnos y alumnas cuándo deben estar más tranquilos, cuándo deben comenzar a despertarse, cuándo van a comenzar cantar. No hay un tiempo preestablecido para el desarrollo de la asamblea y en función del día puede ser más breve, en torno a veinte minutos, o durante cerca de una hora si es necesario abordar alguna cuestión específica que ha sucedido en el aula.

*“El tiempo que se necesita para cada actividad y rutina debe estar a disposición de los alumnos y alumnas.”*

*(Merce, tutora de referencia -4 años-)*

#### **Una asamblea en el aula de referencia:**

La tutora indica que va a empezar la asamblea y Leo con la colaboración de sus dos gemelos se dirigen hacia el cojín como el resto de niños y se sientan en el suelo en el lugar delimitado para la actividad. Sus gemelos le ayudan con el cojín y le ubican en el sitio que le corresponde entre ambos. Cuando ya están sentados su gemela le pregunta “¿Leo, estás bien?”. Y Leo le contesta “sí”.

Comienzan la asamblea abordando un incidente que ha ocurrido durante la entrada en el aula ya que dos compañeros han tirado el estuche de las gafas de un niño con necesidades educativas especiales. La tutora aborda la situación y cada una de las partes señala lo ocurrido: los dos niños que han tirado el estuche se disculpan y el dueño del estuche acepta las explicaciones. Una vez resuelto el incidente, la tutora indica a la pareja ayudante que debe poner el cartel de silencio en la puerta por fuera de su clase para señalar que están en la asamblea. La tutora comienza una dinámica de relajación para “hincharse como un globito de otoño”. De repente la clase se queda en silencio y continúa las indicaciones de la profesora que va señalando cómo relajar las distintas partes del cuerpo (muy similar a una relajación muscular progresiva). La profesora va recordando a algún niño que debe ir relajando alguna parte del cuerpo. A Leo también le dice: “Leo ahora hay que relajar la tripa” y poco a poco van relajando cada parte del cuerpo. Posteriormente cuando ya han relajado todas las partes del cuerpo, llama al “duende Pirulín” (la mascota de la clase) y van despertando cada parte del cuerpo y de forma progresiva los niños van despertándose. Una vez que todos los niños se han despertado, uno de los gemelos da un abrazo a Leo sin decirle nada pero en forma de indicación sobre la necesidad de despertarse. Cuando todos se han despertado, comienzan a rezar. Leo, a pesar de no rezar, sigue las indicaciones con gestos. Después comienzan a cantar la canción de “Buenos días” y los ayudantes quitan el cartel del silencio. Leo dice “quiero ir al baño” y la profesora de apoyo le ayuda a levantarse y le lleva al baño. Mientras, los responsables se encargan de poner el día de la semana, el número, el mes, y el pictograma correspondiente a la temperatura del día.

Leo regresa del baño y revisa su panel de pictogramas (mientras el resto de compañeros están viendo los compañeros que no han asistido al colegio) que ya tiene preparado. Mira las actividades que hay en el día (lo hace con mucha frecuencia a lo largo de la jornada y de forma autónoma para ver en qué actividad están y cuáles son las siguientes) y se vuelve a sentar con sus compañeros. Llaman a la puerta y entran dos compañeros de la clase de 5 años con un corcho con el menú (escrito y con pictogramas) de la comida. Los compañeros de 5 años enseñan el menú al resto y lo comentan mientras la tutora anota las incidencias. Cuando terminan de mostrar el menú, los alumnos y alumnas de 5 años salen del aula.

La tutora indica que ya se ha terminado la asamblea y que mientras cantan la canción del “osete” se van a levantar, van a guardar el cojín y sentarse en la mesa. Tras sus indicaciones todos los niños siguen las instrucciones de manera ordenada. La tutora ayuda a Leo a levantarse y se coloca con él de la mano en la

*fila para dejar el cojín, bajo la atención de sus gemelos. Cuando dejan el cojín, una de las gemelas coge a Leo de la mano y le lleva a su mesa, le ayuda a sentarse y se sienta en uno sus lados. El otro gemelo ya está ubicado en su otro lado esperando a que empiece la actividad. Mientras, la tutora está en el aula organizando el material, y una de las profesoras de apoyo del aula TEA está en el baño ayudando a los niños/as que quieren ir.*

### Figura 8.3

*Asamblea en el aula de referencia.*



#### **Rutina: Actividad destacada**

En el centro se combinan diferentes metodologías de trabajo: trabajo en mesa, trabajo por proyectos y trabajo a través de fichas. Cualquier actividad se plantea siempre pensando en el interés que puede generar para el alumnado con mayores dificultades.

*“Si la actividad le interesa al alumnado con necesidades, les interesa también a los demás. Si veo que tienen una respuesta en el niño que tiene mayor dificultad, esa actividad me sirve para el resto.”*

*(Merce, tutora de referencia -4 años-)*

Una de las metodologías que con bastante frecuencia se impulsa en el centro es el trabajo por proyectos. Entre los aspectos que más destacan de esta metodología es el enfoque globalizador que permite de cualquier tema, además de la libertad que ofrece al alumnado para trabajar de forma autónoma y las posibilidades de dar respuesta a los distintos ritmos de aprendizaje.

#### **Trabajo por proyectos: El universo y el mago de las estrellas**

*Los niños van regresando del baño y van sentándose en sus sitios. El gemelo de Leo le está esperando y la tutora les indica que como hoy son los encargados deben repartir el material por las mesas. La tutora prepara en una mesa auxiliar el material que van a utilizar y los encargados van repartiéndolos por las mesas siguiendo las indicaciones de la tutora. Leo se despista en los repartos porque continúa mirando los*

números que hay pintados en el suelo, hasta que la tutora le llama y rápidamente se reengancha y continúa con los repartos correspondientes. Leo, en solitario, mientras va repartiendo el material (pinturas, goma, alfombra) repite constantemente los nombres de los materiales hasta que los deja en cada mesa.

Cuando ya han repartido todo el material, la tutora lee con la clase una nota que ha puesto en la pizarra “El mago de las estrellas” (ya tenía preparado escrito) y los encargados comienzan a repartir los cuadernos de los compañeros/as. En este momento entra una de las profesoras del aula de apoyo TEA en el aula. Cuando ya han repartido todos los cuadernos, Leo se sienta en su sitio al lado de su gemelo y la profesora de apoyo para desarrollar la actividad. La tutora explica la actividad que consiste en escribir el mensaje de la pizarra que ya han leído y luego deben pintarlo y recortarlo. Cuando la tutora termina la explicación Leo mira a la profesora de apoyo y le pregunta: “¿Vamos a escribir?”, y la profesora de apoyo le contesta: “sí, vamos a escribir aquí (señalando su material) lo que pone en la pizarra”. La profesora de apoyo le va guiando, a través de preguntas, durante la actividad: “¿qué ponemos aquí?” y le contesta “¿y luego?” y así sucesivamente hasta que escriben todo el mensaje. Leo lo escribe de forma autónoma y la profesora de apoyo le refuerza constantemente sobre lo bien que está trabajando. Cuando terminan de escribir Leo le pregunta a la profesora de apoyo “¿y ahora?” y ella le indica que debe coger la alfombrilla y el punzón. Leo sigue las indicaciones perfectamente y va a por el material que le falta.

La profesora de apoyo le redondea la silueta y Leo comienza a picar muy centrado en la tarde. De repente para, mira el dibujo y dice “el mago” y continúa picando. La profesora de apoyo se va a apoyar a otros niños mientras Leo continúa picando. (La profesora de apoyo señala que hace dos meses era casi impensable que pudiese permanecer centrado en la tarea especialmente en el tema de picar porque era complicado para él y porque además no le encontraba ningún interés). Mientras la profesora de apoyo ayuda a otros niños de forma puntual se acerca él para ver cómo va y reforzarle verbalmente. Cuando Leo termina de picar, la profesora de apoyo le pregunta: “¿has terminado?” y Leo le contesta “sí” y la profesora de apoyo le pregunta “¿y ahora qué hacemos?” y Leo contesta: “a guardar” y se levanta y lleva a su sitio el punzón y la alfombrilla. Cuando regresa, la profesora de apoyo le muestra los cuatro pasos que hay con pictogramas incorporados en la pizarra (escribir, picar, pegar y colorear). Le ubica en el paso en el que está y le señala el siguiente paso: “ahora hay que pegar”. Le ayuda a pegar guiándole físicamente y también le ayuda a recortar la carta del mago con tijeras dobles (Leo presenta dificultades en la motricidad gruesa y necesita ayuda física para poder cortar).

La tutora da la indicación de que hay que ir recogiendo porque hay que tomar el almuerzo. Y la profesora de apoyo le pregunta a Leo: “¿dónde va este papel que nos ha sobrado?” Leo se levanta y lo tira a la basura. Antes de regresar a su sitio corretea por el aula mirando los números del suelo. Cuando la tutora le ve, le indica que debe ir a buscar su almuerzo. Leo va a la caja de los desayunos, coge su paquete, se sienta en su mesa y comienza a comerse su manzana. En mitad de su almuerzo Leo se levanta de su sitio para buscar a su tutora y darle un beso, la tutora rápidamente le abraza. Regresa a su sitio y continúa tomándose su manzana. Cuando la profesora de apoyo ve que está cansado y parece que ya no quiere más, le pregunta: “¿quieres más manzana o se acabó?” y Leo contesta: “se acabó.” Recoge su papel y se levanta a tirar los restos y directamente va a por su abrigo para ponérselo y en busca de la profesora de apoyo para llevarle al baño. Cuando regresa del baño y su tutora le ve entrar le indica que debe ponerse en la fila para salir al recreo, se ubica entre sus gemelos y se dispone a salir al patio.

El trabajo a través de fichas, a pesar de no ser la metodología predominante, también está presente aunque se le da una importancia relativa y se trabaja de forma flexible las diferentes propuestas didácticas.

*“En el aula de referencia no hay estrés en acabar los libros.”  
(Raquel y Beatriz, en la entrevista conjunta a las especialistas del aula de apoyo TEA)*

Siempre hay indicación visual a través de los pictogramas en la pizarra que apoyan la explicación verbal de la tutora y en la mayoría de las ocasiones la presencia de la profesora de apoyo del aula TEA está asegurada.

#### **Trabajo con fichas: matemáticas**

*Al regreso del patio todos los niños/as se quitan el abrigo de forma individual, lo dejan en su perchero y se sientan en su sitio. El aula está preparada y la pizarra digital ya está conectada y encendida previamente por la tutora (durante el patio la tutora ha aprovechado para recolocar el aula y preparar el material que va a necesitar para la siguiente sesión). Comienza la música relajante en la pizarra digital y la tutora baja las persianas para que todos los niños/as se vayan relajando después del patio. Una alumna va enseñando un amuleto que ha traído (un collar con luces) porque cada día un niño/a trae algo especial para enseñar a sus compañeros. Mientras todos se están relajando, ella va por las mesas enseñando su amuleto. Cuando le toca el turno a Leo también mira con interés el amuleto. Una vez que todos han tenido la oportunidad de ver el amuleto, la tutora decide de forma progresiva ir subiendo las persianas y quita la música. Llama a los encargados, en este caso Leo y su gemelo, para que repartan los cuadernos de fichas de matemáticas. En cuanto Leo ve el cuaderno se pone muy contento y nervioso (comienza a saltar en silencio) porque le “encantan” los números y quiere comenzar a hacer ya la actividad.*

*La tutora explica la actividad que consiste en asociar los números con cajas con bolitas y va preguntando a diferentes niños por grupos los colores, el número de bolitas que hay en el ejemplo, etc, para asegurarse que todos han entendido la actividad. La tutora se dirige a Leo y le explica de forma personalizada la actividad “ahora hay que contar” y pone el número de las bolas. Leo comienza a contar en inglés el número de bolas que hay. Van desarrollando la actividad toda la clase junta. La profesora de apoyo del aula TEA está sentada al lado de Leo para que siga el ritmo de la clase. Leo es competente para desarrollar la actividad de forma autónoma aunque requiere apoyo visual de los diferentes pasos. Para esta actividad la profesora de apoyo del aula TEA ha acompañado al alumno y otros niños que requerían más apoyo únicamente indicándole los pasos secuenciados en el pictograma.*

También se trabaja en mesa con motivo de actividades que han surgido a través de alguna cuestión puntual en el aula y que pueden resultar interesantes para los alumnos y alumnas. El planteamiento de la actividad de mesa es flexible tanto en la duración de la actividad como en la finalidad por la que se desarrolla una determinada tarea. Puede ser en el marco de un trabajo por proyectos o como consecuencia de la preparación de algún material por la celebración de un día especial.

#### **Trabajo en mesa: preparamos nuestras caretas de otoño**

*En el aula están elaborando unas caretas para el otoño con cartulina, la mayoría de los niños/as ya las ha pintado y ahora están recortándolas con el punzón y la alfombrilla. La tutora indica que cada niño/a debe esperar en su sitio a que la tutora de apoyo del aula TEA le entregue su trabajo y los ayudantes le den la alfombrilla y punzón. Leo todavía no ha empezado porque ha estado tres días sin ir al colegio porque estaba enfermo. Los ayudantes comienzan a repartir el material, y Leo espera tranquilo en su sitio. De repente dicen su nombre y se va corriendo a que le den su trabajo, la profesora de apoyo que está ayudando a otro niño en la mesa de detrás de Leo, le ayuda a colocarse y le indica cómo debe iniciar la actividad. Cuando ya están todos los niños trabajando y ya han repartido todo el material, una de las*



*profesoras de apoyo se sienta al lado de Leo y con guía física le ayuda con el punzón a recortar su careta. En esta ocasión, las dos profesoras del aula de apoyo TEA están en el aula apoyando a los niños que requieren su ayuda indistintamente. Las profesoras de apoyo ayudan a Leo pero por momentos también dejan de ayudarlo para ayudar a otros niños. Sus gemelos están muy pendientes de él. Cuando la mayoría ya está terminando la tarea, una de las profesoras de apoyo pone la música del festival del otoño en la pizarra digital y todos los niños se ponen muy contentos. Los niños/as que han terminado van guardando sus trabajos. Cuando el tiempo de la actividad ha terminado, la tutora indica que hay que ir al rincón de la asamblea para tomar el almuerzo y que los alumnos y alumnas que no han terminado deben dejar su careta en la mesa para seguir después del recreo. La tutora se acerca a Leo y le da la indicación de forma personalizada y le acompaña al rincón de la asamblea ubicándole en el pictograma correspondiente al desayuno.*

En términos generales en todas las actividades que se proponen, al margen de la metodología predominante, destacan tres aspectos fundamentales. Por una parte, la utilización de materiales manipulativos y sensoriales a disposición del alumnado. Desde el aula de apoyo TEA siempre se preparan materiales y se ponen a disposición de la profesora del aula de referencia por si considera interesante utilizarlos.

En segundo lugar, durante el desarrollo de la actividad destacada en el aula de referencia siempre hay presente una de las profesoras del aula de apoyo TEA, lo que permite la atención individualizada a diferentes alumnos y alumnas que requieren una ayuda específica para el desarrollo de una actividad. El apoyo no siempre está centrado en el alumno con TEA y/ o en el alumnado con necesidades educativas especiales sino en cualquier niño/a que puede requerir una atención personalizada. Esta situación también beneficia de forma significativa a la tutora del aula, ya que puede estar más tranquila y repartir su trabajo y atención de forma más equilibrada entre los diferentes alumnos y alumnas.

#### **Figura 8.4**

*El trabajo del apoyo especializado en el aula de referencia.*



*“En la etapa de Educación infantil apostamos porque el alumno pueda estar el mayor tiempo en el aula de referencia. No siempre puede haber dos profesionales en el aula de referencia (tutora y apoyo) pero hacemos todo lo posible para que sea así haciendo un uso flexible de los recursos personales con los que contamos”.*

*(Raquel y Beatriz, en la entrevista conjunta a las especialistas del aula de apoyo TEA)*

En tercer lugar, continúa estando presente la utilización de los pictogramas en la pizarra, ajustados a la actividad correspondiente, que apoyan la explicación verbal de la tutora.

### Figura 8.5

*El uso generalizado de pictogramas para estructurar las tareas en el aula de referencia.*



Por último, querríamos señalar la disposición y preparación previa del material fungible que se necesita para desarrollar cada actividad. Hay pocos momentos de desorden o de falta de anticipación sobre qué elementos se necesitan para desarrollar una determinada actividad, lo que facilita la organización de la misma y también la autonomía del alumnado.

*“En Educación Infantil, se ha hecho un trabajo de incorporar a las aulas metodologías, usos, pequeñas costumbres que se han incluido para el alumnado con TEA y que son beneficiosas para todos y que ahora las profesoras casi que no se dan cuenta que las están utilizando.”*

*(Carolina, orientadora del centro y miembro del equipo directivo de Educación Secundaria)*

### **Rutina: Almuerzo y salida al patio**

El almuerzo, en función del momento del curso escolar, se toma en la propia aula de referencia o durante el recreo. La ayuda generalizada al aula por parte de alguna de las profesoras de apoyo facilita que la rutina se desarrolle de forma ordenada. El patio, al igual que otros espacios no formales, es un momento crítico para la inclusión del alumnado con TEA dado que debe poner en funcionamiento sus habilidades sociales con otros compañeros/as. Durante el patio además de las profesoras que deben realizar la guardia del recreo siempre están presentes las dos profesoras de apoyo del aula TEA, prioritariamente se apoya la incorporación del alumnado con dificultades a los juegos naturales que estén desarrollando otros compañeros/as.

*“Realmente podríamos dividirnos porque solamente debería estar quince minutos cada una, pero lo cierto es que siempre estamos las dos.”*

*(Raquel y Beatriz, en la entrevista conjunta a las especialistas del aula de apoyo TEA)*

Los juegos que desde el centro se plantean a los alumnos y alumnas van rotando a lo largo del curso escolar y siempre están mediados por las personas de apoyo del aula TEA. En algunas épocas del año se plantea un juego más libre como el arenero, en otros momentos algunos juegos reglados en los que la intervención de las profesoras de apoyo del aula TEA es más intensiva, y en primavera principalmente se incorporan los juegos del agua. Por otra parte, la metodología cooperativa de los “gemelos” y/o

“trillizos” también ayuda enormemente a que el alumnado con mayores dificultades esté integrado con sus compañeros/as, así como a que en caso de que surja cualquier incidente, los profesores puedan ser avisados lo antes posible.

### **El patio**

*El patio “aparentemente” se plantea como un momento de la jornada abierto sin ninguna actividad específicamente diseñada. Leo se divierte jugando en solitario pasando por todos los bordillos del recinto. Ambas profesoras de apoyo del aula TEA están atentas a los niños/as que presentan dificultades. Comentan que pasar por los bordillos suele ser un juego reiterado para Leo cada vez que salen al patio. Han notado que necesita algunos momentos de libertad absoluta por lo que han acordado dejarlo los primeros diez minutos. Una vez pasado ese tiempo, le guían físicamente con la ayuda de algún compañero a los diferentes espacios del recreo. Después de dejarle su tiempo pasando por todos los bordillos del patio, una de las tutoras de apoyo le va a buscar y le plantea que juegue en el rincón de la tierra con un cubo y una pala junto a algunos compañeros/as de su aula. Leo accede y la profesora de apoyo inicia con él el juego junto con sus compañeros. Una vez que el alumno ha comenzado a jugar junto con una compañera, se retira.*

*El alumno permanece junto con sus compañero/as desarrollando un juego paralelo hasta que termina el recreo y las profesoras que vigilan el patio tocan un silbato. Leo sigue jugando pero una sus gemelas va a por él, le ayuda a levantarse, le limpia la tierra, le coloca la chaqueta y de la mano le pone en la fila para entrar nuevamente en el aula.*

### **Figura 8.6**

*La generalización del trabajo cooperativo en el patio: Los trillizos.*



*“Los gemelos están pendientes el uno del otro, no dependiente. A cualquiera de los niños y niñas de mi clase le encantaría estar con Leo como gemelo.”*

*(Merce, tutora de referencia-4 años-)*

### **Rutina: Trabajo en el aula de apoyo**

La organización de las actividades que se desarrollan en el aula de apoyo es muy flexible y este aspecto conlleva a que los horarios se tengan que cambiar con mucha frecuencia. Se cuenta con una planificación trimestral que se ajusta de forma mensual. No obstante, el tiempo y las sesiones que el alumno con TEA pasa en el aula de apoyo va cambiando a lo largo del curso escolar, desde mayor tiempo en el aula de apoyo hasta que la proporción se revierte intentando llegar a que el alumno reciba una hora de apoyo fuera de su aula de referencia y una hora y media de ludoteca. El resto de la jornada la desarrolla con su grupo de referencia pero con una profesora de apoyo aproximadamente el 70% de las sesiones en su aula.

A pesar de tener una planificación establecida, diariamente el equipo de apoyo TEA se coordinan con la tutora del aula de referencia para el desarrollo de cada jornada educativa. Por ello, el tiempo de organización informal antes del inicio de la jornada resulta imprescindible. Hay unos objetivos específicos que se trabajan en el aula de apoyo pero siempre se parte de la programación del aula de referencia. Destaca el hecho de que además de la parte curricular y/o académica también se trabajen en el aula de apoyo las áreas prioritariamente alteradas con mayor frecuencia en el alumnado con TEA como por ejemplo la motricidad fina, los problemas de autonomía, la comunicación y la resolución de situaciones sociales.

En relación al apoyo de la parte más curricular, suele predominar el apoyo previo al desarrollo de la sesión de aula. Esto permite compaginar el apoyo previo con el apoyo durante el desarrollo de una determinada actividad en el aula de referencia. El material que con mayor frecuencia se utiliza en el aula de apoyo es manipulativo, ajustado a los diferentes focos de interés del niño y a los contenidos de su nivel educativo. Los cuentos también se utilizan de forma recurrente porque sirven para anticipar ciertos contenidos educativos y ayudan enormemente al desarrollo de la comunicación oral.

*“Contamos con una dotación específica para la compra del material que necesitamos. La dirección del centro nunca nos pone ningún problema para la provisión de material. Somos unas privilegiadas.”  
(Raquel y Beatriz, en la entrevista conjunta a las especialistas del aula de apoyo TEA)*

También destaca la utilización de las nuevas tecnologías de la información principalmente el ordenador por el interés que genera en los alumnos y alumnas. El material sensorial también tiene un papel destacado por la ayuda que supone para la incorporación de diferentes texturas en el aula de referencia, y el acceso a las distintas modalidades de entrada de información.

### **Figura 8.7**

*El trabajo especializado en el aula de apoyo: distintas texturas, uso de la tecnología y actividades manipulativas.*



Respecto al trabajo de áreas específicamente alteradas en el alumnado con TEA, la variabilidad de situaciones posibles es amplia porque depende enormemente de las dificultades del alumno. En términos generales se abordan diferentes aspectos relacionados con la autonomía y el autocuidado, la expresión y conocimiento de las emociones, la comunicación verbal, y el abordaje de situaciones sociales en el medio escolar, familiar o social del alumno. En numerosas ocasiones se utiliza el recurso del aula de apoyo también para trabajar con otros niños que sin ser alumnado con TEA puedan tener dificultades asociadas de características similares.

*“Como orientación metodológica para atender a los niños con TEA en el aula de apoyo es que ellos son los verdaderos protagonistas, y todo se organiza en función de sus dificultades pero sobretodo en función de sus intereses. Pensamos y preparamos cada material para un niño concreto.”*  
*(Raquel y Beatriz, en la entrevista conjunta a las especialistas del aula de apoyo TEA)*

#### **Ejemplos de distintas sesiones en el aula de apoyo TEA**

**Sesión 1:** A la vuelta del recreo, en el aula de referencia, la profesora de apoyo le dice a Leo que van a ir al aula de apoyo a trabajar. Leo se pone muy contento y va camino del aula de apoyo dando saltos. Llega al aula de apoyo y rápidamente se quita el abrigo y le cambia la expresión. Se muestra mucho más distendido, comienza a reírse y a revisar los objetos del aula.

La profesora de apoyo le dice que van a revisar el panel de rutinas y repasan los días de la semana, el número de día, el mes, la estación del año, y le pide que salga para ver qué tiempo hace. Sale y ella le acompaña y le pregunta: “¿Qué tiempo hace?”, Leo no responde pero la profesora espera y le vuelve a preguntar, hasta que Leo dice: “hace frío” y vuelven a entrar en clase.

La profesora de apoyo le dice que está trabajando muy bien y que van a ver su calendario. Tienen un calendario de adviento con bombones, así que Leo busca el día 17, lo abre y coge el trozo de chocolate y con la ayuda de la profesora lo vuelve a poner en su sitio. Se pone muy contento y se dirige hacia el ordenador porque ya sabe que van a trabajar con él. La tutora le recuerda el tiempo que hace y rápidamente (no hay tiempo de espera) pone una aplicación de Caillou en torno a la actividad: “¿Qué me pongo hoy?” (Hay que vestir digitalmente al muñeco).

Leo empieza bromear y a responder a la profesora de apoyo cuando le pregunta qué le ponemos” el bañador y las gafas” y se ríe a carcajadas. La profesora de apoyo, le insiste que hace frío, y que quiere saber qué prendas de ropa le podemos poner. La profesora entonces le pregunta: “como hace frío, ¿qué lleva Leo puesto?”, y le enseña un pantalón largo. El niño comienza a decir lo que hay que ponerle y la profesora de apoyo va arrastrando las prendas en la pantalla y vistiendo al muñeco.

Cuando terminan y la profesora le dice que ahora hay que tomarse la merienda, Leo pregunta: “¿y después?” Y le contesta: “ir al patio” y Leo vuelve a preguntar: “¿y después?” y la profesora le dice: “vamos al teatro” y Leo pregunta de nuevo: “¿y después?” y la profesora le indica verbalmente que al comedor y repasan con la ayuda de los pictogramas del aula de apoyo (son los mismo que los del aula de referencia) toda la secuencia de la rutina del día. (Leo tiene tendencia a preguntar y después, “y después” de forma reiterada). Leo parece que se queda tranquilo así que abren su paquete de galletas y comienza a comérselas tranquilamente.

**Sesión 2:** Cuando terminan una de las actividades del aula de referencia la profesora de apoyo indica a Leo que ahora se tiene que ir a la clase pequeña porque su profesora de apoyo le está esperando y Leo le pregunta: “y después?” y la profesora le responde: “después vamos a comer”, y Leo le pregunta: “¿y después?” y la profesora le responde “tienes que ir a la piscina y ya no hay más después”. Sale de su aula de referencia y se dirige al aula de apoyo de forma autónoma. La profesora de apoyo le observa desde fuera y cuando sale, durante el pasillo, le recuerda que su profesora de apoyo le está esperando en el aula pequeña. Su profesora de apoyo le espera en la entrada de la clase.

En el aula de apoyo realizan tres actividades:

**Sumas:** las profesoras del aula de apoyo han construido una máquina para sumar de forma manipulativa. Ponen números en un lado y otro y con canicas van metiendo el número que tienen que sumar de canicas por un lado y por otro. Las canicas al pasar por cada uno de los túneles laterales caen a un recipiente común y posteriormente suman. Leo disfruta mucho de la actividad y suman manipulativamente y de forma continuada; una vez que introduce las canicas por un lado, comienza a introducirlas por el otro.

Posteriormente la profesora de apoyo, tiene preparadas unas sumas con papel y le deja de forma autónoma trabajando en mesa sin que ella está cerca. Desde este trimestre están trabajando así para que Leo poco a poco también pueda trabajar de forma autónoma sin apoyo en el aula de referencia. Leo realiza correctamente todas las sumas.

**Praxias profaciales:** se trabajan las praxias profaciales a través de un cuento de monstros que se van cayendo de la cama y que cada uno representanta diferentes sonidos: roncar, eructar, gritar.

A Leo en general le encantan los cuentos y este en particular hace mucho que no lo veían pero recordaba perfectamente los diferentes sonidos, los nombre de los monstros y se muestra mucho más distendido, comunicativo y contento que en el aula de referencia.

**Utilización de objetos de usos común:** a través de un programa informático están trabajando los diferentes objetos de uso muy común en las diferentes partes de la casa. Van clasificando electrodomésticos de la cocina, objetos del baño, clasificación de diferentes elementos, etc.

Leo disfruta mucho de las tres actividades y especialmente de que las actividades y el ritmo en el que se desarrollan se adapten a él.

**Sesión 3:** Leo llega al centro cuando está terminando el recreo porque ha ido al médico. Llega muy desorientado, enfado e irritable por todo. De hecho, entra en su aula de referencia llorando desconsoladamente y trata de secarse las lágrimas y recomponerse. El resto de los niños/as se agolpan a su alrededor para ver qué le pasa. Cuando entran al aula de referencia, continua desorientador e incómodo mientras el resto de los niños entran en el aula. La profesora de apoyo habla con la tutora para proponerle que salga al aula de apoyo donde puede estar más tranquilo y ambas están de acuerdo en ello. La tutora de apoyo le pregunta si quieres salir al aula de apoyo y Leo rápidamente le contesta que sí y le da la mano guiándola hacia la puerta. Ambos se van juntos al aula de apoyo y Leo comienza a animarse.

Nada más entrar dice: “primavera” y la profesora de apoyo le indica: “sí, ya es primavera” y aprovechan para repasar los días de la semana y lo que han hecho, están haciendo y van hacer los días de la semana, dado que Leo se ha perdido la asamblea y el viernes (al día siguiente) tienen un día especial ya que van de excursión a Faunia.

La profesora de apoyo comienza a mostrar a Leo una presentación en el ordenador en torno a los “peligros” de tocar el fuego, cruzar solo la carretera, acercarse demasiado a los animales y lo relacionan todo con la excursión del día siguiente. Posteriormente la profesora le dice que hoy toca trabajar con las letras y que van a escribir letras con una pizarra magnética. Leo se muestra muy solvente en conocer todas las letras, en clasificar según vocales y constantes y escribir pequeñas frases como: El papá come sopa / La mamá da un beso.

Leo es capaz de escribir ambas frases perfectamente y de comprender su significado ante las preguntas de la profesora: “¿Quién da un beso?”, “¿a quién le da un beso?”, “¿qué come papá?” “¿quién come sopa?”. Sin embargo, Leo se niega a poner “beso” en la frase de la madre e insiste de forma reiterada en que la madre da caricias o abrazos pero no quiere poner beso y rebate con la profesora de apoyo repitiendo la frase pero cambiándole el final. Finalmente accede a que sea la profesora la que pone “beso” y él pone posteriormente “caricias y abrazos”. Después la profesora le dice qué elija a qué quiere jugar. Primero elige jugar a las gomas y posteriormente a las “pompas”. El juego de las gomas consiste en un tablero con clavos colocados y con gomas de plástico Leo hace figuras geométricas de distintas formas (triángulo, cuadrado, rectángulo, etc.) para mejorar su motricidad fina. A pesar de que el niño presenta serias dificultades para

*desarrollar la actividad, disfruta desarrollándola y se esfuerza por conseguir formas geométricas con las distintas posiciones de las gomas.*

*Cuando el tiempo se termina, la profesora le indica que tienen que prepararse para ... y Leo contesta: "ir al baño y a comer". Ambos salen del aula y juntos se dirigen al comedor".*

*"En el aula de referencia está bien y cada vez participa más, pero en el aula de apoyo le vemos disfrutar, es mucho más comunicativo y se muestra más distendido."*

*(Raquel y Beatriz, en la entrevista conjunta a las especialistas del aula de apoyo TEA)*

### **Rutina: Comedor y ludoteca**

El comedor se encuentra en la parte de abajo del edificio de Educación infantil. Todos los niños de Educación infantil comen en horarios diferentes empezando por los de tres años en adelante. Esta organización responde a la dificultad del centro para poder disponer de un espacio amplio para que todo el alumnado de Educación infantil pueda comer de forma simultánea, así como al tiempo que cada grupo necesita para comer. En el caso del alumnado con TEA y otro alumnado con necesidades educativas especiales hay prioridad para que puedan comer desde el inicio del comedor hasta el tiempo que necesiten. En el comedor no hay docentes sino auxiliares de comedor, sin embargo las dos profesoras de apoyo del aula TEA están presentes y se sientan en el comedor con un grupo de alumnos y alumnas.

*"La entrega de las compañeras de apoyo es absoluta en el comedor porque ellas quieren, pero es importante. Han conseguido hacer una fiesta de la comida."*

*(Merce, tutora de referencia -4 años-)*

Al inicio del curso escolar en el fondo de la sala hay una mesa con alumnado con necesidades educativas especiales, entre ellos el alumno con TEA. Las profesoras de apoyo del aula TEA apoyan durante la comida a todo el grupo de alumnado con dificultades. A lo largo del curso van retirando su apoyo al alumno con TEA porque puede comer de forma autónoma y ha superado algunas de las dificultades en la alimentación que inicialmente presentaba, pero continúan en el comedor apoyando a otro alumnado con mayor dificultad que lo requiere mientras dan seguimiento a la evolución al alumno con TEA.

A medida que avanza el curso escolar, el alumnado con necesidades educativas especiales va repartiéndose por el comedor y se ubica con alumnos y alumnas de sus clases o con los que comparten alguna afinidad.

### **El comedor:**

*Desde el aula de apoyo TEA directamente una de las profesoras de apoyo pasa por las dos clases de cinco años en las que recogen a algunos niños con necesidades educativas especiales. Su compañera también del aula de apoyo hace lo mismo con el alumnado de tres y cuatro niños. Ambas se encuentran en el hall de las clases y repasan con todos los niños de necesidades educativas especiales, que han recogido por las clases, el menú del día anticipado previamente en la asamblea.*

*Cuando bajan al comedor, los niños de tres y cuatro años ya están instalados en sus sitios y han comenzado a comer. De tal forma que Leo, y el resto de los niños con necesidades especiales, han evitado el alboroto inicial y pueden recoger su bati de forma autónoma y ponérselo en compañía de las profesoras de apoyo del aula TEA que le acompañan a su mesa al final de la sala y se sientan a su lado para apoyarles durante la comida. Además en este horario de comida, el ambiente es un poco más tranquilo; es un horario que*

*pueden mantener estable a los largo de los cinco días de la semana ya que el algunos días el alumnado con necesidades educativas especiales tiene que salir antes para asistir a sesiones de tratamiento externos al centro educativo.*

*La comida discurre con tranquilidad, a pesar del ruido del comedor. Las profesoras ayudan físicamente a los niños/as que lo necesitan, y comentan con las pequeñas cuestiones de la jornada de la mañana, propiciando un momento agradable y distendido para los niños/as. Cuando terminan de comer, las profesoras de apoyo guían físicamente a los niños/as para dejar su bandeja y Leo se acerca al marco de la puerta para observara las auxiliares ya que le gusta ver cómo limpian las bandejas y ponen en marcha el lavavajillas. Cuando terminan su rutina las profesoras y los niños suben al patio de Educación infantil. A partir del mes de mayo han cambiado los compañeros de mesa de Leo y ya no es una mesa específica para el alumnado con alguna dificultad. Las profesoras de apoyo están en el comedor dando seguimiento a los alumnos con necesidades educativas especiales durante la comida, pero Leo y el resto de sus compañeros con mayores dificultades ya no necesitan ningún tipo de apoyo ni guía física o verbal para comer de forma autónoma.*

Después del comedor, los alumnos y alumnas salen al patio y las dos profesoras de apoyo se han organizado para que como máximo tarden media hora en salir alguna de ellas al patio. Durante el patio del comedor, las profesoras del aula de apoyo TEA han organizado una ludoteca en el aula de apoyo TEA. Consideran que el momento del patio del mediodía es demasiado amplio para el alumnado con dificultades de aprendizaje en términos generales.

### **Figura 8.8**

*El uso del aula de apoyo como ludoteca.*



Durante la ludoteca realizan una intervención específica en dos líneas. Por una parte, acercan al aula de apoyo a todos los niños/as de Educación infantil, de esta forma conocen el aula de apoyo y tienen interés en participar en ella. Y por otra parte, es una excusa perfecta para trabajar juegos de mesa en los que el alumnado con dificultades normalmente tiene limitaciones para entender las reglas y poder jugar con sus compañeros, familiares y/ o amigos.



*“Todos los niños que quieren van pasando por el aula de apoyo en el momento de la ludoteca. Tenemos cola porque vamos anotando a los interesados por las clases. Intentamos que traigan juegos de casa. También nos permite que los alumnos y alumnas “ordinarios” se acerquen y entiendan un poquito más al alumnado con más dificultades.”*

*(Raquel y Beatriz, en la entrevista conjunta a las profesoras de apoyo del aula TEA)*

### **Rutina: Recogida del alumno**

Aunque el centro cuenta con un horario amplio, la jornada escolar para el alumno con TEA dos días a la semana termina una hora después de la comida porque la familia está realizando algunos tratamientos externos en centros especializados en horario de tarde.

*“A veces los niños están sobre estimulados y hay algunas áreas que consideramos que no tienen mucho sentido trabajarlas fuera del centro. En ocasiones también encontramos discontinuidad entre los objetivos del centro de tratamiento y el centro educativo.”*

*(Raquel y Beatriz, en la entrevista conjunta a las especialistas del aula de apoyo TEA)*

*“A pesar de que desde el cole nos dijeron que no sobrecargaríamos al niño, dimos una opción pero vimos que necesitábamos ayuda en otros aspectos que el cole no podía trabajar como por ejemplo los temas de conducta en casa.”*

*(Chelo, madre de Leo)*

Durante esos dos días a la semana en la que el alumno no desarrolla la jornada completa en el centro, la persona que despide al alumno es la profesora de apoyo y comenta diariamente a la madre cómo ha ido el día destacando el aspecto más significativo, prioritariamente positivo, de la jornada. Los otros tres días restantes de la semana, en los que el alumno pasa la jornada completa en el centro educativo, la sesión en horario de la tarde suele desarrollarse en el aula de referencia llevando a cabo algunas de las actividades destacadas descritas anteriormente. En estos casos la entrega al alumno se realiza en su aula de referencia de forma conjunta por las dos profesoras: la tutora y la profesora de apoyo que prioritariamente trabaja con el alumno quienes informan a la madre sobre cómo ha ido la jornada.

## Capítulo 9: La perspectiva del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo

El siguiente texto recoge las opiniones extraídas a través de las entrevistas desarrolladas a dos profesionales del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo (en adelante EE) en calidad de máximo responsable a nivel técnico del funcionamiento de los centros preferentes en la Comunidad de Madrid. En concreto, se recoge la información aportada por la directora del EE (curso 2017/2018) y la orientadora de referencia de tres de los cuatro centros participantes en este trabajo. En el caso de uno de los centros, no se consideró pertinente entrevistar a la orientadora de referencia dado que estaba recién incorporada al EE en el momento de la recogida de los datos. Por otra parte, lamentablemente, y como se ha especificado en el capítulo 4 en el que se describe el método desarrollado en este trabajo, no se ha podido contar con la colaboración de otras figuras de la Administración Educativa para contrastar la opinión en relación a los aspectos que a continuación se detallarán, dado que declinaron la invitación para poder participar en las entrevistas, tal y como inicialmente estaba diseñado.

Por todos estos motivos, a continuación se exponen los principales temas abordados en las dos entrevistas anteriormente mencionadas con el principal objetivo de contrastar y ampliar la información recogida en los capítulos anteriores.

### ***La atención a la diversidad y la inclusión educativa en la Comunidad de Madrid***

Las dos profesionales del EE definen el planteamiento de la Comunidad de Madrid hacia la inclusión educativa como poco definido, con un abordaje desigual en función de los distintos colectivos de alumnado, y con cierta inestabilidad a lo largo del tiempo. Sin embargo, ambas coinciden en que el alumnado con TEA en estos momentos en la Comunidad de Madrid es uno de los pocos, por no decir el único colectivo, que cuenta con una respuesta educativa de mayor grado de inclusión. Este hecho supone un aspecto positivo pero a su vez genera agravios comparativos con otro alumnado que también presenta grandes dificultades. La orientadora entrevistada considera que los centros preferentes son un inicio hacia el avance en fórmulas más inclusivas que las demás discapacidades también deberían tener.

*“La comunidad de Madrid no ha promovido proyectos de verdadera inclusión que es el reto hacia el futuro, Y dentro de eso (...) los centros preferentes son un bonito ideal, pero es un iniciar, algo que las demás discapacidades también deberían tener. Por supuesto que estoy súper a favor de los centros preferentes.”*

*(Caty, orientadora del EE)*

La directora del EE considera que el aumento significativo en los últimos cursos escolares en la conversión de nuevos centros preferentes responde a un compromiso político del actual gobierno de la Comunidad de Madrid por el cual, un alumno con un informe favorable para su escolarización en centro preferente debe poder acceder a los apoyos extensos en un centro educativo.

*“Es un compromiso contraído a nivel político sobre todo por este gobierno del PP con Ciudadanos y hay un compromiso que todo niño que reciba un informe favorable tiene que acceder a estos apoyos extensos en los centros preferentes y lo cumplen. Acatan el acuerdo firmado pero no hay una argumentación técnica e ideológica.”*

*(Julia, directora del EE)*

A pesar de este proceso interrumpido y discontinuo, haciendo balance las dos profesionales entrevistadas consideran que se ha avanzado en el proceso de inclusión educativa en algunos aspectos. No obstante, también consideran que se han producido algunas involuciones y que la velocidad ha sido más reducida de la que les gustaría. Entre los retos futuros, en términos generales, señalan la necesidad de contar con una política educativa más clara y definitoria que guíase a la comunidad educativa hacia el proceso de inclusión y que fuese acompañada de una formación permanente para el profesorado más profunda en relación a los nuevos retos a los que se enfrenta el sistema.

*“Ilusiona ver que se va avanzando en el proceso, no a la velocidad de cambio que a algunos nos gustaría, es una velocidad de cambio muy lentita porque quizás no hay guías claras cómo se tiene que hacer y por dónde se tienen que ir.”*

*(Julia, directora del EE)*

*“En los últimos años ha habido un avance espectacular con el tema de la educación especial pero aun así nos queda todavía mucho por hacer. Yo pienso que las dos modalidades educativas debería desaparecer... la educación especial y asignarse más recursos a este tipo de alumnos y a su inclusión.”*

*(Caty, orientadora del EE)*

### **El inicio de los centros preferentes para la escolarización del alumnado con TEA**

La directora del EE considera emocionante recordar cómo nació la iniciativa de los centros preferentes. La idea surgió desde el día a día y como consecuencia de la necesidad sentida de distintos miembros de la comunidad educativa, concretamente de varios centros que, en la etapa de Educación Infantil, querían mantener a sus niños con TEA en respectivos centros. De esta forma, reclamaban poder contar con las herramientas necesarias para poder dar respuestas a sus necesidades en sus contextos educativos, en lugar de derivarlos a centros de educación especial por no poder atenderlos de forma adecuada.

A partir de esta inquietud, los centros educativos junto con el EOEP de Atención Temprana de Leganés y el EE, elaboraron un proyecto que, definido como sencillo pero riguroso, fue presentado a la Administración. Por su parte, desde el EE, aunque la idea inicial había surgido de la etapa de Educación Infantil, propusieron que el proyecto pudiese extenderse a la etapa de Educación Primaria y por ello se incluyó algún otro centro. Después de varios cursos escolares, la Administración avaló el proyecto y de forma experimental se puso en marcha, interpretado como un claro ejemplo que se puede transformar la educación desde la propia práctica educativa.

*“De una forma muy sencilla pero muy rigurosa se hizo un proyecto con un alcance impresionante. Hasta que se consiguió que la Administración avalara ese proyecto pasaron tres años (...) pero a la tercera fue la vencida. Y es el ejemplo de que se puede, sí que se puede transformar la práctica desde posiciones muy de base.”*

*(Julia, directora del EE)*

A partir de ese momento y de forma progresiva y escalonada se fueron transformando distintos centros educativos en centros de escolarización preferente. Sin embargo, en los últimos cursos escolares el número de centros ha crecido de forma muy significativa como consecuencia, como se comentaba anteriormente, de un compromiso político. Esto implica que si cada curso escolar el EE realiza doscientos informes favorables para que el alumnado con TEA pueda recibir esta respuesta educativa, la Administración tiene que garantizar este número de vacantes en los centros.

### **Qué características deben reunir los centros**

En opinión de estas profesionales, en la actualidad, prácticamente ninguna de las características que inicialmente se diseñaron en los inicios del proyecto se mantiene en la selección de los centros que cada curso escolar se transforman en centros preferentes. Inicialmente una de las características más importantes era la voluntariedad de los centros para convertirse en centros preferentes, motivo por el que debían presentar un proyecto el curso anterior en el mes de abril. Esto implicaba que eran centros con un claustro comprometido y que ya contaban con alumnos con TEA que no querían que se trasladarse a otros centros. Entre otras características de las inicialmente previstas, también destacaban el ser centros pequeños, comprometidos con la atención a la diversidad en general, monolingües y con una buena gestión de las cuestiones de convivencia.

A partir de estas propuestas, la Administración anualmente evaluaba los proyectos presentados y daba el visto bueno a algunos de ellos para comenzar a transformarse en centros preferentes. A pesar de que los criterios que reunían los centros seleccionados no estaban claramente explicitados, desde la dirección del EE se identifican, como líneas generales, que se trataban de centros que contaban con una buena y amplia atención a la diversidad, una trayectoria positiva hacia la integración, no bilingües, pequeños y con altos valores hacia la inclusión que quedaban claramente recogidos y trabajados a través de sus planes de convivencia y de acción tutorial.

Como se comentaba anteriormente, las orientadoras señalan que en la actualidad el proceso de selección es completamente diferente porque la Administración designa a los centros, es decir que los centros no se ofrecen voluntarios y además con una escasa antelación. Sin embargo, incluso en este contexto, la percepción recogida por la dirección del EE a través de la formación que anualmente se dicta a los directores de los nuevos centros, es que los centros tienen una buena predisposición. Únicamente demandan una mayor anticipación en la designación para así poder preparar sus centros, claustros y las distintas estructuras de coordinación, entre otros aspectos.

*“El último curso que he dado de directores, me decían: “por favor si tenemos que ser no nos importa, pero por favor que nos lo digan hagan antes (...) y nos den un tiempo para preparamos”. Los centros en este sentido es maravilloso, hay talante en los equipos directivos a que sea un proyecto de centro, y no pasa nada. No hay una revolución pero lo único que piden es tener tiempo para hacerlo bien, para ir preparándose (...).”*  
(Julia, directora del EE)

Desde la dirección del EE, consideran que hoy en día básicamente los criterios que se identifican para designar a los centros responden principalmente a una necesidad de escolarización en una zona concreta. Sin embargo, también considera que la experiencia les ha permitido aprender que, al menos dos, de los criterios que inicialmente se contemplaban como idóneos en los centros, se han matizado. El primer de ellos se relaciona con el tamaño del centro, en los inicios se apostó por centros pequeños, sin embargo, en la actualidad la experiencia ha demostrado que centros de línea cuatro incluso línea seis pueden ser centros pertinentes siempre y cuando tengan jefaturas de estudios muy organizadas y fuertes estructuras de coordinación. Y, en segundo lugar, el tema del bilingüismo en la actualidad ya no supone un problema para ser centro preferente porque de ser así no habría centros que pudiesen ser centros preferentes dado el alto volumen de centros bilingües en la Comunidad de Madrid. Si bien reconoce que un segundo idioma es una hándicap para la inclusión, también considera que existen fórmulas para poder solventar cuestión.

En una labor de síntesis, la directora del EE identifica que, al menos, los centros deben reunir tres criterios: ser centros con una buena atención a la diversidad, centros con fuertes valores hacia la inclusión y por último, centros que cuiden las cuestiones de convivencia entre iguales.

### ***Qué acompañamiento realiza el EOEP específico***

Con el aumento significativo del número de centros preferentes, uno de los elementos que ambas profesionales identifican como más deficitario en la actualidad, es el acompañamiento que tanto desde los EOEP generales y el EE puede desarrollar en los centros. Una vez más se identifica que en la actualidad los esfuerzos se centran más en cumplir con el compromiso político de transformar nuevos centros que en el acompañamiento profundo y reflexivo sobre cómo se está desarrollando este proceso.

En los inicios, y en el diseño de la iniciativa, el acompañamiento del EOEP general duplicaba su intervención, y por parte del EE, se asistía al centro quincenalmente, incluso en algunos casos con mayor frecuencia durante su primer año de transformación. También se señala que desde la SUPE había visitas a los centros mensuales y una comunicación muy fluida y directa para resolver cualquier cuestión. Así nació la elaboración del libro “Los centros de escolarización preferente para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo en la Comunidad de Madrid. Aspectos prácticos desde una propuesta inclusiva” con la finalidad de recoger un marco mínimo escrito que ayudase a los centros a poner el proyecto en marcha. Y, por último, también desde la dirección del EE se relata que el servicio de inspección evaluaba los proyectos. De hecho, nos indican que hubo una evaluación de los proyectos que finalmente no vio la luz pero que su desarrollo, por parte del servicio de inspección, estimuló de forma positiva a los centros en los procesos de cambio y reflexión.

En la actualidad, el acompañamiento que puede realizar el EE se reduce a una asistencia mensual durante el primer año, y la asistencia que el EOEP general pueda desarrollar en el centro sabiendo que, dado los recursos con los que cuentan los EOEP, no pueden cumplir la asistencia de dos días a la semana. La asistencia mensual del EE durante el primer año de conversión de los centros se centra en el trabajo en las distintas estructuras de los centros, en un asesoramiento y colaboración conjunta con el orientador del EOEP general y en la puesta en marcha de una comisión específica que impulse el proyecto y se configure como un grupo motor que permita dinamizar y crear a su vez otros grupos de discusión y reflexión para trabajar temas específicos.

Ambas profesionales identifican como clave el papel del orientador del EOEP general en este proceso. En este sentido se destaca que, si el orientador conoce muy bien al centro y tiene claramente identificadas sus fortalezas y debilidades, la puesta en marcha del proyecto es mucho más positiva. Sin embargo, ambas profesionales se muestran preocupadas por la presión a la que se ven sometidos los orientadores de los EOEP generales para priorizar sus funciones de evaluación psicopedagógicas por encima de aquellas otras relacionadas con el asesoramiento al centro en otras cuestiones, lo que no ayuda al desarrollo del centro preferente.

*“No creo que estemos en un lugar de asesoramiento por encima sino colaborativo porque muchas orientadoras y orientadores de los EOEP generales saben muchísimo y tienen mucho que aportar. Pero los centros desde luego requieren un mayor acompañamiento tanto por parte de los EOEP generales como del EE.”*

*(Caty, orientadora del EE)*

Desde la dirección del EE se considera que el orientador del EOEP debe contar con más formación, experiencia y estabilidad en los centros. Y además debe estar más preparado para desarrollar tareas de

asesoramiento a un centro desde una perspectiva inclusiva. En relación con esta cuestión, se identifica la necesidad de repensar el modelo de orientación ya que avanzar en el proceso de inclusión también requiere que el orientador esté más presente en los centros y con una mayor implicación y compromiso.

*“Los orientadores deberíamos estar más preparados en tareas de asesoramiento a un centro inclusivo (...). El modelo orientación hay que cambiarlo, hay que estar más presente en los centros, esto de estar y no estar ya no da respuesta. Debemos estar con más tiempo y con mayor implicación, mayor compromiso y el modelo que tenemos no responde.”*

*(Julia, directora del EE)*

Por su parte, la orientadora entrevistada pone el acento en la necesidad de articular un trabajo conjunto al mismo nivel de orientación entre los distintos equipos de orientación especialmente cuando desde el EE se asiste a los centros para realizar evaluaciones psicopedagógicas que, en última instancia, autorizan o no el visto bueno para que un alumno con TEA pueda incorporarse a un centro preferente.

*“El EE a veces nos hemos puesto en un lugar de asesoramiento que al EOEP general no le ha gustado y somos compañeros (...): lo que nosotros hacemos es una evaluación complementaria, no me pongo ni por encima ni por debajo.”*

*(Caty, orientadora del EE)*

En el caso de los centros que ya llevan tiempo funcionando o tras ese primer año de puesta en funcionamiento como centros preferentes, la asistencia del EE a los centros es puntual y a demanda de los centros. Esta demanda se puede vincular con cualquier cuestión de asesoramiento general, aunque se reconoce que es totalmente insuficiente y que sería muy pertinente poder seguir acompañando a los centros, aunque fuera de forma puntual.

*“Cuando era cada quince días el acompañamiento era mejor, desde luego. Y los que llevan más años deberíamos ir de vez en cuando para hacer el seguimiento de los centros, de los niños, de cómo ha ido (...).Es muy agradable volver a los centros”.*

*(Caty, orientadora del EE)*

### **Regulación normativa de los centros preferentes**

Una de las cuestiones más comentadas en los centros educativos participantes en este trabajo se relaciona con la escasa normativa con la que cuentan los centros preferentes. En relación a esta cuestión, desde la dirección del EE se considera que la normativa que regula los centros preferentes es mínima y con una clara indefinición. Por ambos motivos se considera que sería necesario poder contar con una regulación normativa que ordenase y aclarase incluso aspectos tan básicos como la denominación de la iniciativa. De esta forma se alude a que de forma coloquial se habla de “aulas TGD” cuando es una denominación incorrecta y que en cierta forma condiciona la forma de percibir la realidad.

Además, también se hace referencia a que esta posible normativa facilitaría enormemente la labor a los equipos directivos y que en cualquier caso ayudaría más que limitaría el proyecto además de aportarle una mayor solidez.

*“Es que tenemos una normativa (...). Otra cosa será cómo se saca esa normativa y qué se regula, pero apenas hay. Es una consecuencia de la falta de definición (...), pero una normativa que ordene y organice es súper necesaria.”*

*(Julia, directora del EE)*

### **Profesionales adscritos a los centros preferentes**

Otra de las cuestiones que con mayor detalle se consultó al EE fue la idoneidad de los perfiles de apoyo especializados adscritos a los centros preferentes.

En primer lugar, desde la dirección del EE nos trasladan que la posibilidad de que el perfil responsable del aula de apoyo fuera un doble perfil, especialista en audición y lenguaje, y especialistas en pedagogía terapéutica, sería el ideal. Sin embargo, el principal problema en la actualidad es que el número elevado de centros ha llevado a que no se encuentren fácilmente perfiles de apoyos que reúnan estas dos características por lo que en los últimos años se ha tenido que ajustar este requisito y, en la actualidad, las personas de referencia de las aulas de apoyo ahora mismo reúnen un único perfil. Esto implica que en algunos casos son especialistas en audición y lenguaje o, en su defecto, especialista en pedagogía terapéutica. En estrecha relación con esta cuestión, se señala la situación laboral de este perfil con el centro educativo en calidad de comisión de servicios. Esta fórmula se diseñó en su origen con la finalidad de poder garantizar que estas figuras contasen con una amplia formación académica y también experiencia práctica en la atención al alumnado con TEA. En la situación actual, el gran reto es encontrar a estas figuras con amplia formación y experiencia.

*“Al principio la posibilidad de dos en uno era maravilloso, pero con los años ya no se consigue gente con doble perfil (...). El problema que estamos teniendo ya no es tanto si el perfil AL-PT y TIS está bien, que está muy bien. El problema es que nos ha pillado el toro y no tenemos gente formada en TEA para cubrir estas plazas.”*

*(Julia, directora del EE)*

Por último, la fórmula de una comisión de servicios también se percibe por parte de la orientadora entrevistada como una posibilidad que facilita que las personas que se incorporan tengan ganas y un alto compromiso con su trabajo, lo que supone dos elementos imprescindibles para la buena marcha del proyecto.

Respecto a la figura del auxiliar técnico- III (ATE-III) / técnico en integración social (TIS), son varias las reflexiones que podemos extraer de las opiniones de las dos profesionales entrevistadas. Por una parte, desde la dirección del EE nos explican cómo se produjo el cambio de la figura del ATE-III, inicialmente prevista al comienzo del programa, por la figura de TIS. Esta modificación surgió tras la valoración de que el alumnado, a medida que iba creciendo, presentaba otro tipo de necesidades que el perfil de ATE-III no podría cubrir. Por este motivo, la Administración creó una bolsa de trabajo específica para los TIS, dado que son contratados laborales con la finalidad de poder incorporar a este perfil profesional en los centros educativos. Por otra parte, respecto a este perfil, la orientadora entrevistada nos trasladada su inquietud a partir de su experiencia en relación a esta figura indistintamente de sus dos versiones (ATE-III/ TIS). Su reflexión se vincula con una falta de definición de sus funciones lo que genera que el perfil se encuentre muy desdibujado. De esta forma nos traslada que en algunos centros sus funciones y presencia esté sobredimensionada y en otros casos muy infrutilizada. Si bien no hay alternativa concreta sobre cómo solventar esta situación si se alude a la importancia de que la persona de referencia del aula de apoyo (AL-PT) se empodere y coordine la intervención que se organiza desde el aula de apoyo.

*“El maestro PT o AL es el que se tiene que empoderar, es la persona que dirige, que conoce la metodología, los objetivos, y el que al final es el maestro. El TIS no tiene esa categoría (...). Sus funciones están muy desdibujadas, en algunos casos están súper empoderados y manejan mucho las aulas y en otros casos están infrutilizados y opinan a veces de más. Hay una casuística enorme.”*

*(Caty, orientadora del EE)*

### **Procedimiento de escolarización del alumnado con TEA en los centros preferentes**

En la actualidad, y como consecuencia del número de demandas de evaluaciones psicopedagógicas que el EE debe atender hay dos vías para que un alumno con TEA pueda contar con el visto bueno para poder escolarizarse en un centro preferente. Por una parte la Administración ha creado una comisión interterritorial que puede dar el visto favorable sin la necesidad de realizar una evaluación psicopedagógica complementaria por parte del EE. Esta comisión está formada por asesores de las distintas DAT y un representante del EE y, a través de la revisión de la documentación del alumno, principalmente de los informes médicos y el informe del EOEP general valoran la pertinencia de su incorporación. Por otra parte, está el EE que realiza una evaluación psicopedagógica complementaria a la del EOEP general en el contexto natural del alumno, es decir, en su centro educativo.

Las dos profesionales entrevistadas, manifiestan serias dudas entre la funcionalidad de esta comisión interterritorial tanto por los profesionales que la forman como por el procedimiento utilizado para decidir la idoneidad del centro preferentes para un alumno. De hecho, la orientadora entrevistada nos indica que en el EE se han valorado otras alternativas a esta comisión para agilizar estos procesos de decisión.

*“La comisión se ha reunido muchas veces y ha resuelto pocos casos en relación a la cantidad de veces que se ha reunido y la cantidad de gente que son, y podríamos haberlo agilizado de otra forma desde el EE (...). Esta fórmula hay que revisarla el curso que viene (...). El año pasado se propuso que los EOEP generales, en algunos casos, pudieran emitir directamente el visto bueno para centro preferente y algunas personas estuvieron en contra y entonces no salió adelante, pero sería bueno que aligerásemos algo de trabajo en aquellos casos donde está muy claro.”*

*(Caty, orientadora del EE)*

En este procedimiento de escolarización, los criterios que debe reunir un alumno con TEA para poder escolarizarse en un centro preferente ocupan un papel desatacado. Cuando nació la iniciativa se elaboraron una serie de criterios para valorar cuál era el perfil del alumnado que requería una necesidad de apoyo extenso. Desde la dirección del EE se considera que el siguiente paso hubiese sido hacerlos más operativos y consensuarlos con las distintas instancias porque son muy interpretables. Esta segunda fase todavía es una tarea pendiente de desarrollar por parte del EE aunque por parte de la Administración tampoco se les ha reclamado hacerlo.

*“Los criterios no son muy operativos, son muy interpretables. Creo que se necesita operativizar los criterios para tenerlos más consensuados (...). La fórmula más ajustada sería hacer los criterios más específicos y luego tener indicadores para poder valorarlos de forma detallada.”*

*(Julia, directora del EE)*

De forma complementaria, la orientadora entrevistada hace énfasis en la necesidad de que los criterios también deben ajustarse a los nuevos cambios y a las distintas posibilidades que el sistema permite teniendo en cuenta que, en la actualidad, desde su experiencia, el grado de afectación del alumnado escolarizado en educación especial es muy elevado por lo que la escolarización en estos centros debería ser muy excepcional. En este sentido, destaca que lo ideal es que las dos modalidades educativas ordinaria vs especial desapareciesen y los centros ordinarios pudiesen contar con mayores recursos para atender a la diversidad del alumnado.



*“Yo me fijo mucho en los criterios pero también en las necesidades de apoyo. Cada caso es un mundo. A los criterios habría que darles una vuelta puesto que las cosas han cambiado (...). Hay que darles una vuelta no porque manejemos criterios distintos sino porque las cosas han cambiado en el sentido de que ahora en los centros de educación especial solamente te encuentras niños muy afectados.”*  
(Caty, orientadora del EE)

### **Necesidades del alumnado con TEA**

Como se comentaba al inicio, desde el EE se entiende que la propuesta de centro preferente está muy ajustada a las necesidades del alumnado con TEA ya que, como nos indica la orientadora entrevistada, pueden beneficiarse de todas las condiciones que necesitan.

*“He vuelto a ver niños que ahora son mayores y valoro que el centro preferente es el sitio donde los chicos tienen que estar, es el sitio con las condiciones, la metodología (...). Y luego además, todos los centros terminan siendo muy agradecidos del proyecto y el proyecto redunda en todo el centro en la idea de inclusión, de favorecer la atención al alumnado, de promover nuestra reflexión como profesores, como maestros. Lo que significa verdaderamente atender a los alumnos.”*  
(Caty, orientadora del EE)

Sin embargo ambas especialistas consideran que el gran reto está en extender este proyecto tanto a otros colectivos de alumnado como dentro del alumnado con TEA a aquellos que requieren una intensidad de apoyo que excede a lo que se les puede facilitar incluso desde un centro preferente. En el primero de los casos, desde la dirección del EE se insiste en que la respuesta educativa especializada para otros colectivos no es tan diferenciada entre unas necesidades y otras, ya que hay denominadores comunes y luego otros específicos pero la mirada ahora se está poniendo en lo diferenciado en lugar de lo común.

*“Todos los centros deberían ser inclusivos en cualquier dificultad (...). Deben dar respuesta a alumnos con distintas necesidades de apoyo asociadas a lo que sea. Tenemos que saber de cada una de las discapacidades, pero lo que está ocurriendo es que la respuesta educativa especializada después no es tan diferente... hay elementos comunes (...) y tenemos que ir a los que nos une, a los denominadores comunes. Hay que poner la mirada en lo que es específico pero comunes a otros.”*  
(Julia, directora del EE)

El segundo reto se centra en vencer la resistencia en aquellos casos en los que se sigue apostando por una la escolarización del alumnado con TEA en centros de educación especial cuando las necesidades de apoyo son mayores, ya que incluso los centros preferentes argumentan que no pueden dar respuesta a estas necesidades.

### **Educación Especial**

Centrando la atención en la situación de la educación especial, las dos personas entrevistadas nos trasladan varias inquietudes. Por una parte, desde la dirección del EE existe la sensación de que la escolarización en centros de educación especial está aumentando en los últimos años, lo que se identifica como un claro retroceso hacia un sistema que quiere avanzar hacia posturas más inclusivas. De hecho, hay dos situaciones que destaca como preocupantes. En primer lugar, la proliferación de plataformas a favor de la escolarización de los centros de educación especial lo que se interpreta

como una clara referencia a que el trabajo en los centros ordinarios no está siendo todo lo positivo que debería ser. Y en segundo lugar, la legitimación de la escolarización en educación especial por parte de la Administración que se pone de manifiesto en el hecho de que en el último supuesto del proceso selectivo para futuros orientadores en la Comunidad Madrid en el curso 2016 se solicitaba el asesoramiento, ante el desacuerdo de una familia, para escolarizar a un alumno en educación especial en la etapa de Educación Infantil. Ambos casos, pero especialmente el último, se interpretan como una clara involución.

*“El último supuesto que han puesto para los orientadores que se están examinando ahora era un niño en Educación Infantil que iba a educación especial, fíjate si en una involución (...). Esto era impensable antes, se veía incluso políticamente incorrecto y ahora es un ejercicio para la gente joven que está intentando entrar a la tarea de orientación”.*

*(Julia, directora del EE)*

Sin embargo, en el otro extremo las dos profesionales entrevistadas interpretan dos situaciones que ponen de manifiesto la permeabilidad del sistema de educación especial y un mínimo avance en la superación de las tradicionales modalidades de escolarización.

La primera experiencia relatada por la directora del EE se relaciona con el hecho de que algunos centros de educación especial están ubicando sus aulas de educación especial (denominadas aulas estables) en colegios ordinarios y en algunos centros que también son centros preferentes. La segunda, en este caso puesta de manifiesto por la orientadora entrevistada, nos indica que la existencia de centros preferentes también ha supuesto una gran oportunidad para que alumnos que estaban escolarizados en centros de educación especial puedan incorporarse a ellos.

*“Yo he ido mucho a centros de educación especial en los años (tres años) que llevo en el EE y he sacado a cinco o seis niños de educación especial, lo cual es casi un milagro para las familias que vaya alguien y que de pronto quiera valorar al niño y de pronto sacarle. Estar en un centro preferente es dar la oportunidad de que estos niños puedan estar con otros (...).”*

*(Caty, orientadora del EE)*

Por último, otra información que se ha podido contrastar con la orientadora entrevistada es la sensación de que en los centros concertados son más flexibles en la aplicación de los criterios para la escolarización en educación especial y que en términos generales agotan más los tiempos y plazos antes de contemplar la opción de educación especial para los niños más afectados. Una percepción que describe como personal pero también contrastada con un grupo de padres con hijos en secundaria en el que intervienen la orientadora entrevistada.

*“En los concertados, lo que yo veo es que aguantan más al alumno antes de derivar a especial que en centros públicos. Lo he visto en las reuniones de los padres de secundaria de mi zona y vieron que el resto de los niños tenían más nivel que los suyos (...). Y también lo he visto en otros centros concertados”.*

*(Caty, orientadora del EE)*

### **Reflexiones finales**

Como reflexiones finales, y específicamente valorando aquellos nudos críticos que permitirían mejorar los centros preferentes, además de algunos de los aspectos indicados a lo largo del texto en función de los distintos apartados abordados, de las dos entrevistas desarrolladas se pueden extraer los siguientes. En primer lugar, ambas profesionales abogan por la necesidad de trabajar en equipo en los distintos estamentos educativos, entre la Administración y los centros, entre los distintos EOEP con los equipos directivos, con los docentes, los claustros. En síntesis, desarrollar un trabajo articulado de una forma más clara y precisa. En segunda instancia, desde la dirección del EE también se hace referencia a la importancia del trabajo conjunto con las familias; tratar de cooperar más entre la escuela y la familia y ser capaces de abrir más los centros educativos a la participación de las familias. En la misma línea, la orientadora entrevistada destaca la necesidad de estar coordinados los dos equipos intervienen con un mismo alumno así como el resto de servicios, especialmente médicos, que atienden al alumnado con TEA para evitar discrepancias de criterios y ajustar la información que se traslada a la familia.

*“La mayoría de los casos trabajamos en colaboración con los EOEP generales ya que para eso somos compañeros (...) pero cuando hay discrepancia entre nosotros genera mucha irritabilidad en las familias y es importante que estemos todos a una. Por ejemplo, en mi zona además de trabajar codo con codo con los orientadores (...) también trabajamos con la unidad de niños con TEA del hospital para estar todos dando la misma respuesta a las familias.”*

*(Caty, orientadora del EE)*

Por último, una reflexión de profundo calado trasladada por la dirección del EE señala la necesidad de consolidar el camino avanzado en varios niveles de concreción.

Un primer nivel hace referencia a la necesidad de generar espacios para dar visibilidad al avance del programa de centros preferentes. Se indica que hay algunas jornadas puntuales de intercambio de experiencias, pero se considera que habría que abordar esta cuestión con mayor profundidad.

Un segundo nivel, se relaciona con la importancia que podría suponer el trabajo conjunto con otras CCAA, entre ellas se destaca las iniciativas de Aragón, Valencia y el País Vasco, así como lo enriquecedor que sería conocer el trabajo que cada una está realizando en torno al alumnado con TEA en el marco de sus propuestas para así sumar esfuerzos entre todas.

Por último, el tercer nivel se vincula con la necesidad de documentar todo el proceso desarrollado y las lecciones aprendidas desde la puesta en marcha de los centros preferentes en la Comunidad de Madrid ya que uno de los miedos es que desaparezca ese conocimiento que se ha ido generando a lo largo de los años.

*“Los equipos cambian, en el EE estamos en un proceso de regeneración, (...) si lo que sabes y lo que se ha conseguido no se explícita, va a desinflarse porque desaparecen las personas (...). Necesitamos ese nivel de escribir tan necesario porque será más fácil para las nuevas generaciones que están entrando el que tengan de dónde guiarse porque el asesoramiento presencial no lo van a tener.”*

*(Julia, directora EE)*

## Capítulo 10: Conclusiones de los resultados cualitativos

El presente capítulo cierra el bloque de presentación de los resultados de naturaleza cualitativa. A lo largo del texto se aporta una primera reflexión en torno a los elementos comunes y aquellos otros diferenciadores que se derivan del análisis pormenorizado de la cultura, políticas y prácticas de cada uno de los centros, así como de la perspectiva del Equipo Específico (EE), que incorporan o matizan alguna cuestión en relación a ciertos temas críticos de sus competencias. En la organización de estas conclusiones se ha utilizado la misma estructura que en los capítulos anteriores.

### 10.1. Cultura y políticas de los centros

#### ***Historia y trayectoria de los centros***

Una primera conclusión en relación a la historia de cada uno de los centros es que son colegios con una larga trayectoria en la atención a la diversidad, es decir, son instituciones que por diversos motivos han mostrado cierta sensibilidad a las diferencias culminando este proceso con su transformación en centros preferentes para la atención al alumnado con TEA. Esta historia común, sin embargo, se ha visto reflejada de forma diferente en cada centro. En algunos casos de manera más explícita, como en el CEIP Amarillo, al ser uno de los centros participante en el Plan Experimental del Ministerio de Educación a finales de los años 80, y en otros casos a través de una experiencia previa al desarrollar modalidades de escolarización más inclusivas dentro de las distintas alternativas que posibilitaba la Administración Educativa en ese momento, como es el caso del centro CC Azul. También resulta interesante señalar que esta historia y tradición de atención a la diversidad ha sido algo compartido por el conjunto del profesorado. Así, en todos los casos el convertirse en centro preferente para la escolarización de alumnado con TEA fue un proceso compartido, reflexionado y votado en el claustro.

#### ***Conceptualización de la atención a la diversidad y la educación inclusiva***

Como era esperable, a partir de lo visto en el apartado anterior, se ha encontrado una forma común de concebir la atención a la diversidad y la educación inclusiva, y en cómo se materializa esta atención. En este sentido, lo común a todos los centros es el entender la atención a la diversidad en un sentido amplio: cada alumno y alumna es diferente a otro, por definición. Esta idea se recoge en los diferentes documentos que regulan la vida del centro. En ellos se señala, aunque sea con distintas palabras, el objetivo de atender a todo el alumnado en función de sus necesidades y de una forma integral, tratando que el centro de la intervención sea el alumno o alumna y sus necesidades, y no las posibilidades que el sistema educativo puede facilitarle. Cabe recordar que esta característica es una de las identificadas como imprescindible por la directora del EE para garantizar el buen funcionamiento de los centros preferentes.

Esta forma de entender a la diversidad se refleja a su vez en la organización de la respuesta que los colegios ofrecen, que todos ellos consideran que implica muchas dificultades ya que se ve limitada por los recursos disponibles. En los cuatro centros, aunque con diferente grado de sistematicidad, se ha podido corroborar la adopción de distintas medidas de apoyo ordinario tales como desdobles, refuerzos en ciertas materias instrumentales, la incorporación de dos profesores en determinados grupos con mayores complejidades, así como el apoyo entre tutores en las horas en las que los grupos están en alguna especialidad. Todas estas medidas implican, en la mayoría de las ocasiones, una reducción o nula disponibilidad de horas libres para trabajo personal de los docentes. Por otra parte, también se han encontrado semejanzas en el esfuerzo por trasladar a las familias que son centros con una postura

de total apertura a la atención a la diversidad. Para ello, los centros utilizan diferentes fórmulas: reuniones con las familias, participación en distintos foros educativos o realización de actividades de difusión en su municipio. No obstante, esta apertura y difusión de su postura de apertura a la atención a la diversidad también ha implicado especialmente en dos de los centros, el CEIP Amarillo y el CC Azul, el convertirse en centros de referencia para la escolarización de alumnado con mayores dificultades de aprendizaje en comparación con otros centros de su zona. Además, el hecho de ser un el único centro no bilingüe de la zona en el caso del CEIP Amarillo ha hecho más notable este desequilibrio en la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, tal y como reflejan los datos relacionado con la escolarización del alumnado que anualmente maneja el centro.

Esta situación, sin el acompañamiento y el cuidado, entendido en sentido amplio, por parte de la Administración Educativa, que se traduzca, al menos, en la reducción de ratios y en el aumento del personal docente, supone serios retos para poder cumplir con los objetivos de inclusión educativa que como centros se proponen.

### ***Recursos especializados con los que cuenta el centro***

En todos los centros, se ha identificado de forma muy llamativa un reparto totalmente desigual en relación a los recursos especializados para atender al alumnado con necesidades educativas especiales. Los recursos asignados para el alumnado con TEA adscritos a las aulas de apoyo son muy superiores en número de efectivos y en proporción a los alumnos y alumnas a los que se atiende. De hecho, se cuenta con un perfil de apoyo especializado en pedagogía terapéutica o audición y lenguaje junto con un perfil de auxiliar técnico- III para la atención a los cinco alumnos y alumnas con TEA adscritos al aula de apoyo, a excepción del centro concertado en el que se cuenta con dos perfiles de apoyo especializado adscritos a cada una de las aulas de apoyo TEA. Para el resto de alumnado con necesidades educativas especiales los centros cuentan en general con un perfil de apoyo de pedagogía terapéutica y un perfil de apoyo especialista en audición y lenguaje para cada veinte alumnos y alumnas que requieran el acompañamiento de cada uno de estos perfiles.

Esta situación genera cierta perplejidad en la Comunidad Educativa que no cuestiona los recursos asociados al alumnado con TEA ni las necesidades de apoyo que requieren, como más adelante se detallará, pero sí denuncia una desatención al resto del alumnado con necesidades educativas especiales. Esta desproporción de recursos, centros se trata de compensar desde los propios centros propiciando que las aulas de apoyo TEA sean aulas abiertas a la atención de otro alumnado cuando las posibilidades así lo permiten, así como dando opción para que el alumnado con necesidades especiales muy limítrofes con un TEA puedan beneficiarse del trabajo y los recursos del aula de apoyo TEA. Este es el caso del alumnado con un trastorno específico del lenguaje (TEL) en el CC Azul.

Otro aspecto común encontrado en los distintos centros es un escaso trabajo conjunto entre los distintos profesionales de apoyo especializado con los que cuenta el centro, motivo por el que suelen trabajar como dos equipos de apoyo diferenciados. No obstante, ciertamente, en todos los centros se alude a la necesidad de trabajar de forma más coordinada entre estos equipo de apoyo, es decir, que es una necesidad detectada por ellos mismos. El punto en común entre ellos, en el caso de los centros de titularidad pública, es la figura del orientador/a a través de las reuniones de coordinación que desarrollan de forma conjunta en su día de asistencia. Sin embargo, estas reuniones se reducen a un seguimiento al alumnado con necesidades educativas especiales, y no tanto a un trabajo de coordinación sobre distintas estrategias conjuntas de intervención, el intercambio de materiales específicos o el desarrollo de propuestas articuladas de atención al alumnado, entre otros posibles aspectos.

Por último, hemos encontrado un reclamo general en los tres centros de titularidad pública en relación a la delimitación de las funciones del perfil del auxiliar técnico- III asociado a las aulas de apoyo TEA. Aunque no se ha encontrado unanimidad en la intervención que desarrollan en los centros, como más adelante se especificará con mayor grado de detalle, sí se apuesta por la necesidad de concretar sus funciones por parte de la Administración Educativa así como de acompañar al perfil con una mínima formación especializada teniendo en cuenta las funciones que formal o informalmente desarrollan en los centros educativos. En algunos centros se ha hecho referencia a que la posibilidad de contar con dos perfiles de apoyo especializado adscritos a las aulas de apoyo mejoraría enormemente la atención al alumnado en general y especialmente al alumnado con TEA, al aumentar las posibilidades de intervenir directamente en sus respectivas aulas de referencia. Esta opinión es compartida principalmente por las responsables del aula de apoyo TEA. Sin embargo también hemos encontrado opiniones en torno a la posibilidad de transitar de la figura del auxiliar técnico-III a la figura de integrador social, opción aportada por una orientadora de un EOEP del sector, por entender que este segundo perfil cuenta con una mayor formación inicial.

### ***Estructuras organizativas y momentos para coordinación***

En relación a las distintas estructuras organizativas y momentos destinados a la coordinación con los que cuentan los centros, es importante señalar que en todos ellos se hace referencia a la necesidad de que existan momentos y espacios para desarrollar las coordinaciones. Se explicita que este aspecto constituye un elemento imprescindible para el correcto funcionamiento del centro. No obstante, también se ha hecho especial énfasis en todos los colegios en la importancia de la coordinación informal entre los docentes, no supliendo las reuniones formalmente establecidas, pero sí garantizando un contacto diario para aquellas situaciones puntuales que suponen el ajuste de cualquier cuestión que afecte al funcionamiento del centro y/o a la respuesta educativa de un determinado alumno o alumna. Por este motivo, específicamente, en el caso de los tres centros de titularidad pública, los equipos directivos y docentes señalan una notable implicación y flexibilidad por su parte para destinar tiempos para la coordinación y como para que estos estén integrados en los horarios de los profesores. Por parte del CC Azul refieren encontrar mayores dificultades en poder encontrar tiempo para las coordinaciones dentro de los horarios de cada docente más allá de las reuniones que se detallan a continuación.

Se ha constatado coincidencia en los cuatro centros en el desarrollo de las siguientes coordinaciones: reuniones del ciclo de Educación Infantil, reuniones de los antiguos ciclos o actuales niveles de Educación Primaria, reuniones de claustro, reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica (similares/ homólogas en el caso del CC Azul), reuniones con las familias y reuniones de los equipos de apoyo con el orientador, y con el coordinador de las aulas de apoyo TEA en el caso del CC Azul.

Merece una especial mención, en el caso de los centros públicos, el hecho de hacer coincidir la reunión de la CCP con el día de la asistencia al centro por parte de la orientadora lo que denota la importancia que otorgan a esta coordinación y la relevancia de la participación del EOEP. Para poder desarrollar estas reuniones, en los tres centros de titularidad pública han incorporado la estrategia de asociar cada día de la semana a una coordinación con la finalidad de poder contar con una mayor disponibilidad y organización general de todos los implicados. Así mismo, incorporan a las reuniones anteriormente citadas una coordinación más en relación al desarrollo de las actividades de formación en centro que sistemáticamente cada curso escolar distintos docentes que participan en ellas desarrollan. Por otra parte, además de las coordinaciones en las que se ha encontrado coincidencia en los cuatro centros, destacan por su singularidad otras dos reuniones desarrolladas en dos de los colegios.

La primera de ellas, implementada en el CEIP Rojo, se establece con la finalidad de integrar al EOEP en las distintas dinámicas del centro haciéndole partícipe de las situaciones y dificultades que, en torno la atención a la diversidad, el profesorado se encuentra diariamente. En esta reunión participa la orientadora, la jefa de estudios y los perfiles de apoyo, semanalmente, con los distintos equipos docentes del ciclo de Educación Infantil, los cursos de 1º y 2 de Educación Primaria, 3º y 4º de Educación Primaria y, 5º y 6º de Educación Primaria que asisten de forma mensual en función del calendario de reuniones establecido.

La segunda de ellas se ha documentado en el CC Azul entre los equipos de apoyo de las aulas TEA. Esta coordinación se produce trimestralmente entre todo el equipo de apoyo (ocho profesionales y el coordinador) que trabaja con el alumnado con TEA en las distintas etapas educativas (Educación Infantil, Educación Primaria y Secundaria) y semanalmente entre el coordinador del equipo de apoyo TEA y un representante de cada una de las aulas de apoyo para hacer un seguimiento sistemático de la evolución del alumnado. Ciertamente, es el único centro de los participantes que cuenta con cuatro aulas de apoyo TEA autorizadas por lo que requiere una mayor articulación entre el funcionamiento de las distintas aulas, pero las repercusiones positivas de esta coordinación trascienden de forma significativa. Los beneficios de esta coordinación se ponen de manifiesto en torno a la identificación de áreas de mejora y evaluación del trabajo que desarrollan, en la elaboración de materiales y el establecimiento de acuerdos comunes de intervención con las familias, entre otros aspectos, lo que genera una propuesta conjunta en la atención al alumnado con TEA tanto entre los distintos profesionales como a lo largo de las diferentes etapas educativas.

Por último, es importante destacar dos propuestas de mejora identificadas en todos los centros. Por una parte, a pesar de disponer de momentos y espacios para las coordinaciones, en los cuatro centros se señala la necesidad de contar con una mayor disponibilidad de espacios y tiempos para que estas coordinaciones puedan desarrollarse de forma más pausada y por tanto reflexiva. Y por otra parte, la necesidad de dotar de relevancia, y por tanto, destinar más tiempos y momentos para la coordinación de los distintos equipos de apoyos especializados que trabajan en los centros. En el caso de los tres centros públicos, como se ha comentado anteriormente, es en torno a la figura del orientador como tiene lugar esta coordinación, pero se traslada la inquietud de dotar a esta coordinación de una mayor identidad y sistematicidad que repercuta en un trabajo más compartido y práctico entre los distintos profesionales, además del seguimiento del alumnado con necesidades educativas especiales que ya se realiza en estas coordinaciones. En esta línea, la directora del EE señalaba la necesidad de que el orientador del centro cuente con una amplia formación, con cierta experiencia así como con una mínima estabilidad para poder realizar un asesoramiento integral al centro.

### ***La participación de las familias en el centro***

La idea de que la familia es una clave en la vida de los centros es compartida por todos los colegios, aspecto también identificado como crucial por la directora del EE. Por este motivo, en todos los centros se trata de implicar a las familias en la vida de la institución a través de espacios formales como el Consejo Escolar y las Asociaciones de Padres y Madres así como mediante otras propuestas como su implicación en distintos talleres, jornadas de puertas abiertas y distintas iniciativas con la excusa de la conmemoración de alguna fecha señalada. En este sentido, en dos de los centros, el CEIP Naranja y el CEIP Amarillo destaca el esfuerzo por desarrollar iniciativas formativas con las familias en un plano de igualdad a través de sesiones de intercambio de ideas e información sobre temas educativos de actualidad. También es común a los cuatro centros que se produzca una mayor participación de las familias en la etapa de Educación Infantil que en la etapa de Educación Primaria. Los participantes

atribuyen este hecho a las posibilidades de contacto informal entre docentes y familias que la primera etapa educativa ofrece en las entradas y salidas en el centro así como al uso de metodologías didácticas más proclives a la participación de las familias, como el trabajo por proyecto, que en etapas posteriores. Por último, en lo que se refiere a la participación de las familias, destaca por su carácter diferenciador las propuestas del CEIP Amarillo, a través de los Cafés del Amarillo y las Noches del Amarillo. En estas iniciativas, en las que el centro se transforma en un lugar de encuentro y reflexión de temas de actualidad educativa se otorga a las familias un papel protagonista tanto en la organización de las actividades como en su participación activa a través de la dinamización de las distintas sesiones.

### ***El equipo directivo***

En lo que se refiere a las características definitorias de los equipos directivos de los centros, una primera compartida en tres de los cuatros colegios que participan en la investigación es que en los equipos directivos se encuentran figuras de atención a la diversidad con perfiles especializados (en pedagogía terapéutica, audición y lenguaje y orientación, respectivamente) en calidad de director en el caso del CEIP Amarillo, jefa de estudios en el CEIP Rojo y directora de secundaria en el CC Azul. Además, en los tres casos fueron los responsables directos de la conversión de su centro en centro preferente para la atención de alumnado con TEA, siendo dos de ellos, las personas responsables del aula de apoyo TEA. Entendemos que esta situación puede relacionarse directamente con una característica que han destacado los distintos docentes entrevistados en todos los centros como definitoria de sus equipos directivos: una alta sensibilidad en las decisiones que toman en torno a los temas relacionados con la atención a la diversidad. Por otra parte, también se destaca como elemento común en los cuatro equipos directivos, trasladado directamente por ellos mismos, al ser consciente del alto grado de responsabilidad que implica su trabajo en cualquier iniciativa del centro pero especialmente en los procesos de inclusión educativa percibiéndose como modelos para los docentes que representan. Las características que específicamente describirían a los equipos directivos de los cuatro centros identificadas como comunes por los docentes entrevistados son la flexibilidad en sus decisiones y propuestas, la actitud de apertura y escucha a las distintas opiniones que las familias, docentes y alumnado les trasladan, así como su capacidad de dinamización para el desarrollo de un trabajo colaborativo entre los distintos agentes de la Comunidad educativa. Por al contrario, un elemento diferenciador encontrado en el CEIP Amarillo, o al menos así expuesto por los distintos entrevistados, es la implicación de su equipo directivo en la intervención directa en las aulas. Esta intervención no solo se circunscribe a aquellas sesiones en las que mantienen su actividad docente sino también como medio para poder facilitar cualquier coordinación de un determinado profesor, lo que supone la posibilidad de establecer reuniones imprevistas por parte de los tutores así como el contacto sistemático y por tanto conocimiento y necesidades del alumnado de su centro.

### ***Convivencia en el centro***

Respecto a las cuestiones vinculadas con la convivencia, en ninguno de los cuatro centros se han identificado dificultades en torno a la convivencia, a pesar de lo cual en todos ellos se desarrolla un trabajo específico. La convivencia se concibe como una cuestión de reflexión permanente, según relatan los equipos directivos de los cuatro centros, y que a su vez es considerado crucial para el buen funcionamiento por parte de la directora del EE. También encontramos coincidencia entre los diferentes centros en dos planteamientos de base en relación a este tema. En primer lugar, la necesidad de trabajar las cuestiones de convivencia desde las primeras edades y etapas educativas intensificando este trabajo a medida que avanzan los cursos escolares. Y por otra parte, en la importancia que supone



trabajar de forma coordinada con las familias desde el inicio de la escolarización en las reuniones grupales para así hacerles partícipes de la importancia que supone su colaboración al respecto en el contexto familiar.

Con un mayor grado de sistematicidad encontramos el desarrollo de dos iniciativas para favorecer los procesos de convivencia en el CEIP Rojo y en el CEIP Naranja. En ambos centros, en el primero de ellos en coordinación con la Concejalía de educación y en el segundo caso con recursos del propio centro, se abordan programas del fomento de la convivencia en el centro y la resolución pacífica de conflictos entre iguales. En ambas iniciativas se otorga un papel protagonista al alumnado como mediadores de estas cuestiones. Esta relevancia de los iguales también se ve reflejada en dos iniciativas que con carácter preventivo se desarrollan en el CC Azul. Si bien su objetivo inicial no era el fomento de la convivencia en el centro, ambas tienen claras repercusiones en ello. Nos referimos al proyecto de aprendizaje cooperativo entre iguales y a la iniciativa de la ludoteca. En ambos casos, iniciativas en las que los iguales suponen figuras de referencia entre sí favoreciendo el contacto y la ayuda entre ellos pero también el respeto por las diferencias y particularidades de cada estudiante.

### ***Espacio para la innovación educativa***

En relación a las cuestiones relacionadas con la innovación educativa, se ha encontrado un planteamiento común en todos los centros que se vincula con la idea de apostar por una mejora sistemática de las prácticas educativas que desarrollan. En todos los centros se parte de una visión crítica y reflexiva sobre la propia acción educativa que les lleva a plantearse cambios y mejoras a distintos niveles y en diferentes formatos. Así por ejemplo, se ha podido valorar que esta reflexión sobre la acción ha propiciado la modificación de un proyecto de patios para hacer este momento más accesible y atractivo a todo su alumnado, la incorporación de una ludoteca en el aula de apoyo TEA para convertirla en un espacio abierto y de referencia para todos los niños/as además de para trabajar las habilidades sociales o se ha ajustado el modelo del Documento de Adaptación Curricular (DIAC) con la finalidad de convertirlo en un formato hacerlo más funcional y accesible para los tutores. En definitiva, en los cuatro centros hay una reflexión sobre la acción que provoca cambios constantes y a diferentes niveles sobre el trabajo que como docentes y centros educativos desarrollan.

Además de este planteamiento general, también hemos encontrado centros comprometidos con el uso saludable de las nuevas tecnologías. Este compromiso se ha visto reflejado en la incorporación de estos aprendizajes en las aulas así como en la inversión de recursos económicos, materiales, y personales para hacer accesibles estas herramientas a todos el centro. En tres de los centros, CEIP Naranja, CEIP Rojo y CEIP Amarillo, también se ha podido constatar el desarrollo de programadas relacionados con la educación sostenible y el reciclaje con un claro compromiso por la conservación el medio ambiente y el cuidado del mismo por parte de todos.

Por último, también se ha valorado la incorporación en todos los centros de algunos aprendizajes de incalculable valor para la formación integral del alumnado relacionados con la música, el teatro, la danza, el ajedrez y el deporte. En este sentido, cabe destacar el CEIP Rojo al contar con una propuesta más sólida y global al incorporar curricularmente la expresión plástica, la música, la dramatización y el deporte en las distintas áreas que configuran el currículo. Sin embargo, y lamentablemente, en todos los centros se ha hecho referencia a una escasa documentación de muchas de las experiencias que desarrollan para mostrarlas al resto de la Comunidad Educativa, en algunos casos como consecuencia de la falta de tiempo para poder hacerlo y en otros, en un ejemplo de humildad, al no ser consideradas tan innovadoras.

### **Formación permanente del profesorado**

En lo que concierne a los aspectos relacionados con la formación permanente del profesorado, una primera idea puesta de manifiesto únicamente en el CEIP Rojo, pero implícitamente presente en el resto de los centros, hace referencia a la necesidad de revisar los planes de formación inicial de los docentes en aquellas cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad. Esta inquietud se basa al encontrar en el profesorado, principalmente en el recién egresado, una escasa formación específica en torno a cómo ajustar la respuesta educativa a las necesidades de cada uno de los alumnos y alumnas. Este aprendizaje se va incorporando progresivamente a lo largo de su desarrollo profesional como docentes a través de la experiencia y la formación continua que van desarrollando.

Centrándonos específicamente en la formación permanente del profesorado, en los cuatro centros las distintas personas entrevistadas aluden a dos tipos de iniciativas o formatos. El primero de ellos, a título personal o por iniciativa particular de cada docente a través de la oferta de cursos que la Administración oferta regularmente o mediante las propuestas de entidades privadas asumidas con coste personal. Una propuesta a medio camino es la desarrollada por el CEIP Naranja en la que, a través del desarrollo de charlas formativas por distintos profesionales expertos de su sector, posibilita la asistencia del profesorado y familias a estas sesiones. Aunque no puede considerarse como una propuesta de formación en sentido estricto, abre la puerta a un contacto entre docentes, familias y especialistas de distintos sectores en torno a una temática educativa de actualidad.

La segunda de ellas se desarrolla en el marco de las tres iniciativas de formación en centro, (seminarios, grupos de trabajo o cursos de formación) que la Administración oferta cada curso escolar para los centros. En estas propuestas, en función de la iniciativa seleccionada, resulta necesario establecer un número mínimo de docentes del claustro para poder participar en ella. Una demanda expresada por las tutoras entrevistadas a este respecto en el CEIP Amarillo se relaciona con la propuesta de obligatoriedad por parte de la Administración en deber desarrollar anualmente al menos alguna iniciativa de formación relacionada con la atención a la diversidad. Entienden que esta formación sería necesaria para todos los docentes de cualquier centro con carácter general, pero con más motivo para aquellos docentes que trabajan en centros de especial singularidad. Esta situación, en el caso del CEIP El Rojo se ha solventado por la dirección del centro al acordar con su claustro que al menos una de las iniciativas de formación en centro que se desarrollen anualmente por su profesorado esté relacionada con algún tema vinculado a la atención a la diversidad. En última instancia, el cuidado a la formación permanente del profesorado de una forma cuidada y constante, es una de las necesidades detectadas por la directora del EE.

Para terminar cabe destacar la inquietud planteada por uno de los orientadores de un EOEP de atención temprana del sector en torno a los temas de formación. En ella se hace referencia a la posibilidad que los orientadores pudiesen desarrollar iniciativas que fomentasen el desarrollo profesional de los docentes de los centros que atendían, tal y como se recoge entre las funciones que regulan las actuaciones de los EOEP en los centros. Sin embargo, desde hace años esta función no puede desarrollarse teniendo en cuenta el volumen de trabajo del EOEP, así como la ampliación de número de centros de su sector de intervención sin el correspondiente aumento de efectivos. En este sentido, como se verá con mayor grado de detalle entre las conclusiones relacionadas con las funciones que desarrollan las personas de referencia de las aulas de apoyo TEA, en cierta forma este acompañamiento formativo entre iguales es asumido por estos especialistas. Este hecho se puede apreciar en todos los centros con carácter general y de forma más ilustrativa en el CC Azul al disponer de una estructura de apoyo extensa y concretamente de una figura de coordinación de estos apoyos con una amplia experiencia en temas, entre otros, vinculados a la formación permanente del profesorado.

### ***Cómo surgió la idea de ser Centro de Escolarización Preferente para alumnado con TEA***

En el análisis de cómo los colegios llegaron a convertirse en Centros Preferentes para la escolarización de alumnado con TEA, podemos identificar tres características comunes de los cuatro centros. En primer lugar, la inquietud en avanzar hacia fórmulas más inclusivas en la atención a su alumnado, lo que se traduce en un total inconformismo en resignarse a las posibilidades que el sistema educativo proporcionaba al alumnado con necesidades educativas especiales en general y al alumnado con TEA en particular. Así, en dos de los centros, CC Azul y CEIP Amarillo, esta propuesta fue dinamizada y promovida por los propios centros. Por su parte, en el caso del CEIP Rojo y CEIP Naranja, la propuesta inicial partió de la Dirección de Área Territorial en el proceso de apertura de nuevos centros preferentes en la zona. Uno de los motivos por los que estos centros fueron propuestos residía en el hecho de que ya contaban con algunos alumnos y alumnas con TEA escolarizados, pero cabría valorar si este fue el único motivo, dado que otros centros de la zona también tenían alumnos y alumnas con TEA en sus aulas que tuvieron que trasladarse posteriormente, o si por el contrario desde la Administración Educativa se buscaron centros que ya mostraban cierta sensibilidad a la atención a la diversidad. Cabe recordar que el disponer de fuertes valores a favor de la inclusión era uno de los criterios inicialmente previstos como favorable para la conversión en centro preferente y que en la actualidad, la directora del EE considera que sigue siendo imprescindible.

En segundo lugar, como se apuntaba en las conclusiones relacionadas con la historia de cada centro, una característica común encontrada se relaciona con los procesos de toma de decisiones a nivel de centro. En todos los casos se comprueba que ser centro preferente fue una decisión tomada de forma reflexiva y compartida por el claustro, y por tanto considerada un proyecto común de centro del que todos los docentes se sintieron partícipes. Y por último, la tercera particularidad encontrada en los cuatro centros se centra en la importancia que supusieron los equipos directivos que en su momento dirigían los centros como piezas clave en la puesta en funcionamiento del programa.

### ***Luces y sombras del programa de Centros Preferentes para la escolarización del alumnado con TEA***

Un primer bloque de conclusiones, se vincula con los aspectos más positivos pero también con las propuestas de mejora identificadas en torno al funcionamiento como centros preferentes, aspectos a los que hemos denominado luces y sombras del programa de Centros Preferentes para la escolarización de alumnado con TEA. A pesar de la posible variabilidad de circunstancias y propuestas que se podrían haber encontrado, en todos los centros se han delimitado con gran similitud determinadas ideas y aportaciones. En relación a las luces del programa y por tanto, a las repercusiones más positivas de ser centros preferentes, encontramos los siguientes aspectos.

En primer lugar, en todos los centros identifican que se han enriquecido como institución, dado que el aprendizaje y experiencia acumulada en todos estos años ha sido de incalculable valor para todo el alumnado, las familias y especialmente para los propios docentes de cada centro. En concreto, identifican que han mejorado en su comprensión de la atención a la diversidad del alumnado, en la organización de la respuesta educativa, en el establecimiento de fuertes estructuras de coordinación y en la optimización de los recursos educativos de los que disponen. En este sentido, aunque solo se haya señalado de forma explícita por uno de los centros, el CC Azul, de forma implícita en el discurso del resto se encuentra el hecho de haberse visto obligados a establecer procesos de reflexión y evaluación sobre las propias prácticas educativas que desarrollan como centros y docentes. Esto se debe a la especificidad y personalización que requiere la organización de la respuesta educativa para cada alumno o alumna con TEA al ser previsiblemente el trastorno que se manifiesta con mayor grado de heterogeneidad.

También se identifica como un aspecto muy positivo del programa la dotación de recursos personales extraordinarios para los centros por la oportunidad de contar con un mayor número de profesorado especialistas. Estos profesionales no solo repercute en la atención al alumnado con TEA sino también en el enriquecimiento que supone su apoyo en las aulas de referencia para la identificación de otros estudiantes susceptibles de presentar cualquier dificultad, así como en sus aportaciones a nivel general en las distintas estructuras de los centros en calidad de profesorado especializado.

Por último, otra consecuencia positiva identificada por los centros se asocia con la flexibilidad que el programa permite en cuanto a la organización de los apoyos teniendo el centro la total autonomía para ajustar la respuesta educativa de cada caso. Por ello, se sitúa al alumno o alumna en el centro de la intervención y no en las posibilidades que el sistema le ofrece en términos de la provisión de los apoyos. Además, en el caso del CC Azul, esta posibilidad de hacer un uso funcional de los recursos aumenta al contar con cuatro aulas de apoyo TEA.

En el segundo bloque, relacionado con las sombras, y por tanto con aspectos susceptibles de mejora, podemos delimitar también varias cuestiones. En primer lugar, en todos los centros se hace referencia como tema de fondo, a un escaso acompañamiento por parte de la Administración educativa tanto desde el punto de vista administrativo como técnico. En el primero de los casos se hace alusión a que el acompañamiento administrativo de forma progresiva se ha ido diluyendo con el paso de los cursos escolares, a pesar de que en algunos casos incluso fue la Administraciones educativa, como se ha comentado, quienes animaron a los centros a incorporarse en este programa, está reducción del acompañamiento por parte de la administración también ha sido identificado por la dirección del EE. Esta circunstancia ha conllevado un sentimiento de soledad e indignación por parte de los centros que reclaman este acompañamiento y cuidado prometido inicialmente en al menos las cuestiones de tipo formal como el respeto de ratios en las aulas y una mayor intervención de los equipo de orientación. Precisamente, es este acompañamiento técnico, materializado en el apoyo de los equipos de orientación tanto generales como por parte del equipo específico de alteraciones graves del desarrollo, el que se ha ido reduciendo de forma significativa al aumentar el número de centros a los que deben atender y la complejidad de los mismos. Esta circunstancia ha implicado una falta de orientación especializada que los centros han ido solventando con mejor o peor resultado como se analizará más adelante. Ambas profesionales del EE consideran que el acompañamiento que pueden realizar tanto los EOEP generales como el EE es muy deficitario.

Un segundo aspecto susceptible de mejora se relaciona con las dificultades que se encontraron en el momento de iniciar el programa de centros preferentes. Se alude básicamente a una falta de tiempo y planificación para su puesta en marcha. En todos los centros se identifica la importancia de contar con tiempos ajustados para la preparación del centro tanto física como metodológicamente, así como el desarrollo de la formación inicial del profesorado. En este sentido, los tres centros públicos recuerdan un retraso significativo en las obras de acondicionamiento del centro y en la llegada del material, entre otros aspectos, lo que solucionaron en su momento gracias a los equipos directivos y al trabajo coordinado de todo el claustro. Respecto a la formación inicial destinada a todo el claustro, se destaca la necesidad de realizarla previamente, con un calendario más pertinente y sostenido en el tiempo. Se considera que lo ideal sería haber realizado esta formación a lo largo del curso previo a convertirse en centros preferentes, de forma más pausada y con contenidos más detallados. Una situación más controvertida en este tema se encontró en el CEIP Amarillo al haber recibido una formación inicial de corte psicodinámico por parte del Equipo Específico, interpretada como totalmente desajustada al planteamiento del programa de centros preferentes TEA. Otro aspecto susceptible de mejora,

compartido por los tres centros públicos, se centra en el perfil de los recursos adscritos al aula de apoyo TEA y concretamente en el perfil del auxiliar técnico educativo- III. La principal dificultad reside en una falta en la delimitación clara de sus funciones que ha implicado en los primeros momentos ciertas tensiones y una clara diferencia, como se ha puesto de manifiesto, en el tipo de intervención que realizan en los distintos centros. Esta falta de clarificación de las funciones de este perfil también ha sido claramente expuesta por la orientadora del EE entrevistada.

Por otra parte, la falta de una formación especializada de este perfil también ha supuesto una dificultad añadida dada su intervención directa con el alumnado en general y el alumnado con TEA en particular. Y por último, a medida que el alumnado va creciendo y sus necesidades en los aspectos más asistenciales van disminuyendo y por el contrario aumentado sus dificultades curriculares, las posibilidades de intervención del perfil también son menores, o al menos deberían serlo. A este respecto resulta interesante la propuesta de la orientadora del EOEP de sector que atiende al del CEIP Amarillo de transitar hacia un perfil de integrador social en lugar del auxiliar técnico educativo- III, como ocurre en los centros cuya creación es más reciente. Esta propuesta se justifica en términos de una mayor formación por parte de los integradores sociales. En el caso de la dirección del EE, este cambio en el perfil se justifica como una propuesta de mejora que la propia experiencia de los primeros centros demostró necesaria, ya que el perfil del TIS se ajustaba de forma más pertinente a las necesidades del alumnado con TEA a medida que va creciendo.

El análisis de los resultados muestra también que los centros echan en falta la posibilidad de intercambio de experiencias y trabajo conjunto entre los distintos centros preferentes que, en el mejor de los casos, se ha ido resolviendo en cada centro vinculándose uno con otros a título individual. En dos de los colegios de la zona oeste, el CEIP Rojo y en el CEIP Naranja, en el momento de la recogida de datos, esta propuesta había visto la luz formalmente a través de un trabajo conjunto entre centros de la zona posibilitado por la dirección de Área Territorial a través de un grupo de trabajo sistemático centrado en el intercambio de información, materiales e inquietudes entre centros. Esta inquietud también ha sido delimitada por la directora del EE, quien considera que debería haber un espacio para dar visibilidad al programa de centros preferentes.

Estrechamente relacionada con esta cuestión, se encuentra una propuesta de mayor rango trasladada por CC Azul, en la que se alude a la necesidad de realizar una profunda reflexión sobre el avance del programa, de forma conjunta la Administración y los centros implicados. Se trataría de analizar las limitaciones actuales, así como la proyección futura partiendo de las realidades de los centros y de los avances obtenidos pero también de las dificultades encontradas y de las propuestas de mejora sugeridas.

### ***Escolarización del alumnado con TEA***

Por último, una dificultad muy alarmante compartida por todos los centros hace referencia al proceso de escolarización del alumnado con TEA. En relación al procedimiento de escolarización del alumnado con TEA, con la finalidad realizar un abordaje lo más completo posible, se establecerán las conclusiones que se dependen desde la experiencia de los centros educativos y el profesorado así como del sentir de las familias. Desde los centros educativos se hace referencia claramente a la complejidad que supone el proceso de escolarización teniendo en cuenta la heterogeneidad del trastorno, así como el hecho de tener que compaginar la disponibilidad de plazas de los centros tanto en las aulas de apoyo TEA como en los grupo de referencia a los que los alumnos y alumnas están adscritos. A pesar de que ningún centro ha aportado una propuesta alternativa completa, sí se identifica la necesidad de una mayor coordinación entre las unidades de programas, responsables de la escolarización del alumnado TEA,

y los centros, no tanto en relación a la existencia o no de plazas vacantes sino en la inclusión de otros criterios específicos que analicen, al menos, las características del alumnado con TEA que ya tienen escolarizado en sus centros así como las edades de los mismos.

Una segunda dificultad compartida por todos los centros y especialmente por los orientadores de los equipos de atención temprana, los equipos generales y el profesorado de apoyo adscrito al aula de apoyo TEA reside en la interpretación desigual, por parte del Equipo Específico, de criterios que debe cumplir el alumnado con TEA para poder estar adscritos a las aulas de apoyo. Es importante recordar que es el Equipo Específico el que en última instancia definen la posibilidad o no de adscribir al alumnado con TEA al aula de apoyo. Y en este punto se encuentran diferencias muy significativas entre los distintos orientadores del Equipo Específico, lo que genera un gran desconcierto a los distintos profesionales implicados y a las familias. Esta circunstancia incluso se traduce en tener que solicitar la realización de varias evaluaciones psicopedagógicas por parte del equipo específico con el coste temporal y emocional que conlleva para las familias y, lo más importante, el retraso en el ajuste de la respuesta educativa del alumno o alumna en cuestión. Esta inquietud también es identificada por la orientadora del EE entrevistada quien aboga por la necesidad de articular un trabajo al mismo nivel entre los EOEP y el EE, así como por la directora del EE haciendo explícita la necesidad de definir los criterios que debe cumplir el alumnado para beneficiarse de la propuesta de una forma más operativa y consensuada al interno del EE.

También se identifica de forma explícita, al menos en tres de los centros, en el CEIP Amarillo, CEIP Naranja y CC Azul, un endurecimiento de los criterios de escolarización del alumnado con TEA a medida que avanzan las distintas etapas educativas. En este mismo sentido, en todos los centros se hace referencia al recorrido que debe realizar el alumnado que se escolariza en los centros sin requerir apoyo especializado o con dificultades inicialmente madurativas pero que, con el paso de tiempo, se convierten en dificultades compatibles con un trastorno del espectro del autismo. En estos casos, a pesar de contar con el equipo de orientación de su sector e incluso en algún caso de disponer de plazas vacantes en el aula de apoyo, las familias y los centros deben esperar a la evaluación complementaria del equipo específico para que el alumnado pueda recibir el apoyo especializado, optando en la mayoría de los casos por la incorporación al aula de apoyo, con los riesgos que puede conllevar en caso de que el equipo específico no confirmase la pertinencia de la medida. A estas circunstancias se añaden los amplios tiempos de intervención de unos y otros y los trámites burocráticos que van en contra del cuidado de las familias, y de la atención al alumnado con TEA, identificándose incluso por parte de los equipos de atención temprana un maltrato institucional las familias.

Con esta cuestión de plazos y tiempos se relaciona el momento en el que el alumnado con TEA se escolariza en los centros, ya que no en todas las ocasiones se produce en los plazos ordinarios. Los alumnos y alumnas llegan a lo largo del curso escolar lo que dificulta el trabajo previo de acogida que resulta imprescindible. No obstante, concretamente en este aspecto, los centros consideran que se ha mejorado en los últimos cursos escolares y que en la actualidad no es muy frecuente que los alumnos y alumnas lleguen a lo largo del curso escolar como sucedía anteriormente.

Desde el punto de las familias y, teniendo en cuenta su relato del proceso de escolarización de sus hijos, se identifican tres dificultades principalmente. La primera de ellas hace referencia a los tiempos en los procedimientos de evaluación psicopedagógica por parte del Equipo Específico. La espera y el saber que de ellos depende la posibilidad de que la escolarización de sus hijos pueda estar adscrita a un aula de apoyo TEA les genera una gran angustia. Por otra parte, se identifica, si bien en distinto grado, una falta de coordinación entre los servicios médicos y los educativos, dado que en la mayoría de las ocasiones las familias se encuentran con sus hijos en ambos procesos para el establecimiento

de un diagnóstico diferencial y en múltiples ocasiones encuentran orientaciones contradictorias. Esta dificultad también ha sido identificada por la orientadora del EE entrevistada, quien apunta la necesidad de trabajar de una forma coordinada no solamente entre los distintos profesionales sino también entre diferentes tipos de recursos. En tercer lugar, las familias relatan que los servicios médicos, educativos y especialmente de los centros de tratamiento externos a lo que acuden sus hijos manejan información no oficial sobre el mejor o peor funcionamiento de los centros e incluso en relación a las plazas de escolarización disponibles. Estas opiniones son de suma importancia para ellos ya que repercuten en su elección en los centros y generan mucha inseguridad cuando les es asignado otro centro. Sin embargo, en los casos en los que las familias contaban con el asesoramiento de los equipos de atención temprana, el proceso de escolarización ha sido más positivo, si no en términos de tiempos y plazos, sí en la sensación de acompañamiento y cuidado emocional que desde los EOEP de Atención Temprana se ha facilitado a las familias a lo largo de todo el proceso de escolarización.

### ***Necesidades del alumnado con TEA***

Del análisis realizado también se desprenden las necesidades que con mayor frecuencia aparecen en el alumnado con TEA, y que por tanto, justifican la existencia de centros preferentes para atender a sus necesidades. Una primera aportación compartida por todos los centros es que el trastorno abarca un perfil de alumnado muy heterogéneo lo que significa que no todo el alumnado con TEA tiene las mismas necesidades. No obstante, desde la experiencia acumulada de los cuatro centros identifican los siguientes aspectos comunes en el alumnado con TEA cuya escolarización en la actualidad está adscrita al aula de apoyo. En primer lugar se hace referencia a que la intensidad de apoyo que requieren, que se traduce en el número de sesiones de apoyo que reciben bien sean en su aula de apoyo o aula de referencia son muy elevadas y no podrían ser cubiertas por la modalidad actual de una escolarización ordinaria con apoyo. Por otra parte, y como especificidad del trastorno, aluden a la necesidad de apoyar a los alumnos y alumnas no solo en los aspectos curriculares sino en cualquier otra área siendo el área social, entendida en sentido amplio, y el área comunicativa, prioritarias. Es por ello, por lo que también comparten como característica diferenciadora el hecho de requerir apoyo tanto en los espacios formales como en otros momentos educativos no lectivos. Por último, una cuarta característica que en función del perfil del alumnado con TEA puede aparecer o no hace referencia al trabajo en relación a la regulación conductual. En dos de los centros, en el CEIP Amarillo y en el CEIP Naranja, dada su experiencia previa con algunos alumnos y alumnas destacan de forma muy significativa el aumento de complejidad en la intervención cuando el alumnado con TEA presenta algunas conductas desajustadas. No obstante, a pesar de la identificación de estas dificultades en el alumnado con TEA que justificarían la propuesta de escolarización en centros preferentes, en todos los centros y de forma unánime se hace referencia a los apoyos que otro alumnado con otros perfiles y dificultades significativas también requieren, y cuyas necesidades en la actualidad están siendo cubiertas de forma muy deficitaria por la respuesta educativa que el sistema les puede ofrecer.

Esta situación conlleva una desigualdad de oportunidades entre el alumnado con necesidades educativas especiales, identificando en todos los casos al alumnado con TEA y cuya escolarización está adscrita a un centro preferente como un colectivo claramente privilegiado dentro del conjunto de alumnado con necesidades educativas especiales de la Comunidad de Madrid. Esta inquietud también ha sido trasladada por las dos profesionales entrevistadas del EE quienes consideran la necesidad de extender la propuesta a otros colectivos con la finalidad de evitar agravios comparativos. Por último, cabe señalar que en todos los centros, de forma explícita, se hace referencia a que sin la posibilidad de esta propuesta educativa, la mayoría del alumnado con TEA que en la actualidad están escolarizados en

los centros preferentes adscritos a las aulas de apoyo TEA estaría escolarizado en Centros de Educación Especial.

### ***Procedimiento de asignación de los tutores y personal especializado del aula de apoyo***

En el análisis de los resultados es relevante destacar la importancia del procedimiento de asignación de los tutores y del personal especializado del aula de apoyo. En cuanto a las similitudes en relación al procedimiento de asignación de los tutores encontramos que los equipos directivos juegan un papel importante en la toma de esta decisión en la que además, en el caso del CC Azul, se une también la opinión del equipo de apoyo TEA. En esta designación se compaginan criterios objetivos con otros de tipo más personal. Entre los primeros de forma explícita y clarificadora encontramos los aportados por el CEIP Amarillo en el que se hace referencia a que el tutor/a tenga su plaza de forma definitiva en el centro, aunque no sea de reciente incorporación. Además, también se contempla la previsión de posibles bajas con mayor frecuencia de maternidad. A estos criterios se añaden otros de tipo personal, priorizando dos características como imprescindibles en todos los centros: la sensibilidad y la implicación del docente. La combinación de estos dos tipos de criterios no está exenta de tensiones en los claustros ya que todos los equipos directivos y los docentes señalan que, una vez que un profesor ha sido tutor de un alumno o alumna con TEA, tiene más probabilidad de volver a serlo en un futuro. Así mismo, uno de los centros, el CEIP Amarillo, señala la resistencia de algunos profesores a desempeñar este puesto. Sin embargo, y como contraparte, hay que destacar la valoración del claustro hacia los compañeros/as docentes que son tutores de alumnado con TEA, aspectos trasladados de forma literal por tres de los centros, el CEIP Naranja, el CEIP Rojo y CC Azul.

También resulta relevante señalar la forma en la que los centros forman los grupos-clase. En todos casos los grupos se forman a partir del alumnado con TEA, incorporando en su misma aula a sus compañeros/as más afines y, en la medida de lo posible, intentando la no coincidencia con alguno otro compañero/a con necesidades educativas especiales. Este aspecto es el único en el que encontramos diferencias en la propuesta del CC Azul, como se ha señalado con anterioridad. De cualquier forma, en todos los casos no se valora en qué grupo puede “encajar” el alumno o alumna con TEA a posteriori sino que el grupo de configura en torno a él.

Por lo que respecta al procedimiento de selección del profesional especialista adscrito al aula de apoyo, en el caso de los tres centros públicos la selección es desarrollada por la Dirección de Área Territorial a través de una comisión de servicios. El sistema es descrito como muy personalizado por parte de las tres profesoras del aula de apoyo entrevistadas a través de una entrevista individual y previo envío de su currículum vitae. El hecho de que su asignación sea a través de una comisión de servicios tiene una lectura diferente en los distintos centros. En el caso del CEIP Amarillo entienden esta circunstancia como un aspecto favorable ya que en la renovación anual de la comisión de servicios el director de centro juega un papel crucial lo que garantiza en cierta forma que si el profesional no responde a las necesidades del proyecto, existe la posibilidad de cambio. No obstante, señalan que esta circunstancia nunca les ha ocurrido al haber tenido una experiencia muy positiva con las distintas personas de referencia del aula de apoyo TEA que han trabajado en el centro. Por el contrario, en el caso del CEIP Naranja, la directora del centro interpreta esta circunstancia como de cierta inestabilidad, al no pertenecer el profesional de apoyo a la plantilla jurídica del centro, lo que genera inseguridad y denota poca estabilidad en el proyecto, además de limitar e interferir en el centro de origen en el que el profesional tienen su plaza definitiva. Una postura intermedia es trasladada por la jefa de estudios del CEIP Rojo, que entiende ambas circunstancias pero, haciendo referencia al trabajo que este perfil desarrolla, considera que es importante que los profesionales de las aulas de apoyo cambien cada cierto tiempo



cuando consideren que cierran un ciclo con sus alumnos y alumnas con TEA por lo complejo que resulta mantener una distancia óptima del profesional tanto con el alumnado como con sus familias pasados ciertos cursos escolares. Por su parte, las dos profesionales del EE consideran que la fórmula de la comisión de servicios ayuda a garantizar la formación y el compromiso necesario en la selección del profesional de referencia del aula de apoyo.

Para terminar este apartado, y como cuestión asociada al perfil de apoyo especializado se considera sustancial hacer referencia a la importancia otorgada a su trabajo por todos los centros. Se identifica este perfil como una pieza clave para el buen funcionamiento del programa de centros preferentes. En todos los casos se alude a la necesidad de que sean profesionales altamente cualificados, con mucha sensibilidad e implicación hacia la atención a la diversidad, como se señalaba en el caso de los tutores, pero con altas dosis de flexibilidad y capacidad para trabajar en equipo con la finalidad de acompañar y sostener tanto técnica como emocionalmente al profesorado y concretamente al tutor/a.

### ***Acogida inicial del alumnado con TEA***

En torno a la organización de la acogida inicial al alumnado con TEA en los centros, encontramos muchas similitudes entre los cuatro centros. Antes de comenzar a definir este proceso resulta interesante matizar, como se ha comentado anteriormente, que las actividades que a continuación se detallan pueden desarrollarse cuando la escolarización del alumnado se ajusta a los plazos ordinarios. Por el contrario cuando estos plazos no se ajustan a las fechas establecidas con carácter general, la acogida cambia totalmente pudiendo ser descrita incluso como una aventura en palabras de una de las profesoras de apoyo. Por otra parte, también hay que tener en cuenta que es frecuente que durante el proceso de búsqueda de centros, las familias acudan a los colegios a informarse. En la mayoría de las ocasiones son atendidas por los directores o directoras de los centros quienes tratan de explicarles cómo es el proceso de escolarización y el requisito de tener que esperar a que la comisión de escolarización resuelva la asignación de plazas, no dependiendo de ellos directamente la adjudicación.

Teniendo en cuenta estas dos cuestiones, las actividades que principalmente se desarrollan en todos los centros se centran en: una primera reunión entre los equipos de orientación (equipo de atención temprana y equipo general) y los centros educativos. A esta primera coordinación, por parte de los colegios acude la profesora del aula de apoyo y alguien del equipo directivo, bien el director/a o el jefe de estudios. En esta primera reunión se hace un traspaso formal de información y documentación del caso a través del informe de evaluación psicopedagógica.

Posteriormente, se mantiene una reunión inicial con las familias para darles la bienvenida al centro, conocer de primera mano sus inquietudes y explicarles de forma muy general las particularidades de la respuesta educativa del alumnado con TEA cuando se escolarizan en un centro preferente. En esta reunión suele participar el profesorado de apoyo, un representante del equipo directivo y el tutor, si tras la primera reunión y conociendo las características generales del alumno o alumna se ha tomado la decisión sobre quién puede ser su tutor/a. En este punto es importante hacer referencia que tanto las familias como los equipos docentes resaltan el papel imprescindible que los equipos de orientación de atención temprana han realizado previamente tanto en la información que han aportado a las familias sobre el funcionamiento de los centros preferentes como en relación a la información que han facilitado a los centros sobre los alumnos y alumnas, siendo un nexo de unión muy valorado entre las familias y los centros educativos.

Tras estas dos primeras reuniones que suelen desarrollarse en el mes de junio, siempre y cuando el calendario lo permite, se suma una tercera reunión en la que se invita a la familia, antes de que acabe el curso escolar, a que asista con su hijo/a para que conozcan el centro y, a su vez, el profesorado

conozca al alumno o alumna. En esta visita se facilita el material necesario para que la familia pueda ir trabajando la anticipación al centro de forma progresiva durante las vacaciones y se pacta el calendario del período de adaptación en función de las necesidades del niño y las posibilidades de la familia con la mayor flexibilidad posible. Posteriormente, durante los primeros días de septiembre y previo inicio de curso escolar, los distintos profesionales que trabajan con los alumnos y alumnas están disponibles para resolver cualquier otra duda y/ o inquietud así como una visita informal de la familia con el niño al centro para afianzar la anticipación. Al arranque del curso escolar, el alumno o alumna se incorpora según el calendario de adaptación que se ha trabajado previamente y de forma gradual se van organizando las distintas reuniones de coordinación entre las familias y el equipo de orientación, los equipos de apoyo y tutores para ir explicando de forma progresiva pero detallada cómo se va a organizar la respuesta educativa de su hijo/a.

Para finalizar, es importante señalar que en todos los centros han identificado que este procedimiento de acogida inicial es muy similar al que se desarrolla con el resto de alumnado con necesidades educativas especiales. El único matiz diferenciador que identifican es la angustia con la que las familias llegan a los centros. Podríamos interpretar que esta se deba probablemente a las características de sus hijos/as, pero también al complejo proceso de escolarización que han vivido, tal y como se ha descrito previamente.

### ***La organización de la respuesta educativa al alumnado con TEA***

En la organización de la respuesta educativa al alumnado con TEA también podemos identificar algunas cuestiones clave en la organización de la respuesta educativa al alumnado con TEA. En el análisis de los datos se han encontrado bastantes similitudes entre las propuestas de los distintos centros, identificando que la respuesta educativa del alumnado con TEA debe ser:

- Personalizada: con esta idea se hace referencia a que el centro de la intervención es el alumno o alumna y sus necesidades y a partir de las mismas se organiza la respuesta educativa. El espectro es tan amplio que los propios centros han señalado que nunca han tenido dos respuestas educativas iguales. Esta afirmación es avalada por las observaciones realizadas en los centros en los que ninguno de los alumnos a los que se ha seguido, incluso dentro de un mismo centro ha tenido una organización de su jornada educativa igual que otro.
- Flexible: el grado de flexibilidad debe ser absoluto, lo que implica que los horarios se van modificando a lo largo del curso escolar en función de cómo van evolucionando las necesidades del alumnado. Por ello, en todos los centros se ha encontrado facilidades en los equipos directivos, a pesar de que el ajuste en los horarios alteren los horarios del resto de los docentes del centro.
- Coordinada: esta característica se vincula claramente con la necesidad de mantener una coordinación absoluta entre todos los profesionales que trabajan con el alumno o alumna y la familia. En el centro escolar, esta coordinación se materializa entre el profesorado de apoyo y los tutores. Ambos profesionales deben formar un equipo de trabajo y sentir imprescindible el trabajo que cada uno de ellos realiza. Por ello, además de las coordinaciones y reuniones formales, en todos los centros han destacado la importancia de la coordinación informal diaria sobre cualquier cuestión que afecte al alumno o alumna.
- Guiada: también se ha hecho referencia a la necesidad de que el tutor sea el referente para el alumno o alumna y el profesorado de apoyo le acompañe en este trabajo. Escuchar las necesidades del tutor por parte del profesorado de apoyo resulta imprescindible a lo largo del curso escolar y principalmente al inicio, debiendo ocupar un papel determinante en la organización de los horarios del alumnado.

- **Contextualizada:** en el sentido de que la respuesta educativa de cada alumno o alumna debe configurarse a partir de la programación de su aula de referencia con todas las adaptaciones que sean necesarias. Se trata de que las actividades que se le proponen estén contextualizadas y tengan un vínculo claro con las iniciativas que sus iguales están trabajando.
- **Apoyada:** el papel del apoyo especializado resulta crucial. En todos los centros el apoyo al alumnado en las aulas de referencia ha sido la modalidad prioritaria compaginada con sesiones de apoyo individualizado en las aulas de apoyo TEA, si no desde el inicio de la incorporación de los alumnos y alumnas, sí a medida que el curso avanza. Mención especial merece la propuesta del CC Azul en el que la inclusión en las aulas de referencia es total dada la posibilidad de contar con un perfil de apoyo en el aula de referencia la mayor parte de la jornada escolar.
- **Equilibrada:** en términos de compensar el trabajo en torno a los objetivos curriculares correspondientes del nivel educativo en el que está escolarizado el alumno o alumna, pero también en relación a los prerrequisitos básicos para los aprendizajes y las áreas prioritariamente alteradas en el alumnado con TEA.
- **Extensa:** dado que el alumnado con TEA requiere una intervención en los distintos momentos y espacios de la jornada escolar así como en momentos educativos no lectivos (el patio, el comedor y las salidas extraescolares, entre otros) en los que las dificultades sociales requieren de una intervención directa.
- **Sistemática:** esta característica se apoya en la necesidad de recoger y recopilar de forma regular la evolución del alumnado así como las iniciativas y actividades que se le proponen. Para ello, el uso del Documento de Adaptación individual (DIAC) continúa siendo el instrumento que con mayor frecuencia se utiliza en los centros.
- **Evaluada:** muy relacionada con las características anteriores se encuentra la necesidad de evaluar permanente las propuestas que “funcionan” con el alumnado, en un ejercicio constante de reflexionar sobre las propias prácticas educativas que se le proponen.

### ***El trabajo conjunto con los equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP)***

Una cuestión que se ha analizado con profundidad es el trabajo conjunto que los distintos Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP de Atención Temprana, EOEP general y EOEP Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo) realizan en los centros de estudio. La primera idea común en los cuatro centros se vincula con la importancia que se otorga a la figura de un orientador en los centros educativos para poder avanzar en los procesos de inclusión educativa. De hecho las dos profesionales del EE entrevistadas describen el papel de este perfil como clave. Esta idea se ha señalado en el caso de los tres centros públicos proponiéndose la urgencia de reforzar los equipos de orientación y, en el caso del centro concertado, señalando la necesidad de revisar el concierto educativo que cubre la figura del orientador en los centros preferentes. En cualquier caso, y al margen de la titularidad del centro, se hace notar con toda rotundidad la insuficiente presencia y atención del perfil de orientación en los centros.

En segundo lugar, en los cuatro centros se ha encontrado opiniones diferenciadas en función del EOEP. En este sentido, aparecen mayores similitudes entre las opiniones de los cuatro centros respecto a la intervención que desarrollan los EOEP de Atención Temprana y el EOEP específico, en comparación con el EOEP General. El principal motivo reside en que la intervención de este último es totalmente diferente en función de la titularidad de cada centro, así como en el hecho de disponer en el caso del centro concertado de su propio departamento de orientación. Por este motivo expondremos

las conclusiones encontradas de forma diferenciada para cada uno de los equipos. En relación a la intervención de los EOEP de Atención Temprana cabe señalar que:

- Su función en los centros se vincula principalmente al momento de la escolarización del alumnado y al trabajo que estos equipos realizan en torno al traspaso de información formal e informal a través de una reunión de coordinación. Esta intervención es valorada de forma muy positiva por parte de los centros educativos ya que es su primer contacto, y en la mayoría de las ocasiones, la primera información que tienen de su futuro alumno o alumna.
- Todas las familias entrevistadas recuerdan un acompañamiento por parte de estos equipos tanto desde un punto de vista administrativo como a nivel técnico en torno a la identificación de las dificultades de sus hijos/as y el acompañamiento durante el procedimiento de escolarización. En todos los casos se han valorado muy positivamente este acompañamiento y de hecho se señala que se les echa en falta cuando la relación ha pasado, a sus homólogos (los EOEP generales) en los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP), al tener un contacto mucho más esporádico.
- Un aspecto llamativo, que se ha encontrado en todos los EOEP de Atención Temprana a los que se ha entrevistado se centra en la falta de información de la que disponen de los centros preferentes lo que limita su orientación y asesoramiento a las familias en el proceso de escolarización e incluso idealiza, en palabras de una de las orientadoras entrevistadas, el funcionamiento de los mismos al desconocer desde un punto de vista práctico cómo se organiza la respuesta educativa al alumnado con TEA.

Respecto a la intervención del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo, el análisis de los resultados permite concluir que:

- En la actualidad, su asistencia a los centros es mínima, lo que genera mucha inseguridad y desconcierto en los centros. Su intervención se vincula principalmente a los procesos de evaluación psicopedagógica ante un posible cambio de modalidad educativa de algún alumno o alumna con TEA, o ante alguna demanda muy puntual y concreta que desde los propios centros les hagan llegar.
- Los centros trasladan de forma explícita la necesidad de poder contar con su colaboración y asesoramiento de una forma más sistemática, al menos como la que mantenían durante los dos primeros cursos en la que se convirtieron en centros preferentes en la que tuvieron un asesoramiento por su parte de forma más sistemática.
- También los EOEP de atención temprana y generales han reclamado la posibilidad de contar con un mayor trabajo conjunto y una formación más especializada e impartida por el Equipo Específico que les permita atender con mayor calidad a los centros educativos en general, y particularmente a los centros preferentes de su sector.
- Todos los centros y los EOEP de atención Temprana y EOEP generales entrevistados comparten la consideración de que el Equipo específico no puede atender a la envergadura que supone el programa de centros preferentes de la Comunidad de Madrid con el número de efectivos que cuentan. De hecho, el director del CEIP Amarillo apunta una propuesta de mejora en relación a esta cuestión, haciendo referencia a la necesidad de poder disponer de un EOEP específico por cada dirección de Área Territorial.

En cuanto a la intervención de los EOEP Generales, como se ha comentado con anterioridad encontramos claras diferencias en función de la titularidad de los centros. En el caso del centro concertado, al contar con su propio departamento de orientación, la intervención de los EOEP de su sector se limita al

proceso de evaluación psicopedagógica, en el caso del EOEP de Atención Temprana para el alumnado de Educación Infantil y del EOEP general para los estudiantes de Educación Primaria. Además, teniendo en cuenta el número elevado de centros del sector de ambos equipos, la intervención que ambos pueden desarrollar en el centro se limita a complementar el proceso de evaluación psicopedagógica tal y como indica el equipo de atención temprana que le atiende y a una asistencia de un día cada cinco semanas en el caso del EOEP general. Esta particularidad ha supuesto que el centro haya tenido que establecer construir sus propias estructuras y procedimientos de orientación de forma interna, lo que interpretan como ganancia en autonomía y libertad en su propia organización. Además, el hecho de contar con cuatro aulas de apoyo TEA y un número elevado y significativo de profesionales de apoyo les ha permitido la configuración de un departamento de orientación amplio, que busca la mayor efectividad y prestigio en su claustro, entendiendo estos dos aspectos como clave, en palabras de la directora de secundaria y orientadora del centro, para favorecer los procesos de inclusión educativa en cualquier centro educativo.

En el caso de los tres centros públicos, los EOEP generales de su sector son sus únicos recursos de atención especializada. Entre los aspectos en los que encontramos una unanimidad absoluta destaca la idea de que el trabajo que los EOEP generales pueden desarrollar en los centros es muy insuficiente, teniendo en cuenta la frecuencia de su asistencia y, por tanto, el tipo de intervenciones que pueden desarrollar. Por ello, se reclama la necesidad urgente de reforzar los equipos de orientación. Los EOEP generales acuden a los centros en torno a seis días al mes, lo que implica el incumplimiento de la normativa vigente en la que se establece una asistencia de dos días a la semana a los centros preferentes pero que no resulta viable al no disponer del número de orientadores necesarios para atender con la frecuencia que se debería a los centros de su sector de intervención.

Respecto al tipo de intervenciones que realizan, estas se centran principalmente en el desarrollo de evaluaciones psicopedagógicas, el acompañamiento a las familias de alumnado con necesidades educativas especiales, y la asistencia a las distintas reuniones de coordinación de la CCP, equipos de apoyo o tutores para asesorar en los distintos programas y estructuras del centro. No obstante, es la primera de las funciones a la que de forma muy notoria mayor tiempo dedican, aspecto por las que ambas orientadoras del EE se muestran preocupadas como consecuencia de la presión a la que saben que están sometidos los orientadores de los EOEP generales por el volumen de evaluaciones psicopedagógicas que deben desarrollar. De esta forma, según trasladan los centros, resulta muy complejo que los orientadores puedan participar activamente en la organización de la respuesta educativa del alumnado. Su aportación responde, por tanto, a un acompañamiento, asesoramiento, seguimiento y supervisión al trabajo que los docentes y equipos de apoyo de los centros desarrollan. Precisamente por este motivo, cabe destacar como buena práctica la actuación del CEIP Rojo, en donde se organiza una reunión sistemática de la orientadora con los distintos equipos de docentes según los niveles y cursos. La finalidad de esta coordinación se basa en la necesidad de que la orientadora no pierda la visión de conjunto del centro y forme parte de un equipo de trabajo junto con el profesorado. Desde la jefatura de estudios del centro interpretan que esta coordinación ha ayudado mucho a mejorar la intervención de la orientadora en el centro con un mayor grado de efectividad al compartir directamente las inquietudes y necesidades del profesorado. No obstante, a pesar de que esta opinión relacionada con la insuficiencia en la asistencia y en el tipo de intervenciones que desarrollan los orientadores e los centros es compartida por docentes y los propios orientadores entrevistados, encontramos dos posturas claramente diferenciadas en las propuestas para una posible solución de la misma.

Algunos entrevistados consideran que la dificultad se encuentra en el modelo de orientación externo a los centros de los EOEP, por lo que piensan que los orientadores deberían formar parte de los claustros

de los centros, al igual que en los centros de secundaria, lo que ayudaría a mejorar las posibilidades de intervención. Otras opiniones, hacen referencia a la pertinencia del modelo, pero aluden a la necesidad de ser reforzado con un mayor número de profesionales al sentirse abandonados desde hace muchos años por parte de la Administración educativa al aumentar el número de centros del sector a los que los EOEP deben atender y la complejidad de los mismos, sin aumentar el número de efectivos.

Por otra parte, y previsiblemente como consecuencia de esta insuficiente atención por parte de los EOEP, hemos encontrado una delegación y traspaso informal (ya que no se ha reflejado en un cambio de la normativa) de funciones entre los distintos EOEPs y los profesores de apoyo. En este sentido, y ante la falta de asesoramiento por parte del EOEP específico a los EOEP generales y a los centros, los EOEP generales señalan que asumen funciones de orientación especializada a los centros en relación a la atención educativa de alumnado/a con TEA, que deberían ser asumidas por el EOEP Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo.

Un claro ejemplo lo encontramos en la aportación del miembro de uno de los EOEP entrevistados que hace referencia a la necesidad de establecer una comisión interna entre los distintos orientadores que intervienen en los centros preferentes de su sector con la finalidad de tomar decisiones colegiadas y desarrollar planteamientos similares en los distintos centros preferentes.

En la misma línea, también los EOEP generales asumen que hay funciones que deberían desarrollarse en los centros y que ante la posibilidad de no poder asumirlas por falta de tiempos y recursos, están delegando en las personas de referencia de las aulas de apoyo. Este sería el caso del asesoramiento a los docentes que atiende al alumnado con TEA y la dinamización de los procesos de formación en los centros. Por último, cabe señalar que los distintos profesionales entrevistados han echado en falta la intervención y el trabajo conjunto coordinado con los distintos EOEP, aunque a medida que aumenta el grado de especialización de los profesionales también lo hace la necesidad de ser asesorados y orientados por un especialista con mayor grado de formación y conocimiento en los temas relacionados con la atención a la diversidad.

### ***Organización de apoyos y elaboración de materiales***

En cuanto a la organización de los apoyos, encontramos algunos aspectos comunes a los cuatro centros y otros diferenciadores. Entre los primeros, señalaremos que el alumnado con TEA recibe apoyo en los distintos momentos y espacios de las rutinas escolares y a lo largo de toda la jornada escolar por los distintos profesionales adscritos al aula de apoyo TEA. La segunda característica se relaciona con cómo se toma esta decisión de quién apoya al alumno o alumna y en qué actividades. En todos los centros, la persona de referencia del aula de apoyo TEA es la profesional que se encarga de organizar los horarios de los apoyos pero en todos los casos de forma explícita se ha hecho mención a la importancia de organizar estos apoyos situando al tutor como pieza clave en estas decisiones en función de las necesidades de cada alumno o alumna.

En el aspecto en el que mayores diferencias se han encontrado es en las personas que facilitan este apoyo en el caso de los centros públicos. En el centro concertado, al contar con dos perfiles de apoyo especializado adscritos al aula de apoyo TEA, como se ha comentado anteriormente, no hay distinciones entre las dos profesionales sobre el tipo de actividad y lugar en el que desarrollan el apoyo. En el caso de los centros públicos, en todos los colegios, la figura del auxiliar técnico educativo- III facilita el apoyo al alumnado con TEA en los comedores, patios, aseos y salidas extraescolares, si bien en algunos de estos espacios y momentos también colaboran las profesionales de apoyo. En las aulas de referencia de los alumnos y alumnas, en algunos centros hemos encontrado que el perfil del auxiliar técnico educativo III facilita el apoyo dentro del aula, concretamente en el CEIP Rojo y en el CEIP Amarillo,

bajo la coordinación y supervisión de la tutora. Por su parte, en las aulas de apoyo, las personas de apoyo especializado coordinan la respuesta educativa de todo el alumnado con TEA contando con la colaboración y asistencia del perfil auxiliar técnico educativo III, es el caso del CEIP Clara Naranja y CEIP Rojo. Por último, en lo que a los apoyos se refiere, cabe señalar el planteamiento del CEIP Amarillo, en el que el equipo directivo se muestra proclive a apoyar las aulas de referencia en las que se encuentra escolarizado el alumnado con TEA al considerar que requieren una mayor complejidad. Además, en este mismo centro, cuentan con un sistema de apoyo establecido en la etapa de Educación Infantil a través del cual los profesores del mismo nivel se apoyan mutuamente cuando su grupo se encuentra en una alguna especialidad como música y/ o psicomotricidad, lo que supone la entrada de dos docentes en un mismo aula.

Respecto a la elaboración de materiales, se han identificado notables similitudes en los cuatro centros. La primera de ellas hace referencia a que la elaboración de distintos materiales por parte de las profesoras de apoyo TEA es una tarea que desarrollan casi a diario. Los tutores entrevistados también hacen constar el desarrollo de esta tarea de forma sistemática a partir de las propuestas de sus compañeras lo que sin duda ha enriquecido su tarea docente y ha supuesto un nexo más de unión como equipo de trabajo y entre las aulas de apoyo y de referencia del alumnado. Además, en todos los centros destacan que cada alumno y alumna con TEA demanda un material diferente, haciendo referencia a la importancia de elaborar materiales que faciliten el avance y la consecución de los distintos contenidos educativos pero que se encuentren alineados a los centros de interés de los alumnos y alumnas porque es esta segunda cualidad la que en muchas ocasiones permite el acceso al currículo y mejora la motivación del alumnado con TEA para querer participar en una determinada actividad.

La tercera característica reside en el hecho de que todos los materiales elaborados son facilitados a las respectivas aulas de referencia del alumnado con TEA lo que supone un enriquecimiento para los tutores pero también para los iguales.

Más allá de estas características comunes encontradas en los cuatro centros, hay dos iniciativas en torno a la elaboración de los materiales que merecen un especial comentario. La primera de ellas, se desarrolla en el CEIP Rojo, en el que, en coherencia con la importancia que en el centro se otorga al arte, desde el aula de apoyo TEA también hay un trabajo muy concreto relacionado con la expresión de las emociones a través del arte, motivo por el que se trabaja de forma explícita la expresión artística destinando un rincón específico para ello con distintos materiales y actividades. La segunda iniciativa, impulsada en el CC Azul, se vincula con la incorporación de las nuevas tecnologías de la información como herramienta para trabajar con el alumnado con TEA en un primer momento por las múltiples posibilidades educativas que les ofrecía y en una segunda fase haciendo su uso extensible en las aulas de referencia.

### ***Espacios y momentos educativos no lectivos***

En todos los centros, los distintos profesionales entrevistados han destacado la importancia de apoyar al alumnado con TEA en estos espacios y momentos como una necesidad específica de este colectivo como consecuencia de sus limitaciones en el área social, a diferencia de lo que ocurre con otro alumnado incluso con mayores dificultades cognitivas. Por otra parte, se ha podido contrastar que la principal figura de referencia para apoyar a los alumnos y alumnas en las entradas y salidas, desplazamientos, patios, comedores y salidas extraescolares es el perfil de auxiliar técnico educativo-III, aunque que en la mayoría de los centros el profesional de apoyo especializado también suele estar presente y colaborar, especialmente en los patios escolares. En el caso del CC Azul no hay esta distinción de funciones y responsabilidades, al contar con dos perfiles de apoyo especializado adscritos a las aulas

de apoyo que intervienen indistintamente con el alumnado con TEA tanto en los espacios y momentos educativos no lectivos como lectivos.

En relación a los comedores escolares, los apoyos que reciben el alumnado con TEA responden a tres objetivos: superar sus dificultades en la ingesta de alimentos, aumentar su nivel de autonomía, y favorecer que el momento del comedor cumpla una función social y no solo alimentaria. De esta forma, en todos los centros se ha podido valorar el trabajo en estas tres líneas de intervención gracias a la posibilidad de contar con una amplia flexibilidad para organizar este momento, por lo que la incorporación del alumnado con TEA es muy personalizada y progresiva en sentido amplio (horarios, adaptación del entorno, tipo de alimentos y forma de presentación, entre otros aspectos). A nivel de centro, una repercusión positiva de contar con la participación de personal de apoyo especializado en este momento se aprecia claramente en la intervención que también pueden hacer extensibles a otro alumnado que presenta limitaciones en este momento. Añadido a ello, se suma la posibilidad de moldeamiento del personal auxiliar de comedor quienes participan incluso en alguna actividad formativa dinamizada por los equipos de apoyo de las aulas TEA como han trasladado en el caso del CEIP Naranja.

Respecto a la organización y dinamización de los patios, se ha encontrado que, aunque con distinto grado de concreción y desarrollo, en todos los centros se han puesto en marcha iniciativas centradas en cómo hacer los patios escolares más accesibles para todo el alumnado del centro. De esta forma, en dos centros, el CEIP Amarillo y el CEIP Rojo, las actividades desarrolladas en relación a los patios se centran en estructurar las distintas zonas del patio y garantizar la participación del alumnado con mayores dificultades en los distintos rincones con la ayuda del auxiliar técnico-III y los iguales. También en ambos centros se apuntaba a establecer una propuesta de mejora en este espacio y momento para el próximo curso escolar. Con un mayor grado de profundidad se han podido documentar las propuestas impulsadas en el CC Azul a través del desarrollo de una ludoteca y el programa de patio estrella dinamizado en el CEIP Naranja. En ambas propuestas, aunque con matices diferenciados, se comparte un trabajo previo de sensibilización con los iguales relacionado con la ayuda que suponen para sus compañeros/as con mayores dificultades en este momento, el desarrollo de juegos dirigidos con claro componente lúdico, así como la colaboración y participación activa de los compañeros/as. Por último, en lo que se refiere a las salidas extraescolares, en todos los centros se ha encontrado un planteamiento sin barreras para favorecer la participación del alumnado en cualquier salida y/o excursión que se proponga. Para ello, los distintos centros han trasladado tres requerimientos que garantizan la participación y disfrute del alumnado con TEA y que corresponde al trabajo de docentes y especialistas: una mayor preparación previa de la salida, un trabajo de anticipación y contextualización de la actividad hacia los alumnos y alumnas, y la previsión de contar con un mayor número de profesionales en la salida. Además, en todos los centros han insistido en las repercusiones positivas que implican para el alumnado con TEA participar en estas actividades ya que suponen una oportunidad para generalizar los aprendizajes adquiridos y mejorar sus estrategias sociales en distintos contextos.

### ***La gestión de las conductas desadaptadas***

En el análisis derivado de la gestión de las conductas desadaptadas, se ha podido valorar una visión muy similar en los centros, tanto en la interpretación de las repercusiones de las mismas como en las estrategias de intervención que desarrollan.

Respecto a la interpretación de las mismas es importante destacar que en todos los casos han señalado que la aparición y la falta de regulación conductual en el alumnado con TEA es un tema que genera mucha inquietud y estrés tanto en el profesorado como en los compañeros/as. Por otra parte, también todos los



centros han trasladado que estas conductas desajustadas suelen aparecer con mayor frecuencia en las aulas de referencia. Por este motivo, en todas ellas se intenta que, además de contar con un alto grado de estructuración física, las condiciones ambientales de luminosidad y ruidos sean lo más favorecedoras posible para crear un aula tranquila y acogedora. También en el análisis e interpretación que en todos los centros hacen de las mismas, señalan que si la evolución del alumno o alumna es positiva y de forma progresiva mejora en competencia social y comunicación, este tipo de conductas van desapareciendo con el tiempo. Por último, tanto de forma implícita pero también explícitamente han señalado el peso que tienen los aspectos conductuales junto con los curriculares en la toma de decisiones relacionadas con los ajustes de modalidades educativas, de ahí la preocupación en el abordaje de las cuestiones conductuales para que no supongan una barrera hacia una escolarización inclusiva.

En relación a las estrategias de intervención, a continuación se detallan aquellas que han sido identificadas de forma común por los cuatro centros. En primer lugar hacen referencia a la importancia de mantener la calma por parte del adulto con la finalidad de poder dar una respuesta pausada junto con la necesidad de cuidar las interpretaciones que los iguales hacen de las conductas desajustadas ya que en ocasiones pueden ser reforzadores de la mismas. En segundo lugar han señalado la necesidad de tratar de realizar un análisis funcional de estas conductas. Es decir, de tratar de entender por qué, cuándo y cómo parecen, y junto a ello, establecer pautas comunes de intervención entre los distintos profesionales que trabajan con el alumno o alumna y las familias.

En cuanto a las estrategias que se emplean han identificado prioritariamente la utilización de apoyos visuales que ayuden alumnado a entender la situación que le genera malestar, así como la contención física especialmente para evitar que se hagan daño o la retirada de la situación. En la utilización de estas estrategias, las distintas profesionales de apoyo entrevistadas hacen referencia a la importancia de su intervención directa en las aulas de referencia para ayudar al profesorado a moldear este tipo de conductas.

Por último, se ha destacado de forma muy significativa la necesidad de realizar un seguimiento sistemático y una evaluación en relación a la evolución de la conducta en sí, así como a la eficacia de las estrategias incorporadas para mantenerlas, en caso de ser efectivas, o por el contrario, valorar otras. Esta forma de interpretar las conductas desadaptadas y de intervenir en ellas es un claro ejemplo de buena práctica ante estos problemas.

### ***Organización del seguimiento, la evaluación y las decisiones de promoción***

En relación a la organización del seguimiento, la evaluación y las decisiones de promoción del alumnado con TEA, se han encontrado notables similitudes entre los cuatro centros educativos en los aspectos que a continuación se describen. Todos los colegios identifican los inicios y finales de los trimestres académicos como momentos críticos para diseñar y hacer balance de los objetivos que se proponen y los que se han conseguido para cada alumno y alumna con TEA. En la mayoría de las ocasiones, se utiliza el DIAC como instrumento de sistematización de toda la información. No obstante, en dos centros, concretamente en el CC Azul y en el CEIP Rojo, también referencia se realiza un seguimiento y registro diario del alumno o alumna como estrategia de evaluación continua. Por otra parte, los distintos docentes entrevistados señalan las juntas de evaluación que se celebran al final de cada trimestre como la estructura en la que se comparte la evolución del alumnado y se toman decisiones colegiadas relacionadas con la evaluación y promoción correspondiente. En todos los casos participan de forma conjunta los tutores y el profesional especializado de apoyo adscrito al aula TEA.

También se ha documentado la entrega de dos informes de evaluación a las familias al final de cada trimestre con información y contenido diferenciado. Por una parte se les facilita el boletín de notas

del aula de referencia con los ajustes que sean necesario pero que les permite tener una mirada de su hijo/a en relación al grupo de iguales. Por otra, también se entrega un informe cualitativo que describe la evolución propia de cada alumno y alumna, y los objetivos específicos que se han trabajado con él. Este último informe es valorado de forma muy positiva por las familias, ya que cuentan con una información muy personalizada y ajustada de sus hijos. En ambos casos, boletín e informe personalizado, son elaborados y trabajados de forma conjunta por tutores y profesorado de apoyo especializado. Por otra parte, si bien hemos encontrado distintos momentos y fórmulas en la entrega de los informes de evaluación (a través de una reunión con la familia, previa reunión con la familia o una entrega ordinaria) en todos los casos se han posibilitado espacios para la revisión conjunta e intercambio de impresiones sobre los mismos entre docentes y familias.

En este sentido, destaca la propuesta desarrollada por el CC Azul, en el que previo a la entrega de los informes, mantienen una reunión con los padres cuya finalidad es revisar el grado de consecución de cada objetivo propuesto. Según informan las profesoras de apoyo, esta iniciativa ha ayudado a reducir el agobio de los padres en relación a la evolución de sus hijos/as y también ha ayudado a conocer la opinión de las familias, lo que en definitiva ha convertido la evaluación en un proceso compartido entre docentes y familias.

En relación a las decisiones de evaluación en todos los centros se ha señalado que en el caso del alumnado con TEA se valora de forma equilibrada la consecución de los objetivos educativos, pero también la propia evolución de los alumnos y alumnas. De esta forma, en las decisiones asociadas a la promoción entre cursos, en el caso de Educación Infantil, se valora, al mismo nivel y de forma equilibrada, la interacción con sus iguales, el grado de autonomía, la maduración y progreso del alumno o alumna, y la consecución de los objetivos educativos. En todos los casos se destaca la importancia de las decisiones de promoción cuando estas están vinculadas a un cambio de etapa, dado que resulta prescriptivo una revisión de la evaluación psicopedagógica de los alumnos y alumnas por el EOEP de sector para valorar sus necesidades y ajustar, en caso de ser necesario, de la modalidad educativa. Este momento es identificado como de gran tensión. Se considera que los cambios a una modalidad de educación especial se producen de forma muy extraordinaria cuando se han agotado todas las medidas educativas, en sentido amplio, al alcance de los centros y por tanto las necesidades del alumno o alumna no pueden ser atendidas en un contexto ordinario. A este respecto en los centros identifican un endurecimiento de los criterios adscritos a las distintas modalidades endureciéndose a medida que avanzan las etapas educativas y priorizando el peso de los aspectos curriculares tienen un mayor peso. Estas situación se agrava al término de la Educación Secundaria, inquietud traslada por el CC Azul, al considerar que hay un vacío legal y social, al no tener una titulación alternativa a la común y al disponer de escasos recursos y alternativas a las que orientar al alumnado con necesidades educativas especiales que no titulan en Educación Secundaria Obligatoria.

Loa datos sobre las trayectorias educativas (Tabla 10.1) del alumnado con TEA), aunque solo nos han sido facilitados por dos de los centros, el CEIP Naranja y CEIP Rojo, muestran algunos resultados relevantes.

En primer lugar, la mayoría del alumnado que se incorpora al aula de apoyo lo hace en la etapa de Educación Infantil. Asimismo, la necesidad de cursar una permanencia extraordinaria en esta primera etapa es notoria, ya que en el caso del alumnado Naranja la requieren 6 de los 13 alumnos y alumnas que se escolarizaron en esta etapa y en el CEIP Rojo, 6 de los 11. Estos datos nos indican que esta propuesta de escolarización se desarrolla de forma temprana así como el hecho de que la permanencia de un curso más del alumnado con TEA en la etapa de Educación Infantil no es tan extraordinaria.

En lo que respecta a la transición entre la etapa de Educación Infantil y la etapa de Educación Primaria, mayoritariamente la adscripción al aula de apoyo se mantiene estable. Así ocurre en 10 de los 13 casos del CEIP Naranja y en todos los casos (10) del CEIP Rojo. No obstante, en esta transición en ocasiones se producen algunos cambios hacia la modalidad de educación especial, tal y como ocurre en 3 de los 10 casos del CEIP Naranja, al requerir este alumnado una mayor intensidad de apoyo.

A lo largo de la etapa de Educación Primaria se comprueba que se producen algunos cambios en la adscripción del alumnado. En algunos casos, se debe a nuevas incorporaciones de alumnado cuya escolarización en la etapa anterior no estaba vinculada al aula de apoyo. En otros, por motivos personales y familiares del alumnado se producen algunos cambios de centro. Y por último, lo que resulta más positivo son los cambios que implican que el alumnado ya no tiene que estar adscrito al aula de apoyo, como consecuencia de su favorable evolución- como ocurre en dos de los casos del CEIP Naranja y puede seguir su escolarización con una menor intensidad de apoyo especializado.

Por último en la transición entre las etapas obligatorias, de Educación a Primaria a Educación Secundaria Obligatoria, hay una gran variabilidad de posibilidades lo que pone de manifiesto también la propia heterogeneidad en la evolución del trastorno y de la capacidad educativa de darle adecuada respuesta. Por una parte, hay un grupo de alumnado que se mantiene en la modalidad de aula de apoyo en un nuevo centro preferente de secundaria, así ocurre en 2 de los 9 casos del CEIP Naranja y en 5 de los 10 casos del CEIP Rojo. Otra posibilidad, en orden de frecuencia, es que la nueva escolarización en esta segunda etapa obligatoria se desarrolle en un centro de educación especial, como ocurre en 3 de los 9 casos del CEIP Naranja y en 2 de los 10 del CEIP Rojo. En tercer lugar, encontramos alumnado que, como consecuencia de su buena evolución, ya no requiere en su paso a secundaria una intensidad de apoyo tan elevada por lo que su escolarización en esta nueva etapa se desarrolló bajo la modalidad de apoyo especializado, al igual que el resto de alumnado con necesidades educativas especiales. Este es el caso de 2 de los 9 alumnos del CEIP Naranja. Por último, los datos del CEIP Naranja también nos indican, en un único caso, la posibilidad de una escolarización en un programa de Formación Profesional Adaptada.

**Tabla 10.1**

*Traectoria educativa del alumnado con TEA en los centros educativos.*

Posibilidades	CEIP Naranja	CEIP Rojo
Número total de alumnado con TEA que han pasado por el aula de apoyo TEA desde la puesta en marcha del Programa en centro.	16 (3 de los 16 se incorporan en la etapa de EP)	12 (1 de los 12 se incorporan en la etapa de EP)
Número de alumnado que ha requerido cursar una permanencia extraordinaria en Educación Infantil.	6	6
Número de alumnado que ha abandonado el aula de apoyo por motivos personales (traslado a otra provincia).	0	1
<b>Transición entre Educación Infantil y Educación Primaria</b>		
Número total de alumnado que transita en el centro educativo desde la etapa de Educación Infantil a Educación Primaria.	13	10
Número de alumnado se han mantenido adscrito en el aula de apoyo TEA en la transición entre Educación Infantil y Educación Primaria.	10	10
Número de alumnado que ya no han requerido el aula de apoyo TEA durante transición entre Educación Infantil y Educación Primaria como consecuencia de su buena evolución.	0	0

**Tabla 10.1** (continuación)

*Trayectoria educativa del alumnado con TEA en los centros educativos.*

Posibilidades	CEIP Naranja	CEIP Rojo
Número de alumnado que ha requerido un cambio a un centro de educación especial en la transición entre Educación Infantil y Educación Primaria o durante la etapa de Educación Primaria.	3	0
<b>A lo largo de la etapa de Educación Primaria</b>		
Número de alumnado que han abandonado el aula de apoyo por motivos personales (enfermedad) o familiares.	2	0
Número de alumnado que no ha requerido el aula de apoyo como consecuencia de su buena evolución.	2	0
<b>Transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria</b>		
Número total de alumnado que transita desde el centro educativo de Educación Primaria a un IES de Educación Secundaria Obligatoria.	9	10
Número de alumnado que se ha mantenido adscrito en el aula de apoyo TEA durante la transición entre Educación Primaria y la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.	2	5
Número de alumnado que ya no ha requerido el aula de apoyo TEA durante la transición entre Educación Primaria y la etapa de Educación Secundaria Obligatoria como consecuencia de su buena evolución.	2	0
Número de alumnado que ha requerido una modalidad de centro educación especial en la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.	3	2
Número de alumnado que ha transitado hacia una Formación Profesional Adaptada.	1	0
Número de alumnado que se desconoce hacia qué opción ha transitado.	1	3

*Fuente.* Elaboración propia a partir de los datos de trayectorias facilitados por el CEIP Naranja y el CEIP Rojo.

De estos datos no puede derivarse una conclusión incontestable. Seguramente el lector coincidiría con la autora en que sería mucho más positivo no haber encontrado ningún caso en el que un alumno tuviera que cambiar a una modalidad menos inclusiva como ha sucedido en los alumnos que se reflejan en las casillas sombreadas. Sin embargo, el resto de las situaciones de transición pueden considerarse positivas, bien por la estabilidad que reflejan, o sobre todo cuando el alumnado ha ido requiriendo menor apoyo. En nuestro caso, nos inclinamos por hacer una lectura esperanzadora de estos resultados, sin renunciar por ello a seguir eliminando las barreras que permitan una óptima transición de este alumnado, como del resto, a lo largo de toda la escolaridad.

Otra cuestión en la que también se han encontrado muchas coincidencias se vincula con las expectativas que docentes y profesionales de apoyo tienen hacia la evolución de los alumnos y alumnas. En todos los casos se ha señalado que las expectativas son positivas y reflexivas, pero también ajustadas a la realidad. En este sentido, como se detallará a continuación en relación a la coordinación con las familias, se enfatiza la importancia que supone un trabajo continuo y sistemático con las mismas para compartir esta decisión. Por último, cabe señalar que en todos los centros se identifica un cuidado y trabajo específico en el momento de transiciones educativas tanto de Educación Infantil a Primaria como de esta a Secundaria. Este acompañamiento se materializa a través de distintas reuniones de

coordinación entre docentes, el traspaso de materiales y estrategias metodológicas empleadas, así como el acompañamiento entre profesores de apoyo adscritos al aula TEA en el CC Azul en caso de cambiar de persona de apoyo de referencia.

### ***Coordinación con las familias***

Una última conclusión se centra en cómo se articula la coordinación con las familias desde los centros educativos y los distintos profesionales que trabajan con los alumnos y alumnas. En primer lugar, todos los centros coinciden en considerar la coordinación con las familias un elemento imprescindible tanto para la organización de la respuesta educativa como para la evolución positiva del alumnado. No obstante, también describen esta coordinación como compleja tanto por las propias características y necesidades de las familias como por el número y perfiles diferenciados de profesionales que intervienen con un mismo alumno o alumna con TEA.

Respecto a las características propias de las familias, los centros reconocen en ellas altos niveles de angustia especialmente en los primeros momentos de la escolarización, por lo que requieren de un acompañamiento, asesoramiento y orientación sistemática que trascienden los temas estrictamente educativos. Estas particularidades no se identifican por los docentes en el caso de familias de alumnado con otras necesidades educativas especiales. Además, en el CC Azul, han identificado mayores dificultades en el caso de familias que, por múltiples motivos, se han trasladado desde distintos centros. Interpretan que las malas experiencias educativas anteriores limitan e interfieren en el establecimiento de una coordinación ajustada familia- centro, circunstancia que no les ocurre con familias con las que trabajan desde el inicio de la escolarización de sus hijos/as.

En relación a la organización interna de los profesionales para poder participar en las diferentes reuniones, también en todos los centros coinciden en la necesidad, en la medida de lo posible, de que todos los profesionales que trabajan con los alumnos y alumnas estén en las distintas reuniones que se mantienen con las familias, así como el hecho de que la información que se traslade a las familias siempre sea la misma por diferentes profesionales. Por este motivo, hay poco espacio para la improvisación en este tipo de reuniones, lo que requiere y exige una preparación previa y un reparto de contenidos a abordar en estas coordinaciones.

En cuanto al contacto y coordinación con las familias, en todos los centros se describen dos tipos de coordinaciones. La primera, de tipo informal, en las entradas y salidas del centro. En estos momentos se facilita un información sobre cómo ha ido la jornada escolar y en la mayoría de los ocasiones se acompaña de una agenda de comunicación o un cuaderno de ida y vuelta en función de las necesidades de cada alumno. La finalidad principal de esta herramienta es que familia y centro puedan tener información sobre lo que se ha hecho en cada uno de los contextos, al no ser competentes el alumnado con TEA en las primeras edades para trasladar ellos directamente esta información como consecuencias de dificultades comunicativo-lingüísticas. Este contacto informal, pero de gran relevancia para padres y docentes, es muy cuidado por los distintos profesionales. Por ello, entre otros motivos, el lugar por el que el alumnado realiza la entrada al centro y la persona de referencia en este momento tienen enormes repercusiones en la relación diaria con las familias. Es por ello por lo que se apuesta en la mayoría de los casos por la entrada y la salida a través del grupo de referencia y contacto con el tutor/a, a no ser que la situación de desorden de la entrada genere al alumno tal agobio que se opte por la entrada a través del aula de apoyo y por tanto la recepción sea por parte de la persona de apoyo. También se puede sumar a esta comunicación informal en tres de los centros, CC Azul, CEIP Naranja y CEIP Rojo, el uso del móvil personal de los especialistas de apoyo para cualquier inquietud, urgencia e información que tanto centro como familia quieran intercambiar de forma rápida y especialmente para

mayor tranquilidad de los padres. No obstante, se considera necesario poner unos límites para su uso ajustado.

La segunda coordinación, con un formato más formal, se desarrolla a través de las reuniones de coordinación en las que, como se ha comentado previamente, tratan de estar presentes los distintos profesionales que trabajan con el alumno o alumna. Estas reuniones tienen lugar aproximadamente cada mes y medio en los tres centros públicos, y con carácter quincenal en el caso del CC Azul, motivo por el cual en numerosas ocasiones se desarrollan fuera del horario lectivo de los profesionales y en tiempos personales en el caso de este último centro.

En cuanto al contenido de las mismas, en todos los centros, indican que suelen girar en relación al seguimiento de la evolución del alumnado y la organización de su respuesta educativa, la evaluación del niño al final de cada trimestre o cualquier otro tema monográfico que bien a propuesta de las familias o los equipos docentes, se considere de especial relevancia abordar. En todos los casos se ha hecho mención que son familias que necesitan ser escuchadas, conocer cómo es el día a día de sus hijos/as así como ser acompañadas en relación a sus inquietudes. Por todo ello la importancia de facilitar pautas, consignas y orientaciones que les ayude a sentirse más competentes y autónomos en la educación de sus hijos/as. Por otra parte, se ha recogido información en relación a la posible organización de grupos de familias de alumnado con TEA, iniciativa demandada por algunas de las familias entrevistadas. Sin embargo, esta propuesta, en algunos casos, como en el CEIP Naranja, no ha sido explorada y, en otros centros como en el CC Azul, su puesta en práctica no ha traído buenos resultados. Los centros atribuyen esta mala experiencia a la tendencia a comparar entre las propias familias tanto las necesidades de sus hijos/as como la respuesta educativa que en torno a cada alumno y alumna se organiza, así como la pérdida de la personalización en los contenidos que se abordan al ser las necesidades de cada alumno o alumna, y familia completamente diferentes. No obstante, en el CC Azul continúan manteniendo alguna intervención conjunta con las familias del alumnado con TEA al inicio de curso así como otras experiencias de hermanamiento entre padres recién llegados al centro educativo y otras familias veteranas.

Por último, un aspecto que, según los centros, interfiere en la comunicación con las familias es la coordinación con los gabinetes externos. En los distintos centros, pero especialmente en el CC Azul, se señalan dos principales dificultades. Por una parte, las interferencias y la falta de consenso en la articulación y complementariedad del trabajo que desarrollan los alumnos y alumnas fuera del horario escolar. Y por otra, la incompatibilidad entre la disponibilidad de horarios con la jornada educativa en la etapa de Educación Infantil. Ambas dificultades requieren la necesidad de establecer canales y puntos comunes de intervención ya que generan inquietud y cierto malestar en las familias y los centros educativos, y en última instancia, y lo más preocupante, no ayuda a la evolución de los alumnos y alumnas.

## 10.2. Conclusiones de las prácticas de aula de los centros

En este apartado se expondrán las conclusiones derivadas del análisis de las prácticas de aula a través del seguimiento individualizado que se ha desarrollado a cada uno de los ocho alumnos con TEA en Educación Infantil en los distintos centros. Para su exposición, hemos seguido el mismo esquema del apartado anterior, abordando en la primera parte las cuestiones transversales y comunes a las distintas actividades observadas, para posteriormente, analizar las distintas rutinas de la jornada escolar en profundidad: la entrada, la asamblea, el desarrollo de las distintas actividades en el aula de referencia y en el aula de apoyo, el almuerzo de media mañana, el momento del aseso, los patios o recreos escolares, el comedor y la salida y cierre de jornada educativa.

### ***El aula de apoyo TEA en el contexto del centro educativo***

Respecto a la ubicación física de las aulas de apoyo, en dos de los casos, CEIP Naranja y CEIP Amarillo, estaban ubicadas entre el resto de aulas de Educación Primaria. En los otros dos centros, las aulas de apoyo estaban fuera del resto de aulas aunque más próximas a la zona de Educación Infantil.

En cuanto a las dimensiones físicas de las mismas, en todos los centros se disponía de un espacio para el aula de apoyo. En dos de los casos, el CEIP Amarillo y el CEIP Rojo de mayor tamaño, similar al de una clase ordinaria, y en el caso de los otros dos centros, en el CC Azul y en el CEIP Naranja de menores dimensiones. En este sentido, una primera conclusión apunta a que la ubicación y dimensión física del aula de apoyo no es un tema menor, ya que la cercanía del aula de apoyo de las aulas de referencia de los alumnos facilita los desplazamientos y su autonomía. Asimismo, la posibilidad de disponer de un espacio amplio también ayuda a la organización de los distintos rincones, así como a trabajar simultáneamente con distintos alumnos de diferentes edades.

Una segunda coincidencia encontrada en los cuatro colegios se relaciona con la integración física de las cuatro aulas de apoyo TEA. Se constata la total apertura del aula al resto de alumnado y profesores del centro. De forma recurrente, durante el desarrollo de las observaciones no participantes se ha podido valorar la entrada de otros profesores y alumnado al aula de apoyo para saludar a los alumnos y alumnas, y a las profesoras del aula de apoyo, así como la transformación de las aulas de apoyo en aulas de juego en los patios de lluvia o una ludoteca en el caso del CC Azul. Por otra parte, y en cierta forma relacionada con la idea anterior, la tercera conclusión se vincula con el concepto de aula de apoyo como aula de recursos, aspecto también valorado en los cuatro centros. Durante las observaciones realizadas se ha podido valorar cómo distintos profesores del centro han acudido a las aulas a pedir o devolver algún material, preguntar por alguna cuestión metodológica o intercambiar impresiones sobre alguna orientación abordada con anterioridad.

Por último, la cuarta idea, también compartida en los cuatro centros, hace referencia al esfuerzo en buscar la similitud en cuanto al acondicionamiento físico de las aulas de apoyo en relación a las aulas de referencias de los alumnos con la finalidad de facilitar la generalización de la situación de aprendizaje entre ambas aulas. Así, se ha observado por ejemplo la utilización de las mismas mesas, sillas, material escolar, de las aulas de referencia en las aulas de apoyo, aunque esto haya implicado que en el aula de apoyo cuenten con mesas, sillas y materiales diferenciados para el alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria. Pero cada alumno trabaja, en la medida de lo posible, en las mismas condiciones espaciales en las que luego debe hacerlo en su aula de referencia.

### ***La relación entre los profesionales que trabajan con el alumnado***

Una primera conclusión, en este ámbito, se relaciona con el cuidado que se da al bienestar emocional del alumno por parte de los docentes que trabajan con él. En el caso de las dos figuras adscritas al aula de apoyo, en tres de los cuatro centros, CEIP Naranja, CEIP Rojo y CC Azul se ha podido constatar cómo se destinan unos minutos antes de iniciar la jornada de trabajo para preguntar por la familia o felicitar por alguna fecha destacada, entre otros ejemplos. Se comprueba, por tanto, que en tres de los cuatro centros las relaciones interpersonales de las dos personas adscritas al aula de apoyo trascienden lo estrictamente profesional.

Una segunda característica, coincidente también en los cuatro centros se refiere a la sensación de las tutoras, transmitida, por ellos mismos, de sentirse ayudados, apoyados y acompañados por los dos profesionales adscritos al aula de apoyo. En este sentido, en todos los centros hemos observado una buena conexión y coordinación, como se analizará más adelante con mayor grado de detalle, entre tutoras y profesional especializado del aula de apoyo. Esta buena sintonía se traduce en indicadores

como llegar a los centros diez o quince minutos antes para intercambiar información sobre si hay algún cambio y/ o novedad sobrevenido que sea necesario anticipar al alumno, tener preparado el material acordado previamente para alguna actividad, o buscarse en un recreo o en el café para intercambiar información o inquietudes sobre alguna cuestión concreta.

### ***Principales características de los docentes***

Una primera constatación nos permite afirmar que, a pesar del gran número de profesionales analizados, al menos veinticuatro teniendo en cuenta que con cada alumno con TEA intervienen tres profesionales, hemos encontrado características pedagógicas y personales comunes a todos ellos. La segunda conclusión se relaciona con las características pedagógicas que de forma recurrente hemos encontrado. Ante todo destaca un estilo docente firme y exigente, pero con capacidad de flexibilización en función de las circunstancias así como con estrategias para ir cediendo el control en las actividades que plantean fomentando así la autonomía de sus alumnos y alumnas. Junto con estas características también podemos destacar que se trata de profesionales muy dinámicos y comprometidos con el avance y progresos de su alumnado. Por ello, en todas las aulas hemos encontrado docentes en los que predominan los refuerzos positivos con un reparto equilibrado del protagonismo en el aula entre los distintos alumnos y alumnas.

En relación a las características personales se apunta la tercera conclusión. Se han encontrado profesionales muy afectivos y siempre abiertos y predispuestos al contacto físico con sus alumnos y alumnas en forma de abrazos, besos o una mirada cómplice. Junto con el alto grado de afectividad también conviene señalar la capacidad de mantener la calma y reconducir la situación en momento críticos sin la necesidad de alarmarse ante las posibles dificultades conductuales de un alumno o un alto grado de desorden en alguna actividad en los momentos de baja estructuración como los cambios de rutina.

### ***Organización de los horarios individuales del alumnado***

En las conclusiones relacionadas con las señas de identidad de los centros se ha analizado ya el planteamiento general en la organización de los horarios de los alumnos y alumnas en los distintos centros. Por ello, este epígrafe pretende añadir un mayor grado de concreción en el análisis al describir qué ocurre en la práctica en la implementación de los horarios de cada alumno o alumna.

Una primera conclusión se relaciona con la interferencia que suponen en los horarios del alumnado las enfermedades o las visitas al médico, pero especialmente la asistencia a los centros de tratamiento externos. Específicamente, la asistencia a los centros de tratamiento externos y máxime cuando la plaza está concertada y por tanto es gratuita, implica que los alumnos y alumnas lleguen o dejen el centro fuera del horario habitual, lo que interfiere en el desarrollo de las actividades. La segunda conclusión compartida de forma común en todos los colegios se relaciona con que todos los alumnos y alumnas parten de unos horarios personalizados al inicio de cada trimestre, pero estos horarios se van ajustando semanalmente e incluso en función del día. Para ello se valora de forma conjunta las necesidades y evolución de los niños pero también las dinámicas y actividades previstas en el aula de referencia. Por ello, la comunicación y coordinación constante entre tutora y profesor de apoyo, resultan imprescindible. Una tercera idea se vincula con el ajuste en cuanto al número de sesiones de apoyo especializado que recibe cada alumno o alumna, bien sean en el aula de referencia o en el aula de apoyo. En todos los centros se ha podido analizar el ajuste de estos horarios aumentando de forma progresiva el tiempo que el alumnado permanece en sus respectivas aulas de referencia a media que avanza el curso escolar. La secuencia que mayoritariamente se ha observado se iniciaba con más sesiones de apoyo en las aulas de apoyo, posteriormente un mayor apoyo por parte del especialista



en las aulas de referencia y finalmente más presencia de los alumnos y alumnas en las aulas de referencia sin apoyo. En esta secuencia también se valora el tipo de actividades que se desarrollan en las aulas de referencia priorizando inicialmente la participación del alumnado en las actividades con un componente más lúdico complementando las académicas en las aulas de apoyo para posteriormente, ir incorporándose a actividades más académicas en las aulas de referencia.

Por último y como cuarta conclusión cabe señalar la preocupación constante por parte de los distintos profesionales del centro en ajustar los horarios a lo largo de todo el curso. En todos los centros se ha podido observar una tendencia a ir retirando los apoyos evitando así la tendencia de mantener apoyos innecesarios.

### ***El funcionamiento de los profesionales de apoyo dentro de las aulas de referencia***

Teniendo en cuenta la frecuencia con que las profesionales especialistas entran a las respectivas aulas de referencia del alumnado con TEA a dar el apoyo, hemos podido identificar algunas cuestiones compartidas en el análisis realizado en los cuatro centros. Explicaremos en primer lugar las condiciones o características de la organización de la entrada del apoyo en las aulas de referencia, para posteriormente, señalar los beneficios comunes que se han encontrado en los cuatro centros.

Entre las condiciones o características que definen cómo se organiza el apoyo del especialista dentro del aula cabe señalar las siguientes conclusiones. En primer lugar, y como elemento básico, hemos encontrado la anticipación de la llegada del apoyo antes del inicio de la actividad. El no llegar tarde al inicio de la sesión permite poder organizarse para el desarrollo de la actividad. En todos los centros, a pesar de la complejidad que esta cuestión supone, por los desplazamientos entre los espacios, se ha podido valorar un respeto absoluto a esta norma. Como segundo principio podemos señalar que la entrada del apoyo especializado no supone una intervención exclusiva y directa al alumnado con TEA. En las observaciones realizadas se ha podido documentar tanto que este apoyo se ha dirigido al resto del alumnado como que ha sido la tutora quien ha apoyado al alumno con TEA y el profesor de apoyo especializado colaborado con el resto de alumnado. La tercera característica básica identificada en todos los centros hace referencia a la planificación previa y organización sobre lo que se va a trabajar en el aula y cuál es el rol que cada profesional (tutora y apoyo) van a desempeñar. Esta cuestión supone un reparto claro entre los roles de ambos profesionales y la evitación de mensajes contradictorios al alumnado.

Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, podemos extraer un grupo de conclusiones relacionadas con las repercusiones positivas de la entrada del apoyo especializado dentro de las aulas de referencia. Una primera conclusión hace referencia a la integración del profesional en la vida de las aulas y a su “normalización” como profesional para el resto de alumnado. Hemos encontrado a un profesional querido y valorado no solo por sus compañeros/as docentes sino también por los compañeros del alumnado con TEA. En segundo lugar, en las observaciones realizadas en las aulas de referencia del alumnado con y sin la presencia de la figura de apoyo se ha encontrado una ausencia o disminución de conductas desadaptadas en los alumnos cuando los dos profesionales han estado presentes en las aulas. En este sentido, también podemos apuntar que la presencia de las dos profesionales, también reduce de forma significativa los tiempos de espera del alumnado en el cambio de dinámicas o en las distintas rutinas, momentos de baja estructuración en el que con mayor frecuencia aparecen las conductas desajustadas. Como tercera idea cabe señalar que con la presencia del profesional de apoyo aumenta el nivel de tranquilidad y mejorar el clima del aula. Así mismo también se ha podido valorar tutoras más distendidas durante el desarrollo de las sesiones. En cuarto lugar, la intervención del apoyo especializado también suponen un modelo para la tutora en la forma de actuar ante determinadas

situaciones o en la incorporación de algunas metodologías. Se ha presenciado durante las observaciones estos procesos de formación entre iguales in situ y la puesta en marcha posteriormente de forma autónoma por alguna de ellas. Por último, y como quinta conclusión podemos identificar durante las observaciones desarrolladas que la posibilidad de que ambas profesionales estén en el misma aula supone un apoyo mutuo tanto en el plano profesional como emocional. De esta forma, en las reuniones de seguimiento de los alumnos se ha podido contrastar el recuerdo de algunos momentos o instantáneas que han permitido analizar de forma conjunta por las dos profesionales una misma situación.

### ***La actitud del alumnado con TEA en las distintas aulas***

Como primera aportación consideramos pertinente indicar que en el seguimiento y observaciones realizadas a los ocho alumnos con TEA hemos podido documentar, como recoge el capítulo en el que se describe el día a día en cada centro, que los alumnos acuden felices y contentos a sus centros y algunos incluso se resisten a irse cuando terminan la jornada.

Partiendo de esta actitud encontrada de forma general en todos los centros y alumnos, también hemos documentado como tendencia general a niños más distendidos y cómodos en las aulas de apoyo que en las aulas de referencia. Nos permitimos hacer esta reflexión apoyándonos en dos manifestaciones básicas: la comunicación y la conducta. En el caso de la comunicación, hemos podido constatar que los alumnos se mostraban mucho más comunicativos y producían más emisiones verbales en las aulas de apoyo que en las aulas de referencia. Por su parte, en cuanto a los cuestiones conductuales, en el caso de los alumnos en los que con cierta frecuencia aparecen algunas conductas desajustadas en su comportamiento, la aparición de estas ha sido más frecuente en las aulas de referencia que en las aulas de apoyo y en las primeras con mayor incidencia cuando la figura de apoyo no estaba en las aulas de referencia previsiblemente porque la posibilidad de tener dos docentes por aula, entre otras beneficios, previene el desarrollo de este tipo de conductas y repercute de forma positiva en la forma de abordarlas.

### ***En relación a las distintas rutinas de la jornada escolar, a continuación se presentan las conclusiones identificadas en cada una de ellas***

#### **Entradas**

El lugar del centro por donde entran los alumnos con TEA puede ser a través de su aula de referencia (en su defecto, entrada principal del centro) o mediante el aula de apoyo.

Una primera conclusión se refiere a que, como ya se ha descrito en el funcionamiento de cada uno de los centros, hay un planteamiento general de que los alumnos con TEA entren a través de su aula de referencia o puerta principal del centro al igual que el resto de sus compañeros/as. Solamente hemos encontrado una excepción, en el CEIP Rojo, no como propuesta general del centro sino en el caso específico de uno los alumnos al que se ha realizado el seguimiento. En su caso, la entrada se producía por el aula de apoyo como consecuencia de alto nivel de angustia que le producía entrar por la puerta principal dada las aglomeraciones de familias y compañeros/as. La segunda conclusión, muy relacionada con la anterior, remite a quién es la persona que recoge al alumno al inicio de la jornada. También en todos los centros, salvo la excepción anteriormente citada, se ha podido documentar que la persona que da la bienvenida al alumno al inicio de la jornada es la tutora. No obstante tanto las personas de apoyo especializado como los auxiliares técnicos educativos-III siempre permanecen cercanos de los alumnos y tutoras por si requieren de su apoyo e intervención en este primer momento de la jornada. Además, como tercera conclusión se ha podido valorar que el contacto con las familias

en este momento es de vital importancia tanto para las familias como para las tutoras y profesores de apoyo. En todos los centros se ha evidenciado el cuidado afectivo a las familias mediante la dedicación de un tiempo exclusivo para ellas y un intercambio informal de información sobre cualquier aspecto significativo tanto por parte de la tutora como del personal de apoyo.

Por último, como cuarta idea y al igual que ocurre en las salidas, si el alumno por motivos de logística familia, inicia su jornada escolar en horario ampliado, es decir previo al inicio de la jornada escolar, toda esta organización es completamente diferente ya que el alumno es recibido por el personal no docente del centro contratado para este servicio. No obstante, que en esta situación solamente se encontraba un alumno del CEIP Naranja algunos días de la semana.

### **Asamblea**

La asamblea es la primera actividad desarrollada en todos los centros y aulas de Educación Infantil analizadas. Una primera conclusión nos permite afirmar que los centros posibilitan diferentes opciones para desarrollar esta actividad. Hemos documentado la participación de los alumnos en asambleas que se han desarrollado en las aulas de referencia sin la necesidad de contar con el apoyo especializado, en las aulas de referencia con la presencia y apoyo del personal especializado, otras compartidas entre el aula de referencia y el aula de apoyo, y por último asambleas desarrolladas principalmente en el aula de apoyo. La decisión de dónde y con quién desarrollan la asamblea los alumnos es tomada de forma conjunta por las tutoras y el apoyo especializado. Se intenta, en la medida de lo posible, que esta primera actividad se desarrolle en las respectivas aulas de referencia pero valorando dos aspectos. Por una parte, la participación activa y disfrute del alumno. Y por otra parte, su tiempo de permanencia en la actividad sin que aparezcan conductas desajustadas hacia ellos mismos o sus compañeros/as.

Una segunda conclusión, íntimamente relacionada con la anterior, nos ha permitido valorar el ajuste de esta primera actividad en las aulas de referencia para favorecer la participación de los alumnos con TEA. Se ha podido documentar en todos los centros asambleas más cortas y pausadas, así como un reparto funciones y responsabilidades en su desarrollo de todos los alumnos. Como tercera aportación podemos destacar la incorporación en las asambleas de las aulas de referencia de consignas y rutinas con claros beneficios para el alumnado con TEA, pero también para el resto de sus compañeros/as. De esta forma en todos los centros se ha podido constatar la utilización de claves visuales o la organización de la jornada escolar, así como la incorporación y la presentación del menú del comedor no solo para el alumno con TEA sino para todo el grupo. Por otra parte, apuntando a la cuarta conclusión, hemos identificado que en los casos en los que los alumnos no han desarrollado la asamblea en su grupo de referencia y por tanto lo han hecho en su totalidad o en parte en el aula de apoyo, el planteamiento de la asamblea es muy similar al que desarrollan sus compañeros/as en el aula de referencia, como se ha podido valorar en el caso de algunos alumnos del CEIP Rojo, CEIP Naranja y CEIP Amarillo. Las dos principales diferencias hacen referencia a una asamblea más corta y más dirigida y guiada por el adulto, y con una clara función anticipadora y organizadora de la jornada escolar.

Como última idea, se ha podido documentar, en los tres centros anteriormente señalados, un trabajo específico en aspectos de logopedia en las asambleas desarrolladas en las aulas de apoyo. En este sentido, es importante tener en cuenta que el nivel comunicativo- lingüístico de los alumnos con TEA que desarrollaban parte o la totalidad de las asambleas en las aulas de apoyo también era más limitado. Algunas de las dinámicas e iniciativas observadas se relacionan con:

- El refuerzo al alumno ante cualquier mínima aproximación verbal o no que suponga una forma de comunicación.
- La verbalización por parte del adulto de los posibles pensamientos o gestos de los niños.

- El refuerzo a cualquier tipo de comunicación hasta llegar al lenguaje oral.
- El inicio de palabras de uso común para que los niños las terminen a través del apoyo visual.
- La realización de preguntas concretas y el respeto de los tiempos de latencia y demora ante una mínima aproximación de respuesta.
- La ubicación de materiales o focos de intereses en lugares altos y poco accesible pero a la vista de los niños para generar la necesidad de solicitar ayuda/ petición.
- El uso de la música (como centro de interés) para solicitar algo cuando por ejemplo de repente se deja de sonar.

### ***Entre el aula de referencia y el aula de apoyo: el desarrollo de las actividades***

Como se ha documentado en el capítulo relacionado con la descripción del día a día del alumnado con TEA en los centros educativos, su jornada escolar se distribuye entre las aulas de referencia y de apoyo. Una primera conclusión nos ha permitido documentar que en cada centro y en función de las características del alumno y las actividades planteadas en su aula de referencia se decide dónde y con quién desarrolla la actividad. Es decir, los análisis realizados no han permitido afirmar que existe una propuesta común y compartida en las propuestas de los cuatro centros, sino que esta decisión se toma de forma totalmente personalizada para cada uno de los alumnos con TEA. No obstante, como segunda conclusión, sí se ha podido analizar algunos criterios comunes en estas decisiones. Como planteamiento general, en todos los centros, los alumnos desarrollan la sesión de música y de psicomotricidad en sus respectivas aulas de referencia. En el caso de la sesión de inglés, y especialmente teniendo en cuenta que tres de los cuatro centros son bilingües, se valora prioritariamente su uso para el trabajo específico en el aula de apoyo. Por último, como se ha comentado anteriormente, en la sesión de la asamblea existe como planeamiento estable en todos los centros que los alumnos puedan desarrollar esta primera actividad con sus iguales en el aula de referencia, aunque no siempre puede ser así. En el resto de sesiones, se valora de forma conjunta entre las tutoras y el apoyo especializado si el alumno las desarrolla en su aula de referencia o en el aula de apoyo así como si requiere la intervención del apoyo especializado en su aula de referencia. En esta toma de decisiones se priorizan dos objetivos: la participación activa en la actividad y el avance en el aprendizaje. Estos criterios comunes son compartidos por los cuatro centros aunque cabe señalar que en el CC Azul, la inclusión del alumnado con TEA en el aula de referencia es total, siendo el trabajo en el aula de apoyo excepcional para cuestiones específicas. Esta inclusión total es acompañada por una de las profesionales del aula de apoyo cuya presencia en su aula de referencia es muy elevada.

La tercera aportación íntimamente ligada a la anterior se relaciona con cómo se decide qué perfil adscrito del aula de apoyo acompaña al alumno en su aula de referencia. Esta es una cuestión especialmente controvertida porque, como se ha especificado con anterioridad, la falta de una normativa que especifique y delimite claramente las funciones del auxiliar técnico- III ha implicado la adopción de distintas y variadas fórmulas en los centros.

En primer lugar cabe destacar que todas las tutoras entrevistadas han indicado que la presencia de otra figura en el aula de referencia facilita enormemente la incorporación, participación y aprendizaje del alumnado con TEA en su aula de referencia. Si bien describen y definen claramente diferenciada la intervención de los dos perfiles, apoyo especializado y ATE-III, agradecen la presencia y ayuda del auxiliar técnico-III en el aula de referencia. En segundo lugar, en dos de los centros en el CEIP Amarillo y en el CEIP Rojo, se ha documentado una intervención y acompañamiento por las dos figuras adscritas al aula de apoyo TEA. Sin embargo, las funciones desarrolladas en las aulas de referencia son totalmente diferenciadas. De esta forma se puede definir como de intervención educativa las iniciativas

desarrolladas por el perfil de apoyo especializado y de acompañamiento más de tipo asistencial en el caso del ATE- III. Por último, en el caso de las aulas de apoyo, las actividades son coordinadas y dinamizadas por las figuras de apoyo especializado, aunque en el CEIP Naranja y CEIP Rojo se ha podido analizar un acompañamiento y ayuda activa del perfil de ATE-III.

En este contexto, como cuarta conclusión consideramos imprescindible delimitar una serie de conclusiones en torno a las metodologías analizadas en las aulas de apoyo y de referencia. Para ello, hemos sistematizado aquellas prácticas y cuestiones metodológicas encontradas de forma común en ambas, para posteriormente y con mayor grado de concreción identificar las específicas para cada uno de los espacios.

### ***Estrategias metodológicas utilizadas en ambos espacios***

Una primera conclusión hace referencia, a la personalización en el uso de distintas estrategias metodológicas en función de las características de cada alumno con TEA, lo que supone el desarrollo de intervenciones basadas en la evidencia de su funcionamiento con cada alumno en lugar del uso de modelos o programas previamente diseñados. Como segunda conclusión se detallan las estrategias metodológicas utilizadas de forma recurrente en los cuatro centros tanto en las aulas de apoyo como en las aulas de referencia:

- El alto grado de estructuración física de los espacios, pero también en el planteamiento de las actividades y en la secuenciación de los distintos pasos a utilizar para desarrollar una tarea.
- El cuidado de ciertos aspectos ambientales del aula de especial sensibilidad para el alumnado con TEA. Entre otros, el mantener las aulas con escaso ruido, una luminosidad ajustada así como evitar una decoración excesiva o sobrecargada.
- El uso pertinente de claves visuales, lo que implica su utilización de forma generalizada en las aulas para todo el alumnado así como un evitar una sobre estimulación de imágenes o referencias.
- La disposición del tiempo al servicio del alumnado y las actividades. Este hecho supone un uso flexible de los horarios y la creación de un clima agradable de trabajo sin urgencia por terminar las actividades.
- El acompañamiento al alumnado, por parte del adulto, en el desarrollo de las actividades a través de plantearle preguntas que van guiando al alumno y auto regulando su aprendizaje. En ciertos casos, estas preguntas también se han acompañado con el apoyo visual a través de la secuencia de la actividad.
- La cesión progresiva del grado de control del adulto, lo que supone estar atento a lo que le alumno puede hacer de forma autónoma y retirar de forma gradual el apoyo o la atención directa
- El uso frecuente de refuerzo positivos físicos y verbales, así como su uso de forma intermitente para fomentar el mantenimiento de una determinada conducta.
- El respeto, aunque no fomento, de algún pequeño ritual que tranquiliza al alumno en un determinado momento de ansiedad.
- El acompañamiento al alumno en la incorporación a las distintas actividades pero forzando en el punto exacto que no le genere agobio.
- La integración de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como un recurso atractivo para los alumnos principalmente por el predominio del apoyo visual que suponen.
- El trabajo específico en torno a la diversificación de intereses. A través de la retirada de ciertos materiales de las aulas a los que frecuentemente recurren, o la incorporación de pequeñas modificaciones.

- El aumento de la capacidad de elección a través de la oferta de distintas opciones y alternativas posibles.
- La utilización de los focos de intereses de los alumnos para a partir de ellos generar los aprendizajes.
- La necesidad de dejar poco espacio para la improvisación en cuanto a la organización de las actividades y materiales que se van a proponer.
- La utilización de la guía física para iniciar el alumno en algunas actividades.
- El uso de la música para favorecer las relaciones sociales entre los iguales así como para mejorar el clima y el ambiente del aula.
- La previsión de tener un plan alternativo a la actividad propuesta por si el alumno se muestra resistente a su participación.
- El respeto a los silencios y a los tiempos de latencia en las respuestas, lo que supone no agobiar al alumno con más preguntas sino esperar a su respuesta.
- El dedicar unos minutos a explicar al alumno de forma personalizada el sentido de la actividad que se le propone. Por ejemplo: no estamos repasando las vocales, estamos aprendiendo cómo suenan, cómo se escriben, cómo construimos palabras.

#### ***Estrategias metodológicas utilizadas en las aulas de referencia***

- La ubicación del alumno en un lugar cercano y de fácil acceso para el docente. Y en el caso de actividades grupales o más amplias con otras aulas o grupos, cuidar la ubicación del alumno en lugares laterales de fácil acceso y salida lo que suponen una menor angustia y ansiedad por los niños.
- El mantenimiento de las rutinas estables en las mismas secuencias en el desarrollo de las diferentes actividades.
- Potenciar el papel de los iguales como apoyos naturales. Para ello es importante cuidar la selección de los compañeros y compañeras que van a compartir mesa y actividades con el alumno con TEA ya que deben servir de guía. En este sentido, también es importante valorar su rotación y cambio a lo largo del curso escolar para diversificar las relaciones así como evitar la aparición de conductas de sobreprotección.
- Tratar con flexibilidad la inflexibilidad del alumnado con TEA en las rutinas. Por ejemplo si el alumno quiere cambiar de sitio y ubicación en un espacio más abierto como la sesión de música, dejar que se ubique y situase el profesor en el lugar en el que vaya a favorecer el contacto visual.
- El uso de metodologías cooperativas como por ejemplo el programa de gemelos o trillizos del CC Azul, facilita que los alumnos y alumnas estén pendientes unos de otros pero no dependientes.
- El empleo de explicaciones secuenciadas en el desarrollo de las actividades (primero vamos a..., posteriormente.... Y en tercer lugar,...). En muchas de las observaciones realizadas se ha documentado el uso de estas explicaciones tanto de forma verbal como visual a través del empleo de pictogramas en la pizarra y/ o de forma individual en su mesa.
- La utilización del rincón de la asamblea como “lugar neurálgico” sobre el que se explican las actividades que hay que hacer o se plantea la actividad para posteriormente repartirse por el aula e iniciar la propuesta.
- Valorar la posibilidad de permanecer la tutora en el aula realizando trabajo personal mientras está el profesor de alguna de las especialidades lo que genera una mayor tranquilidad de los niños simplemente con su presencia así como la posibilidad de tener una observación no participante del alumno por parte de la tutora al no tener que estar dinamizando él la sesión.

- La utilización y preparación previa del material que el alumno va a necesitar. Para ello se ha analizado que por una parte, resulta imprescindible disponer del material en el aula de referencia de forma previa. Y por otra, es básico que este material alternativo siempre esté contextualizado a lo que se está trabajando en el aula con las adaptaciones correspondientes que puede suponer una menor información o una reducción del nivel de complejidad.
- Iniciar la tarea con el alumno con TEA y luego con el resto una vez que inicia la tarea pero sin olvidar la importancia de explicar al resto el motivo.
- Desarrollar las actividades con un mayor de complejidad cuando el apoyo especializado está dentro de aula.
- Elaborar el planteamiento de las actividades pensando en el alumnado con mayores dificultades y luego adaptarlas para el resto, y no al revés.
- La incorporación de algunos momentos de reflexión y relajación después de algunas actividades de mayor agitación como por ejemplo el patio.
- Introducir un momento de juego libre de actividades guiadas por el adulto hasta el que niño se inicia con otros iguales.
- Trabajar de forma específica el respeto absoluto hacia todos los niños/as, así como la resolución de cualquier situación y/o incidente a lo largo de la jornada.
- Hacer partícipes a los compañeros/as de que son modelos de referencia para su compañero y por ello su ayuda y colaboración es básica e imprescindible.

#### ***Estrategias metodológicas utilizadas en las aulas de apoyo***

- Planificar las actividades a desarrollar en las sesiones de apoyo partiendo de la programación de las aulas de referencia y previa coordinación con la tutora.
- Reflexionar sobre si la sesión de apoyo funciona va a funcionar como apoyo previo o posterior. En la mayoría de las observaciones ha funcionado como apoyo previo para fomentar la generalización de los aprendizajes posteriormente en las aulas de referencia.
- Desarrollar una misma actividad con diferentes niveles de abstracción: manipulativo, visual y abstracto
- Utilizar materiales multi sensoriales y de interés para el alumnado. Por ejemplo las pizarras de Villeda o arena sobre la que escribir.
- El uso de los cuentos, algunos de ellos adaptados, para afianzar contenidos, despertar intereses, fomentar la comunicación y desarrollar habilidades adaptativas.
- Realizar un trabajo específico en torno a las áreas prioritariamente alteradas. Entre otras:
  - Aspectos relacionados con la atención para mejorar la atención conjunta, aumentar los tiempos de atención y persistencia en las tareas así como ayudar a discriminar la información relevante de la irrelevante.
  - Reconocer y expresar emociones en ellos mismos y en los otros.
  - Trabajar específicamente para fomentar el desarrollo del juego simbólico
  - Desarrollar habilidades sociales y estrategias de regulación de conducta.
  - Plantear aprendizajes muy funcionales y en relación con el entorno: ir a la comprar chuches o tenemos que a cortamos el pelo.
- El trabajo curricular principalmente se ha basado en el fomento y adquisición de las áreas nociones matemáticas básicas (seriación, clasificación, adquisición de conceptos básicos) y al desarrollo de la comprensión y la lectoescritura (identificación de sílabas, palabras según

categorías semánticas, descomposición en sílabas, construcción de pequeñas frases sobre una imagen)

- Trabajo en mesa para aumentar los tiempos de permanencia en mesa y persistencia en la tarea.

En síntesis, podemos identificar varios elementos valiosos en las estrategias metodológicas expuestas. En primer lugar, se ha constatado la necesidad de personalizar el uso de una metodología u otra en función de las necesidades e intereses de cada alumno, acertar con las estrategias más ajustadas para cada caso es ya en sí mismo un indicador de buenas prácticas.

Por otra parte, el ejercicio de adaptar las metodologías más relevantes a los distintos espacios en los que el alumnado desarrolla los aprendizajes supone una reflexión profunda del sentido del aula de referencia y el aula de apoyo. Obviamente hay algunas estrategias que pueden ser usadas en ambos espacios entre las que destacan, como se ha detallado, las cuestiones relacionadas con la estructuración física y ambiental, el uso de refuerzos positivos en sus avances, la ayuda entre iguales y el ajuste del plan inicialmente previsto en función de la evolución del alumnado. Pero también hay metodologías que preferentemente se usan en un espacio u en otro, en función de las posibilidades que ambos contextos permiten, pero en especial según el sentido y la finalidad de la participación del alumnado. En el caso de las aulas de referencia, las estrategias descritas han permitido valorar la atención prestada al cuidado especialmente en la adaptación de tiempos y ritmos del aula; la colaboración de los compañeros como apoyos naturales y mediadores de muchos aprendizajes; la organización previa de todas y cada una de las actividades; el diseño de actividades alternativas en cuanto al formato o nivel de complejidad pero con el mismo sentido; así como la reflexión sobre cuándo desarrollar cada actividad en función de la posibilidad de contar con la colaboración del apoyo especializado dentro del aula.

Por último, en las aulas de apoyo, se parte de la concepción de que se trata de un espacio de trabajo especializado y preparatorio para que, de forma progresiva, el alumno pueda permanecer cada vez más tiempo en su aula de referencia. Bajo esta premisa, destaca tanto el trabajo en las áreas prioritariamente alteradas como los aprendizajes curriculares principalmente en las materias instrumentales. Las actividades que se desarrollan se configuran a partir de la organización y secuenciación de las programaciones del aula de referencia de cada uno de los alumnos, pero con distintas estrategias metodológicas entre las que destacan el uso de distintos materiales y formatos; el desarrollo de propuestas educativas de distintos niveles de abstracción; el uso de los cuentos; así como cualquier otra dinámica en función de las áreas prioritariamente alteradas de cada alumno.

### **El almuerzo de media mañana**

Como primera conclusión podemos señalar que en todos los centros se ha podido observar que los alumnos han desarrollado el almuerzo de media mañana en sus aulas de referencias incluso a pesar de que la sesión de trabajo anterior la estuviesen realizando en el aula de apoyo. Solamente en el caso de uno de los niños del CEIP Rojo, al inicio del curso, el almuerzo se producía en el aula de apoyo como consecuencia de las dificultades de alimentación del alumno. No obstante, a media que el curso avanzó, su almuerzo fue evolucionando en un primer momento en el mismo aula de apoyo con la presencia y compañías de algunos compañeros/as de referencia hasta terminar el curso escolar desarrollando este momento en su aula de referencia con el apoyo del auxiliar técnico- III. Por otra parte, y como segunda idea, en el resto de los casos en los que alumnos han desarrollado sus almuerzos en sus aulas de referencia, solamente algunos de ellos, lo han hecho con el apoyo del auxiliar técnico- III y/ o la tutora con la única adaptación de un mayor acompañamiento como consecuencia de alguna particularidad. Entre otras, ser el primero al que le facilitan el almuerzo porque come más despacio, ayudarle a abrir lo



que ha traído de casa, reforzarle durante la ingesta o recordarle que tiene que recoger su mesa cuando termina.

### **Los momentos de aseo**

En todos los centros, se ha podido contrastar una participación activa y ayuda significativa del auxiliar técnico- III en el momento del aseo en todos los centros. A través de las observaciones realizadas, se ha podido comprobar que los ocho alumnos con TEA tenían adquirido el control de esfínteres aunque en dos de los casos su regulación era externa y sujeta al recordatorio y seguimiento por parte del adulto. Una primera aportación relativa a este momento de la jornada se relaciona con la necesidad en estos casos de un mayor acompañamiento de las figuras de apoyo para regular este hábito a través de facilitar recordatorios de los alumnos o de incorporar la clave visual correspondiente en su agenda que le ayude a recordar que debe pasar por el baño. Una segunda idea que también se ha podido analizar y documentar es que en el momento del baño aparecen algunas conductas o rituales en los alumnos con TEA observados que requieren de un acompañamiento y seguimiento por parte del adulto. Entre otras, encontramos el interés en mantener los grifos abiertos para ver correr el agua o el tirar sistemáticamente de las cadenas de todos los baños. Por ello, para el control y regulación de estas situaciones que aparecen con mayor frecuencia en el gran grupo, es necesario contar con una figura de referencia. Por último, como tercera aportación y muy relacionada con la anterior, se ha podido constatar que la ayuda del auxiliar técnico- III en estos momentos se usa de forma generalizada en todas las aulas de referencia lo que ha ayudado enormemente a disminuir las conductas o rituales anteriormente mencionados, al agilizar el momento del baño para todos los niños/as. Y en última instancia, ha repercutido de forma positiva en la organización del aula en este momento de transición previo o posterior al patio.

### **Los patios o recreos escolares**

Tal y como se ha comentado en las señas de identidad de los centros, una primera conclusión que se extrae de las observaciones es que en los cuatro centros se lleva a cabo un trabajo específico en el caso de los patios o recreos escolares. Partiendo de este contexto, como segunda idea podemos identificar puntos en común y otros claramente diferenciados entre los cuatro centros. Entre los primeros, destaca el papel protagonista pero no exclusivo del auxiliar técnico educativo-III en este momento, dado que ayuda a los niños con TEA a pasar por los distintos espacios del centro y facilita su incorporación a los distintos juegos con sus compañeros/as para retirarse una vez que los niños entran en la propuesta. No obstante, como ya se ha señalado, a pesar de ser esta figura clara protagonista de este momento, en todos los centros se ha documentado también la participación tanto de las tutoras como de las figuras de apoyo. Y además, esta participación se ha hecho más activa a medida que ha aumentado el desarrollo de propuestas educativas en los patios como se comentará más adelante para el caso del CEIP Naranja y el CC Azul. También, como aspectos compartidos en todos los centros, se ha podido identificar la organización de los patios en dos zonas claramente acotadas y diferenciadas para el alumnado de Educación infantil y Primaria.

El alto grado de estructuración también se encuentra como característica analizada de forma común en todos los patios. En todos los espacios se han identificado distintas zonas o rincones con un alto grado de estructuración encontrando patios altamente organizados en cuanto a su estructura física. Sin embargo, también se ha podido constatar la necesidad de permitir un cierto grado de libertad a los alumnos con TEA, especialmente en el inicio del patio, para correr y desahogarse aunque posteriormente la intervención específica se centre en el fomento de la interacción con los iguales y la participación

en alguna actividad o el conocimiento de los distintos rincones del recreo. Por otra parte, en todos los centros, se ha tenido en cuenta una opción alternativa para desarrollar en los días de lluvia, utilizando principalmente el aula de apoyo como espacio para los alumnos con TEA junto con otros compañeros/as. Por último, resulta imprescindible hacer referencia al apoyo de los iguales en este momento. Los compañeros/as de aulas de referencia han supuesto en todas las observaciones figuras clave para la integración del alumnado con TEA en el patio: jugando con ellos, guiándoles por los distintos espacios y avisando a los adultos ante cualquier incidente.

En cuanto a las principales diferencias encontradas entre los centros, estas hacen referencia al grado de desarrollo de las iniciativas que en este momento se desarrollan. De esta forma, mientras que en el caso del CEIP Rojo y el CEIP Amarillo se ha podido identificar un trabajo en torno a las características anteriormente descritas, en el CEIP Naranja y en el CC Azul se han encontrado dos propuestas con una mayor organización y trasfondo educativo como se han descrito en las señas de identidad de los centros. En el caso del CEIP Naranja a través del desarrollo del “Patio estrella” se ha impulsado el desarrollo de juegos dirigidos dos días a la semana para el alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria, en días alternos. Esta propuesta dinamizada por la persona especialista del aula de apoyo ha supuesto grandes beneficios no solo para el alumnado con TEA sino para el conjunto del centro. Por una parte, ha fomentado la implicación activa de otros docentes interesados en la iniciativa colaborando y participando en su desarrollo. En segundo lugar, esta propuesta se ha articulado con otras áreas curriculares ya que, por ejemplo, la decoración de los patios y la elaboración de los distintos distintivos se han desarrollado a través de las áreas de educación plástica y arts. Además, esta iniciativa ha sido una excusa para el trabajo en torno a la sensibilización de todo el alumnado del centro sobre el respeto a la diversidad. Y por último, ha ayudado a mejorar de las relaciones interpersonales no solo en el alumnado con TEA sino también en el resto del alumnado.

En el caso del CC Azul, el aula de apoyo se convierte en una ludoteca en el patio de media mañana pero principalmente en el patio de después del comedor. La iniciativa consiste en compartir un momento de juegos de mesa entre los iguales y, al igual que en la propuesta del CEIP Naranja, también ha supuesto grandes repercusiones positivas. Para el centro, entre otras, la apertura del aula de apoyo al resto de compañeros/as, convirtiéndose una vez más en un aula de recursos para el centro. Por otra parte, también ha posibilitado el aprendizaje en las dinámicas de los juegos de mesas y todos los aspectos asociados a ellos tanto para el alumnado con TEA como para el resto. Y por último, el acercamiento de los iguales y el trabajo en torno a las relaciones interpersonales entre los distintos alumnos y alumnas.

### **Los comedores escolares**

Una primera conclusión en relación a este momento de la jornada escolar es que existe un trabajo planificado en todos los comedores escolares analizados. Es decir, al igual que se ha identificado en el caso de los patios o recreos, los comedores son un espacio y momento sobre el que se presta una mirada educativa. La mayor prueba de ello es el acompañamiento que los profesionales adscritos al aula de apoyo TEA hacen con las auxiliares del comedor trasladarles unos conocimientos mínimos sobre el alumnado con TEA así como ciertas pautas de intervención. En todos los centros, se ha podido valorar un claro compromiso de estas figuras hacia el apoyo del alumnado así como una satisfacción cuando han percibido la evolución de los alumnos en las cuestiones relacionadas con la alimentación. Como segunda idea cabe señalar que una opción muy extendida en todos los centros escolares es la organización del comedor por turnos diferenciados para la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria. En algunos casos, esta organización responde a necesidades logísticas por falta de espacio, es el caso del CC Azul. En otros, por una cuestión específica de reducir el grado de ruido y desorden,

como en el CEIP Rojo, lo que beneficia el momento de la comida para el alumnado con TEA y el resto al intentar crear un espacio más agradable y tranquilo para comer. Además, también se ha podido documentar la posibilidad de los que los niños/as con mayores dificultades y entre ellos los alumnos con TEA, si es necesario, se puedan incorporar un poco antes del inicio formal de la hora del comedor para mejorar su entrada en la rutina y aumentar el tiempo que sea necesario para comer con las repercusiones logísticas que esto supone tanto para el desplazamiento y acompañamiento del alumno como para los responsables de cocina.

La tercera conclusión se relaciona con el acompañamiento al alumnado con TEA en el comedor. En los cuatro centros se puede concluir que la figura del auxiliar técnico- III es la persona encargada de acompañar, guiar y apoyar a los alumnos. No obstante, en dos de los centros, en el CEIP Rojo y en el CC Azul, las figuras de apoyo también participan en este momento. En el primero de los casos como consecuencias de las dificultades de alimentación del alumno y en el segundo por un planeamiento de centro, como se ha comentado anteriormente, al contar con dos perfiles de apoyo especializado que desarrollan indistintamente cualquier función educativa asociada al alumnado con TEA a lo largo de la jornada escolar.

Por otra parte, y como cuarta idea, hay que destacar la extensión de la apoyo de la figura del auxiliar técnico- III a otro alumnado con necesidades educativas especiales con dificultades de alimentación, tratando así de rentabilizar y extender su apoyo. En este sentido, merece una especial atención la propuesta documentada en el CC Azul, en donde el momento de la comida se convierte en un momento social en el que dos profesionales de apoyo intercambian impresiones con los pequeños sobre cómo nos ha ido el día o qué vamos hacer por la tarde. Como quinta conclusión, se ha podido constatar la retirada de este apoyo a medida que avanza el curso como consecuencia de la evolución positiva de los alumnos. Una retirada tanto instrumental como física incluso en el traslado al comedor realizando, al final del curso el ATE-III, únicamente labores de supervisión desde la distancia.

### **La salida del alumnado**

Como primera aportación podemos destacar que la entrega de los alumnos con TEA a sus familias en todos los casos se ha desarrollado a través de sus respectivas del aula de referencia siendo la tutora la persona encargada de entregar al alumno. Solamente se ha encontrado una excepción en un alumno, al igual que en el momento de la entrada en el CEIP Rojo, cuya salida se realizaba por el aula de apoyo y por tanto su entrega y contacto con familia no era a través de la tutora.

En segundo lugar, cabe apuntar como conclusión el cuidado que se tiene con las familias en este momento al igual que en el inicio de la jornada. En todas las entregas analizadas se ha mantenido un contacto cálido con las familias en el que se ha intercambiado información sobre cómo ha ido el día en el centro destacando los aspectos más significativos y principalmente positivos. Junto con esta comunicación verbal, también se entregaba a las familias un cuaderno de ida y vuelta o una agenda de comunicación con el objetivo de que por la tarde pudiesen repasar con su hijo las actividades desarrolladas en el centro, así como con el compromiso de entregarlo al día siguiente señalando lo acontecido en el horario de tarde. Relacionada con esta herramienta de comunicación entre familia y centro destacamos la tercera conclusión. Por una parte, se ha podido identificar que la apuesta por un material u otro ha dependido del nivel comunicativo-lingüístico de los niños. De esta forma se ha apostado por el uso de la agenda de comunicación para los niños con un menor nivel de desarrollo y el cuaderno de ida y vuelta para aquellos con mayor capacidad comunicativo-lingüística. Por otra parte, también se ha podido documentar una cumplimentación y organización conjunta de estas herramientas tanto por parte de las tutoras como las profesionales de apoyo. En todas las observaciones realizadas,

las agendas y cuadernos se han rellenado de forma conjunta, y si en algún caso se ha realizado prioritariamente por una de las dos profesionales, el material (agenda de comunicación o cuaderno de ida y vuelta) ha sido leído y revisado por la compañera antes de la entrega a la familia.

Para terminar, como cuarta idea, se ha podido documentar la interferencia de los horarios de los gabinetes externos en los horarios de los alumnos, principalmente en la finalización de la jornada escolar. Concretamente en dos de los casos, en el CEIP Naranja y en el CEIP El Rojo, los alumnos tenían que terminar su jornada escolar varios días a la semana de forma anticipada como consecuencia de tener que asistir a un gabinete externo dado que no se había facilitado a las familias otro horario compatible con la jornada escolar. En ambos casos el gabinete externo era gratuito a través de plazas concertadas. Esta situación, además de interferir en las rutinas de los niños en los centros, implicaba la necesidad de que el apoyo especializado tuviese que estar en el aula de referencia de los alumnos en esas dos últimas horas en un intento de compaginar una entrega pausada, tranquila y comunicativa a los padres del alumno y la atención al resto de los compañeros/as.

## Resultados cuantitativos

---



## Introducción a los resultados cuantitativos

En el presente capítulo se abordará el análisis de los datos cuantitativos procedentes de la aplicación de los cuatro cuestionarios construidos en el marco de esta investigación y destinados a docentes de Educación Infantil, docentes de Educación Primaria, docentes de apoyo especializado y familias de alumnado escolarizado en Educación Infantil y en Educación Primaria (ver anexo 8).

Los resultados que a continuación se presentan contribuyen a la consecución de dos de los objetivos que persigue esta investigación. Por una parte, identificar los aspectos clave que favorecen la inclusión educativa del alumnado con TEA en la etapa de Educación Infantil, tanto de la perspectiva de la cultura y políticas de los centros, como desde las prácticas de aula (objetivo 2). Y por otra, conocer y comparar la valoración y opiniones que los distintos colectivos de los centros realizan sobre el proceso de inclusión educativa desde el punto de vista del programa de centros preferentes como de la concreción en su centro (objetivo 3).

Para la presentación de los datos se ha optado por mantener la misma estructura en la que fueron organizadas las preguntas de cada uno de los cuestionarios y presentar dentro de cada uno de estos apartados los dos análisis realizados: la comparación entre colectivos y la comparación entre centros. Por tanto, este capítulo se organiza siguiendo cuatro bloques temáticos:

- Bloque A: en el que se recogen distintas cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad y la inclusión educativa.
- Bloque B: cuyo contenido se vincula con el conocimiento de las características singulares de un centro de escolarización preferente para el alumnado con TEA.
- Bloque C: en el que se abordan las preguntas concernientes con la organización y funcionamiento del centro, así como en el caso de los docentes del apoyo, con las funciones específicas que desarrollan en calidad de su perfil de apoyo.
- Bloque D: en el que se sistematizan las diferentes cuestiones relacionadas con la valoración y satisfacción en relación al funcionamiento de los centros.

En cuanto al orden de presentación de los datos, con la finalidad de mantener la misma estructura adoptada en los cuestionarios, en primer lugar se presentarán los resultados relacionados con la atención a la diversidad y la inclusión educativa (bloque A). Posteriormente aquellos vinculados con las características singulares de un centro de escolarización preferente para el alumnado con TEA (bloque B). En tercer lugar, con la organización y funcionamiento del centro (bloque C). Y por último, los resultados vinculados con la valoración y satisfacción del centro de los distintos colectivos (bloque D). Antes de describir los análisis realizados conviene señalar que, para el procesamiento de los datos, las seis posibles respuestas de los cuestionarios (nada de acuerdo; muy en desacuerdo; en desacuerdo; de acuerdo; muy de acuerdo y totalmente de acuerdo) se han agrupado en cinco categorías uniendo las dos respuestas de cada extremo en una única categoría en cada caso. De esta forma, la categoría “muy en desacuerdo” incluye las respuestas relacionadas con “nada de acuerdo” y “muy en desacuerdo” y la categoría “muy de acuerdo” las respuestas vinculadas a “muy de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”

Respecto a los análisis, en cada bloque, en primer lugar se presentan las diferencias significativas obtenidas a través del análisis de proporciones entre los distintos grupos (docentes de EI, docentes de EP, docentes de APOYO y familias de EI y familias de EP) en todas las combinaciones realizadas (docentes y familias; tres colectivos docentes; docentes de EI y EP; y familias de EI y EP). Para ello

se ha utilizado la prueba Z de comparación de proporciones con corrección de Bonferroni, con nivel de significación  $p \leq .05$ . A lo largo del texto, cuando se hace referencia a la existencia de diferencias significativas entre los distintos grupos se establece a este nivel de significación.

En segundo lugar, se presentan los resultados obtenidos tras la aplicación del análisis de varianzas. Para ello se han realizado dos análisis de varianza (ANOVA), uno por colectivo (docentes y familias), lo que ha permitido establecer las diferencias de medias entre los cuatro centros educativos estudiados. Para ello se ha utilizado el estadístico de Levene para contrastar la igualdad de varianzas del grupo en cada uno de los ítems ( $p \leq .05$ ) y, en aquellos que mostraban diferencias significativas se han analizado los resultados en las pruebas post-hoc para establecer entre qué centros se encontraban estas diferencias. Para este último contraste se ha utilizado la prueba de Bonferroni, en los ítems en los que se asumió la igualdad de varianza, y Games-Howell para los ítems que no cumplían el supuesto de homogeneidad. En la descripción de los resultados, cuando se han encontrado diferencias significativas, se especifica entre qué centros, así como el nivel de significación.

En tercer lugar, es importante destacar que, dado el volumen de datos, se ha priorizado presentar aquellos en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los distintos colectivos través del análisis de proporciones, así como entre los docentes y familias de los distintos centros mediante el análisis de varianza. Para estos casos se ha seleccionado distintos tipos de figuras para ilustrar los resultados. No obstante, con la finalidad de ofrecer la mayor información relevante posible del conjunto de los datos en los casos en los que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas, pero se ha considerado que los resultados obtenidos eran interesantes, se han incorporado estos datos a través de tablas con el objetivo de mantener una visión global del trabajo desarrollado y los resultados alcanzados.

Por último, se presenta un apartado a modo de síntesis con la finalidad facilitar la lectura del conjunto de los datos analizados a lo largo del texto.

## Capítulo 11. Resultados cuantitativos

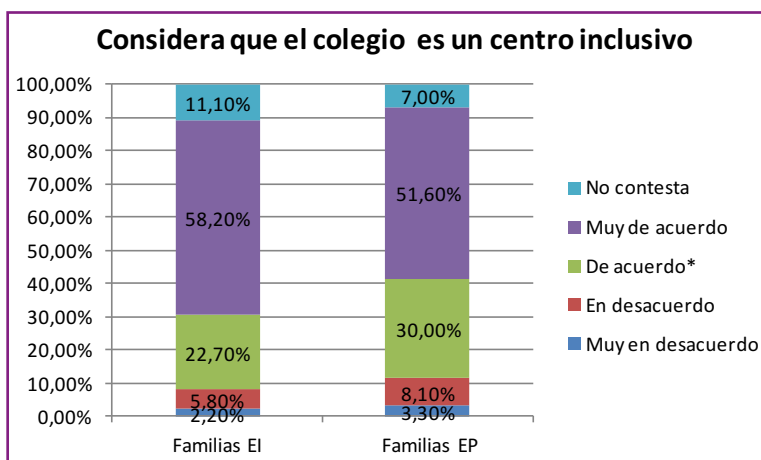
### 11.1. BLOQUE A. Resultados relacionados con la atención de la diversidad y la inclusión educativa

En el primer bloque temático relacionado con la atención a la diversidad y la inclusión educativa se han analizado diferentes cuestiones desde la perspectiva de los docentes y las familias cuyos resultados se presentan a continuación:

#### A.1. Grado de acuerdo con que el centro educativo de sus hijos/as o donde enseña es un centro inclusivo, es decir, que es un centro que da respuesta a las necesidades de todos y cada uno de sus alumnos/as.

La primera cuestión que se consideró interesante analizar era si tanto docentes como familias consideraban que el centro en el que trabajan o escolarizaban a sus hijos/as era un centro inclusivo, especificando en el enunciado de la pregunta que se entendía por centro inclusivo aquella institución capaz de dar respuesta a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos/as.

En el análisis de proporciones únicamente se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las familias de las distintas etapas educativas (Figura 11.1). La diferencia se encuentra en la respuesta relacionada con el “de acuerdo” a esta cuestión ya que el porcentaje de las familias de Educación Primaria se sitúa en el 30% mientras que, en el caso de las familias de Educación Infantil, el porcentaje se reduce hasta el 22,70%.



**Figura 11.1**

*Valoración del grado de inclusión del centro. Comparación de proporciones entre familias de EI y EP.*

En el caso de los docentes, aunque no se han encontrado diferencias significativas en el análisis de proporciones entre los distintos colectivos de profesorado, resulta relevante valorar sus respuestas (Tabla 11.1). En este sentido, cuando se analiza un alto nivel de acuerdo, encontramos porcentajes más ajustados en todos los casos: profesores de Educación Infantil (72,79%), docentes de Educación Primaria (69%), siendo mucho más prudente el porcentaje de los docentes de APOYO (45%). Estos porcentajes aumentan cuando se valora de forma conjunta el acuerdo de los docentes, al margen de su grado. De esta forma, el 95,40% del profesorado de EI, el 88% de EP y el 80% de los docentes de APOYO consideran que el centro en el que enseña es un centro inclusivo.



**Tabla 11.1**

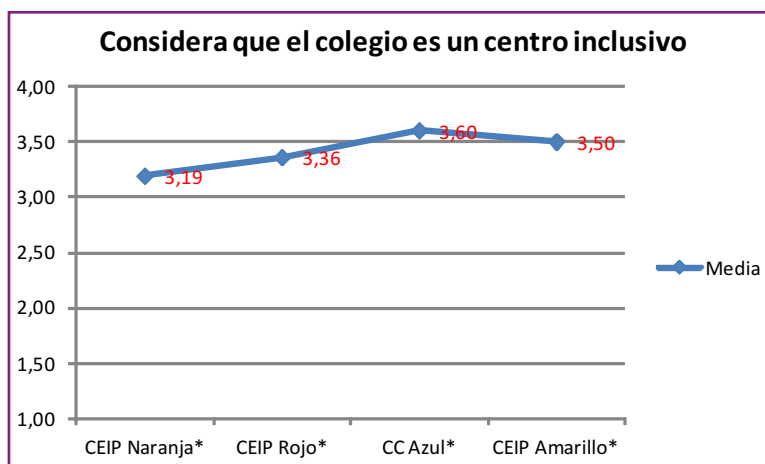
*Grado de acuerdo con que el centro educativo donde enseña en un centro inclusivo. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.*

<b>Afirmación</b>	<b>Grado de acuerdo</b>	<b>Docentes EI</b>	<b>Docentes EP</b>	<b>Docentes APOYO</b>
<b>Grado de acuerdo con que el centro educativo donde enseña es un centro inclusivo</b>	Muy en desacuerdo	0,00%	2,40%	0,00%
	En desacuerdo	4,50%	4,80%	15,00%
	De acuerdo	22,70%	19,00%	35,00%
	Muy de acuerdo	72,70%	69,00%	45,00%
	No contesta	0,00%	4,80%	5,00%

Así mismo, los análisis de ANOVA también mostraron diferencias estadísticamente significativas (Figura 11.2) entre las medias obtenidas por las familias en los distintos centros ( $F_{(3,739)} = 11,357$ ;  $p \leq .001$ ). Concretamente estas diferencias aparecen, por una parte, entre el CEIP Naranja y el CC Azul y CEIP Amarillo considerando las familias del primero que su centro es menos inclusivo que lo que opinan las familias del CC Azul y CEIP Amarillo sobre su centro. Y, por otra parte, entre el CEIP Rojo y el CC Azul opinando las familias del CEIP Rojo un menor grado de inclusión de su centro frente a las opiniones de las familias de CC Azul.

**Figura 11.2**

*Valoración del grado de inclusión del centro. Comparación de diferencias medias entre los centros: Familias.*



*Nota. Comparación post-hoc de Bonferroni*

### **A.2. Las características que se consideran más importantes para que un centro sea inclusivo.**

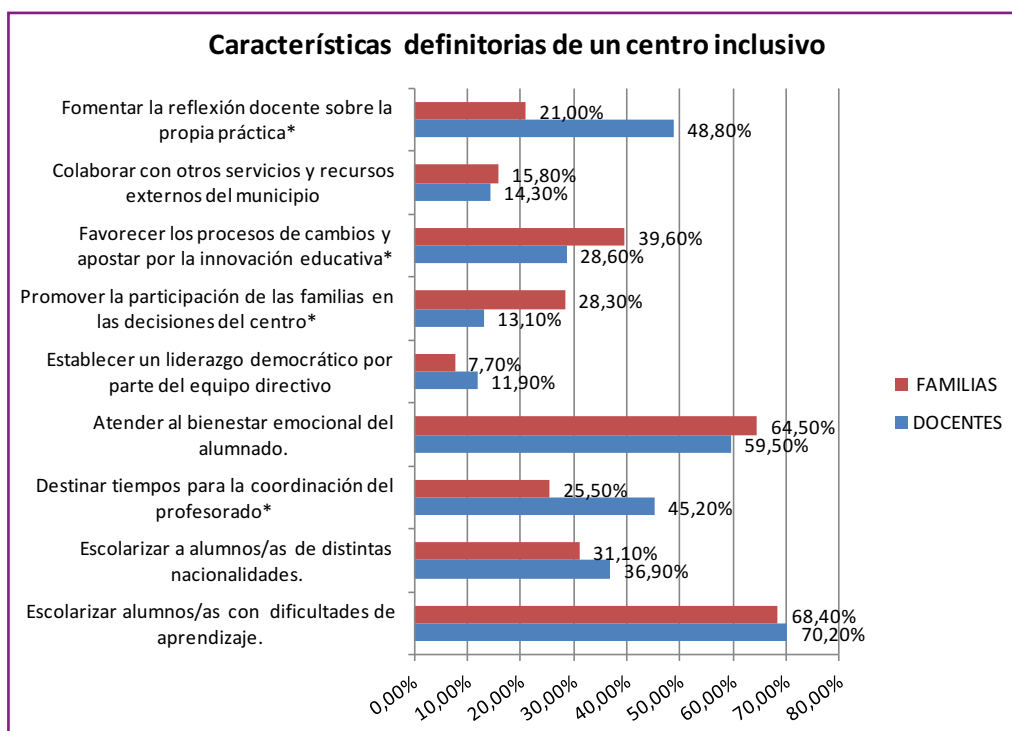
En segundo lugar, se preguntó cuáles eran las características que con mayor frecuencia los docentes y familias identificaban como definitorias de un centro inclusivo. Para ello, cada encuestado debía seleccionar las tres cuestiones que fuesen más representativas entre las nueve características facilitadas. Como se muestra en la Figura 11.3, cuando se realiza un análisis de proporciones entre las respuestas de las familias y los docentes en relación a las características que se consideran más importantes para que un centro sea inclusivo encontramos diferencias significativas en la frecuencia de elección de algunas de ellas. Concretamente las diferencias significativas aparecen en las respuestas relacionadas

con: “fomentar la reflexión sobre la propia práctica”, “destinar tiempos para la coordinación docente”, “promover la participación de las familias en las decisiones del centro”, “favorecer los procesos de cambios y apostar por la innovación educativa” siendo las dos primeras características seleccionadas con mayor frecuencia por los docentes y las dos últimas por las familias.

Así mismo, aunque sin diferencias significativas, resulta interesante valorar las tres características que ambos colectivos seleccionan con mayor frecuencia. En el caso de los docentes estas fueron: “escolarizar a alumnos/as con dificultades” (70,20%), “atender al bienestar emocional del alumnado” (59,50%) y “fomentar la reflexión sobre la propia práctica” (48,80%). En el caso de las familias, coinciden con los docentes en las dos primeras con un 68,40% y un 64,50% respectivamente, pero discrepan en la tercera característica seleccionada con mayor frecuencia, siendo en este caso “favorecer los procesos de cambio y apostar por la innovación educativa” (39,60%).

**Figura 11.3**

*Características definitorias de un centro inclusivo. Comparación de proporciones entre docentes y familias.*



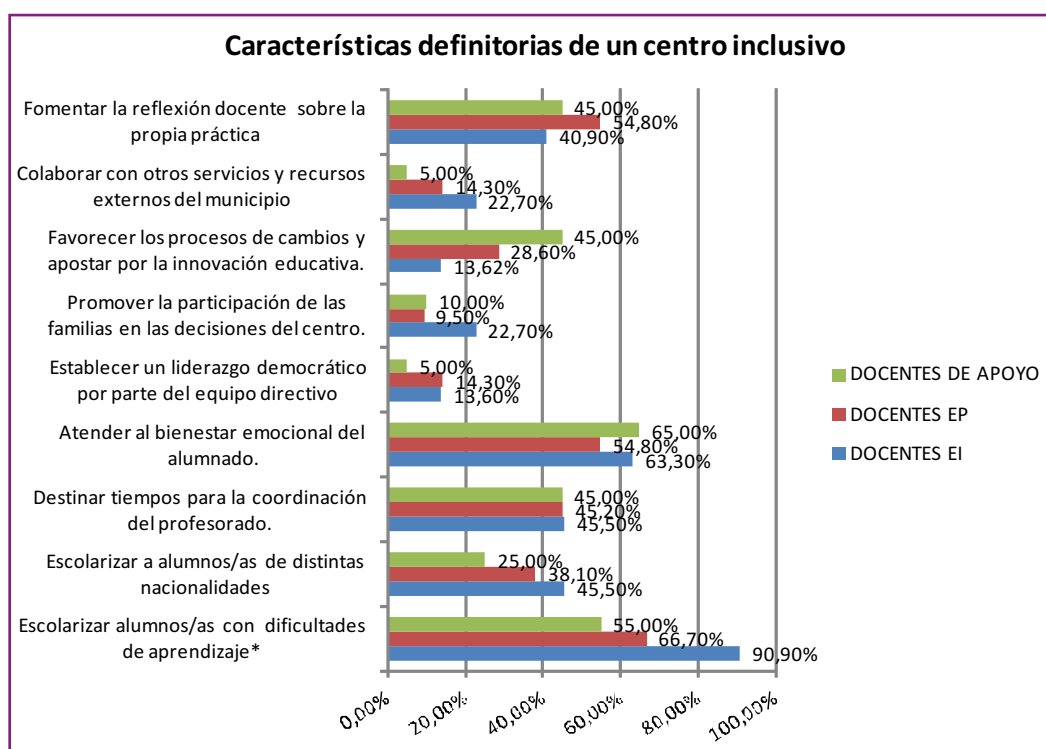
Por otra parte, en un análisis más pormenorizado de las respuestas de cada colectivo de docentes (docentes de EI, docentes de EP y docentes de APOYO), como puede apreciarse en la Figura 11.4. Únicamente se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el análisis de proporciones en la elección de una de la característica: “escolarización de alumnos/as de dificultades de aprendizaje”. Las diferencias significativas aparecen entre el profesorado de APOYO (55%) y los docentes de EI (90,90%), y entre este profesorado y el profesorado de EP (66,70%).

Por otra parte, a pesar de no encontrar diferencias significativas, resulta relevante detallar las características seleccionadas con mayor frecuencia por los distintos colectivos docentes. Hay dos

características seleccionadas entre las principales por los tres colectivos. Estas dos características hacen referencia a “escolarizar alumnos/as con dificultades de aprendizaje” (para el 90,90% del profesorado de EI, el 66,70% de EP y el 55% de APOYO) y “atender al bienestar emocional del alumnado”, aunque para el caso del profesorado de APOYO “atender al bienestar emocional del alumnado” ocupa el primer lugar (65%) mientras que para los docentes de EI y EP el segundo (63,30% y 54,80% respectivamente) y en este último caso al mismo nivel que “fomentar la reflexión docente sobre la propia práctica”. Respecto a la tercera característica con mayor frecuencia seleccionada, encontramos diferencias entre los distintos colectivos de docentes. En el caso del profesorado de EI y EP selecciona como tercera característica “destinar tiempos para la coordinación del profesorado” aunque en el caso del profesorado de EI también es seleccionada en la misma proporción (45,50%) la característica relacionada con “escolarizar a alumnos/as de distintas nacionalidades”. Por su parte, el profesorado de APOYO distribuye su respuesta entre “destinar tiempos para la coordinación del profesorado”, “favorecer los procesos de cambios y apostar por la innovación educativa”, así como “fomentar la reflexión docente sobre su propia práctica” con un porcentaje de elección del 45% en ambos casos.

**Figura 11.4**

*Características definitorias de un centro inclusivo. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.*



**A.3. Grado de acuerdo en relación a que el centro cuenta con suficientes recursos para atender a la diversidad del alumnado.**

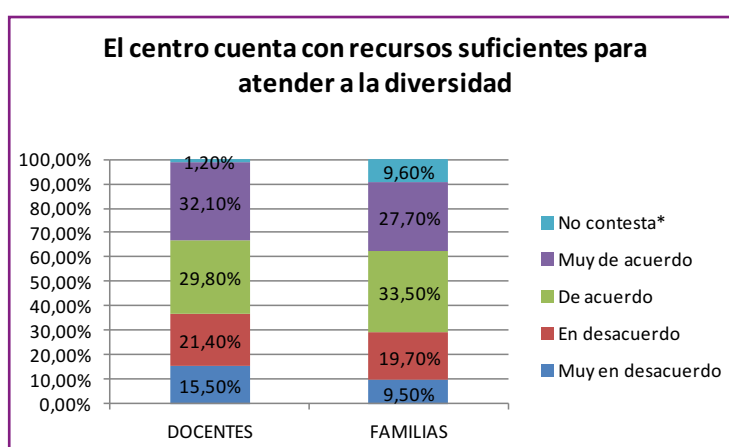
Como tercera cuestión, se consultó a docentes y familias si consideraban que el centro contaba con suficientes recursos para atender a la diversidad del alumnado. Como se muestra en la Figura 11.5, únicamente aparecen diferencias estadísticamente significativas en el análisis de proporciones en la

categoría de “No contesta” siendo más elevado en el caso de las familias (9,60%) que en los docentes (1,20%).

No obstante, a pesar de no encontrarse diferencias significativas entre el resto de repuestas, es interesante destacar que tanto las familias como los docentes están mayoritariamente satisfechos con los recursos existentes en su centro. El 29,80% de los docentes y el 33,50% de las familias están de acuerdo con esta cuestión. Estos porcentajes aumentan hasta el 61,90% en los docentes y el 61,20% en las familias cuando se analizan de forma conjunta las respuestas que muestran acuerdo con esta afirmación.

**Figura 11.5**

*Valoración de los recursos con los que cuenta el centro para atender a la diversidad. Comparación de proporciones entre docentes y familias.*



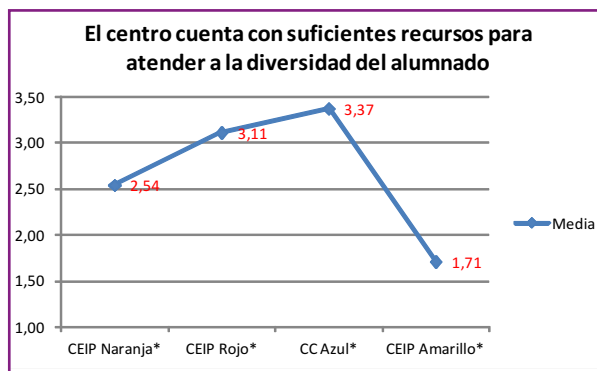
Por último, cuando analizamos las puntuaciones medias de los diferentes centros a través de la prueba ANOVA encontramos diferencias estadísticamente significativas entre las medias obtenidas tanto en los docentes como en las familias según los centros.

En el caso de los docentes, se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre las medias obtenidas por los docentes del CEIP Amarillo y el resto de los centros ( $F_{(3,79)} = 11,618$ ;  $p \leq .001$ ). Como se puede observar en la Figura 11.6, los docentes del CEIP Amarillo son los que en menor grado están de acuerdo con esta afirmación, al obtener una media de 1,71 en comparación con las opiniones de los docentes del CEIP Naranja, CEIP Rojo y CC Azul, cuyas medias se sitúan en 2,54, 3,11 y 3,37 respectivamente. Además, dentro de estos tres últimos centros también aparecen diferencias estadísticamente significativas entre el CEIP Naranja y CC Azul siendo las puntuaciones de este último centro las que representan un mayor grado de acuerdo en relación a que el centro cuenta con recursos suficientes para atender a la diversidad del alumnado.

Por su parte, en el colectivo de las familias, se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre las medias obtenidas por las familias del CC Azul y las familias de los restantes CEIPs ( $F_{(3,727)} = 32,843$ ;  $p \leq .001$ ). Como se puede observar en la Figura 11.7, las familias del CC Azul están más de acuerdo con que el centro cuenta con recursos suficientes para atender a la diversidad del alumnado al situarse su media en 3,35 que las familias del CEIP Amarillo, CEIP Naranja y CEIP Rojo, cuyas medias alcanzan una puntuación de 2,67, 2,63 y 2,62 respectivamente.

**Figura 11.6**

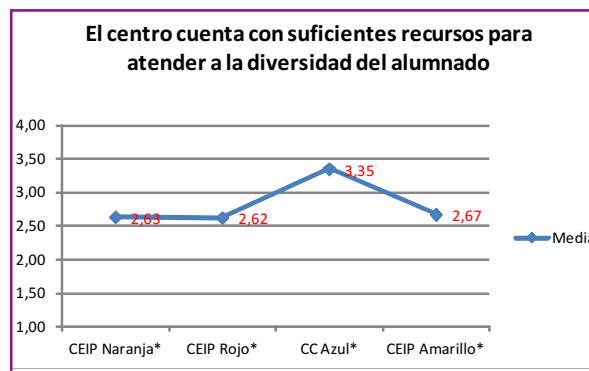
Valoración de los recursos con los que cuenta el centro para atender a la diversidad. Comparación de diferencias de medias: Docentes.



Nota. Comparación post-hoc de Bonferroni

**Figura 11.7**

Valoración de los recursos con los que cuenta el centro para atender a la diversidad. Comparación de diferencia de medias entre los centros: Familias.



Nota. Comparación post-hoc de Bonferroni

#### A.4. El trabajo del equipo directivo del centro facilita la atención a la diversidad.

En cuarto lugar, se consultó exclusivamente a los docentes si consideraban que el trabajo del equipo directivo de su centro facilitaba la atención a la diversidad.

A pesar de no haber encontrado diferencias estadísticamente significativas en el análisis de proporciones entre los distintos colectivos docentes, resulta interesante comprobar, tal y como se indica en la Tabla 11.2, que el acuerdo es muy elevado en los distintos colectivos docentes. De esta forma, el 59,10% de los docentes de EI, el 59,50 % de los profesores de EP y el 65% de los docentes de APOYO se muestran muy de acuerdo con esta cuestión. Estos porcentajes son superiores si se analizan de forma conjunta los distintos niveles de acuerdo, cuyos porcentajes asciende hasta el 86,40%, el 83,30%, y el 95% en el caso del profesorado de EI, EP y APOYO, respectivamente.

**Tabla 11.2**

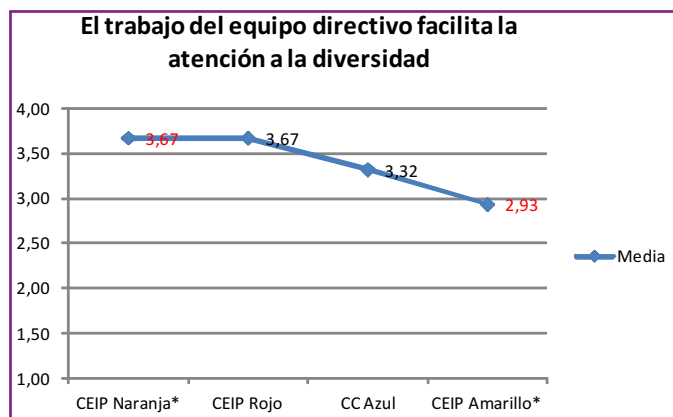
Grado de acuerdo con que el trabajo del equipo directivo del centro facilita la atención a la diversidad. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.

Afirmación	Grado de acuerdo	Docentes EI	Docentes EP	Docentes APOYO
<b>El trabajo del equipo directivo del centro facilita la atención a la diversidad</b>	Muy en desacuerdo	0,00%	9,50%	0,00%
	En desacuerdo	13,60%	7,10%	5,00%
	De acuerdo	27,30%	23,80%	30,00%
	Muy de acuerdo	59,10%	59,50%	65,00%
	No contesta	0,00%	0,00%	0,00%

Por último, cuando se analizan las puntuaciones medias de los docentes de los diferentes centros a través de la prueba ANOVA encontramos diferencias estadísticamente significativas. Específicamente, se encuentran diferencias entre los docentes del CEIP Naranja y del CEIP Amarillo ( $F_{(3,80)} = 3,158$ ;  $p \leq .05$ ). Como se puede observar en la figura 11.8, los docentes del CEIP Naranja están más de acuerdo en que el trabajo del equipo directivo del centro facilita la atención a la diversidad, al obtener una media de 3,67, que los docentes del CEIP Amarillo cuya media se sitúa en 2,93.

**Figura 11.8**

*Valoración del trabajo del equipo directivo en relación a la atención a la diversidad. Comparación de diferencias medias entre los centros: Docentes.*



*Nota. Comparación post-hoc de Bonferroni*

Por último, específicamente en el caso de los docentes de EI y EP también se preguntó sobre si consideraban que contaban con formación suficiente para atender a la diversidad del alumnado, si la ayuda que recibían del profesorado de apoyo para atender a la diversidad del alumnado les resultaba útil, así como si esta ayuda les resultaba suficiente.

**A.5. Considera que cuenta con formación suficiente para atender a la diversidad del alumnado.**

**A.6. En su opinión, la ayuda que recibe del profesorado de apoyo para atender a la diversidad del alumnado es útil.**

**A.7. En su opinión, la ayuda que recibe del profesorado de apoyo para atender a la diversidad del alumnado es suficiente.**

En primer lugar, cabe señalar que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el análisis de proporciones realizado entre los docentes de EI y EP para ninguna de estas tres cuestiones. Los resultados que se muestran en la Tabla 11.3 ponen de manifiesto que los docentes están satisfechos con la formación que han recibido para atender a la diversidad ya que, analizando de forma conjunta los distintos niveles de acuerdo, el 63,70% del profesorado de EI y en el 71,50% de EP estaría de acuerdo en esta cuestión, aunque solamente un 36,40% de los docentes de EI y un 28,60% estaría muy de acuerdo. En relación a la utilidad de la ayuda que reciben del profesorado de apoyo, analizando de forma conjunta los distintos niveles de acuerdo, encontramos que el 90,90% de los docentes de EI y el 81% de los docentes de EP consideran que la ayuda que reciben del profesorado de apoyo les resulta útil. Además, en esta cuestión, el 77,30% de los docentes de EI y el 64,30% de los profesores de EP responden con un alto grado de acuerdo.

Por último, respecto a si la ayuda que reciben del profesorado de apoyo les resulta suficiente, a nivel general encontramos porcentajes más bajos que en las dos preguntas anteriores. Sumando los distintos niveles de acuerdo, al 54,50% del profesorado de EI y al 45,30% del profesorado de EP les resulta suficiente la ayuda del profesorado de apoyo, aunque solamente el 40,90% del profesorado de EI y el 28,60% del profesorado de EP estarían muy de acuerdo con esta cuestión.

**Tabla 11.3**

*Grado de acuerdo del profesorado en relación a su formación para atender a la diversidad, así como a la utilidad y suficiencia de la ayuda que recibe del profesorado de apoyo. Comparación de proporciones entre docentes de EI y EP.*

<b>Afirmación</b>	<b>Grado de acuerdo</b>	<b>Docentes EI</b>	<b>Docentes EP</b>
<b>Considera que cuenta con formación suficiente para atender a la diversidad del alumnado</b>	Muy en desacuerdo	13,60%	16,70%
	En desacuerdo	22,70%	11,90%
	De acuerdo	27,30%	42,90%
	Muy de acuerdo	36,40%	28,60%
	No contesta	0,00%	0,00%
<b>En su opinión, la ayuda que recibe del profesorado de apoyo para atender a la diversidad del alumnado es útil</b>	Muy en desacuerdo	0,00%	11,90%
	En desacuerdo	9,10%	7,10%
	De acuerdo	13,60%	16,70%
	Muy de acuerdo	77,30%	64,30%
	No contesta	0,00%	0,00%
<b>En su opinión, la ayuda que recibe del profesorado de apoyo para atender a la diversidad del alumnado es suficiente</b>	Muy en desacuerdo	27,30%	26,20%
	En desacuerdo	13,60%	28,60%
	De acuerdo	13,60%	16,70%
	Muy de acuerdo	40,90%	28,60%
	No contesta	4,50%	0,00%

## 11.2. BLOQUE B. Resultados relacionados con la identidad de centro preferente de escolarización para alumnado con TEA

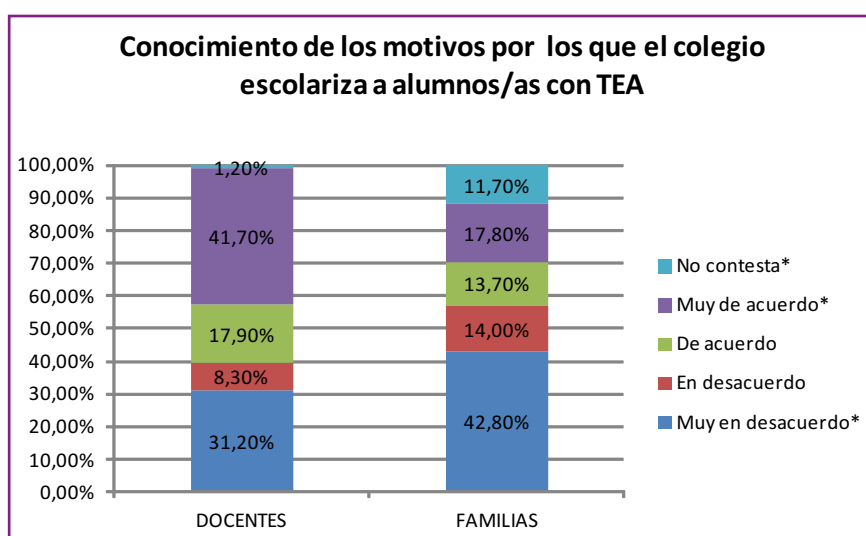
El segundo bloque temático recoge cuestiones vinculadas con la especificidad de un centro preferente para la escolarización del alumnado con TEA. Para ello, en primer lugar, tanto a los docentes como a las familias se les preguntó sobre algunos aspectos generales que ayudasen a discriminar el grado de conocimiento que ambos colectivos tenían sobre el programa de centros preferentes para el alumnado con TEA.

### B.1. Conoce los motivos por los que el colegio decidió escolarizar a alumnado con TEA.

En relación a esta cuestión, tal y como refleja la Figura 11.9, podemos concluir que existen diferencias significativas entre docentes y familias tanto en los niveles altos de acuerdo como desacuerdo, así como en la no respuesta a esta cuestión. De esta forma, los docentes están más informados que las familias de los motivos por lo que el centro escolariza alumnado con TEA ya que obtienen una respuesta afirmativa a esta cuestión en el 41,70% casos frente al 17,80% de las familias. Estos datos se invierten cuando se analizan un alto nivel de desacuerdo siendo superior el porcentaje alcanzado por las familias (42,80%) que en los docentes (31,20%). Por último, el porcentaje de no respuesta a esta cuestión en los docentes es mínimo (1,20%) frente al de las familias que se sitúa en el 11,70%.

**Figura 11.9**

*Conocimiento de los motivos por los que el colegio escolariza a alumnos/as con TEA. Comparación de proporciones entre docentes y familias.*



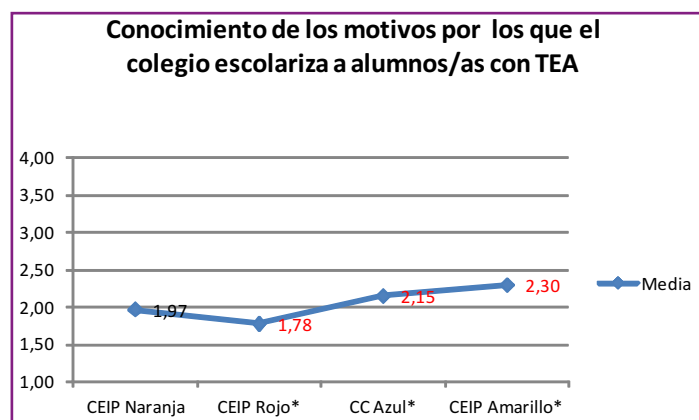
En el análisis de varianza a través de la prueba ANOVA encontramos diferencias significativas entre las medias de las familias del CEIP Rojo en su comparación con las obtenidas por las familias del CC Azul y el CEIP Amarillo ( $F_{(3,710)} = 5,463$ ;  $p \leq .001$ ).

Como se puede observar en la Figura 11.10, las familias del CEIP Rojo consideran que cuentan con menos conocimiento de los motivos por los que el centro escolariza a alumnado con TEA al obtener una media de 1,78 en comparación con la información que señalan tener al respecto las familias del CC Azul y el CEIP Amarillo cuyas medias se sitúan en 2,15 y 2,30 respectivamente.



**Figura 11.10**

*Conocimiento de los motivos por los que el colegio escolariza a alumnos/as con TEA. Comparación de diferencias medias entre los centros: Familias.*



*Nota. Comparación post-hoc de Bonferroni*

**B.2. Está de acuerdo con esta decisión.**

También se consideró interesante reflexionar sobre si docentes y familias estaban de acuerdo con el hecho de que los centros en los que enseñan y/o escolarizan a sus hijos/as, en un determinado momento decidiesen escolarizar a alumnado con TEA.

Es importante señalar que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la comparación de ningún colectivo. No obstante, se considera relevante indicar el alto grado de acuerdo con esta afirmación tanto por parte de los docentes como de las familias.

En el caso de los docentes los resultados que se presentan en la Tabla 11.4 muestran un alto grado de acuerdo en esta afirmación en el profesorado de APOYO (80%) seguido del profesorado de EP (64,30%) y los docentes de EI (63,60%). Estos porcentajes aumentan de forma importante cuando se analizan de forma conjunta los resultados relacionados con distintos grados de acuerdo, ya que se elevan hasta el 95%, 83,30% y 72,70% para el profesorado de APOYO, EP y EI, respectivamente.

Por otra parte, cuando se analizan las respuestas de las familias (Tabla 11.5), encontramos porcentajes de acuerdo relativamente similares entre las dos etapas educativas. El 68% de las familias de EI y el 66,30% de las familias de EP están muy de acuerdo con que el centro escolarice a alumnado con TEA. Además, cuando se analizan de forma conjunta los distintos grados de acuerdo, estos porcentajes ascienden al 80,90% en las familias de EI y al 79,10% en las familias de EP.

**Tabla 11.4**

*Grado de acuerdo con que el centro educativo escolarice alumnado con TEA. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.*

Afirmación	Grado de acuerdo	Docentes EI	Docentes EP	Docentes APOYO
<b>Grado de acuerdo con que el centro escolarice alumnado con TEA</b>	Muy en desacuerdo	9,10%	9,50%	0,00%
	En desacuerdo	9,10%	4,80%	0,00%
	De acuerdo	9,10%	19,00%	15,00%
	Muy de acuerdo	63,60%	64,30%	80,00%
	No contesta	9,10%	2,40%	5,00%

**Tabla 11.5**

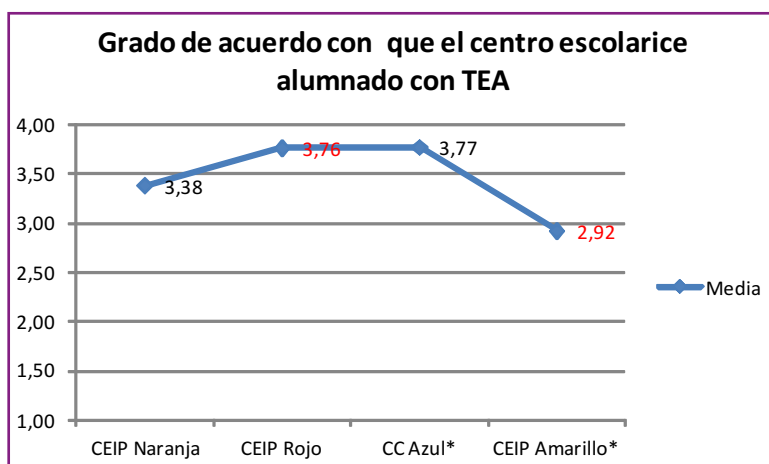
*Grado de acuerdo con que el centro educativo escolarice alumnado con TEA. Comparación de proporciones entre familias de EI y EP.*

<b>Afirmación</b>	<b>Grado de acuerdo</b>	<b>Familias EI</b>	<b>Familias EP</b>
<b>Grado de acuerdo con que el centro escolarice alumnado con TEA</b>	Muy en desacuerdo	3,60%	4,40%
	En desacuerdo	2,20%	3,50%
	De acuerdo	12,90%	12,80%
	Muy de acuerdo	68,00%	66,30%
	No contesta	13,30%	13,00%

Por último, cuando analizamos las puntuaciones medias de los docentes de los diferentes centros a través de la prueba ANOVA encontramos diferencias significativas entre las medias obtenidas por los docentes del CC Azul y del CEIP Amarillo ( $F_{(3,76)} = 3,499$ ;  $p \leq .05$ ). Como se puede observar en la Figura 11.11, los docentes del CC Azul están más de acuerdo en la decisión de haberse convertido en centro preferente para la escolarización de alumnado con TEA al obtener una media de 3,77 que los docentes del CEIP Amarillo cuya media se sitúa en 2,92.

**Figura 11.11**

*Grado de acuerdo con que el centro escolarice a alumnado con TEA. Comparación de diferencias medias entre los centros: Docentes.*



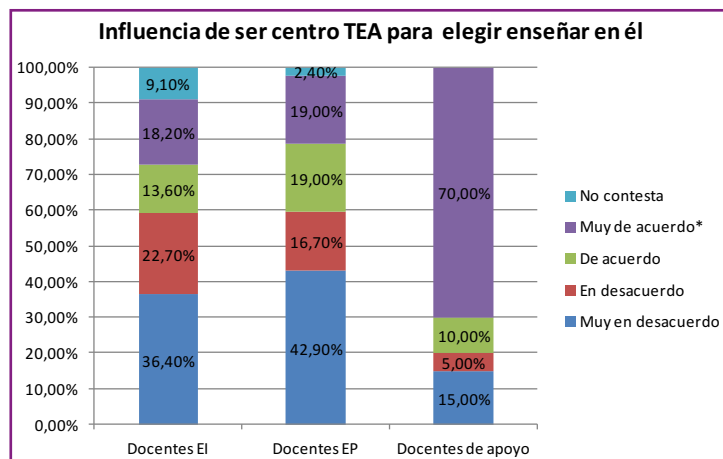
*Nota. Comparación post-hoc de Bonferroni*

**B.3. Esta característica del centro influyó favorablemente a la hora de elegir este colegio para enseñar y/ o escolarizar a su hijo/a.**

Respecto a si el hecho de ser centro preferente para la escolarización de alumnado con TEA influyó tanto a docentes como a familias a la hora de elegir enseñar en él y/o escolarizar a sus hijos/as, cuando se analizan de forma pormenorizada las respuestas de los diferentes colectivos docentes: EI, EP y APOYO (Figura 11. 12), aparecen diferencias significativas en el alto grado de acuerdo con esta cuestión entre el profesorado de APOYO y el profesorado de EI y EP. De esta forma, el 70% del profesorado de APOYO está muy de acuerdo con esta afirmación frente al 18,20% del profesorado de EI y el 19% de EP.

**Figura 11.12**

*Grado de acuerdo con la influencia de ser centro TEA para elegir enseñar en él. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.*



En el resto de análisis de proporciones no se han encontrado diferencias significativas. No obstante, un análisis general de los datos (Tabla 11.6) nos permite comprobar, agrupando los dos niveles de acuerdo, que aproximadamente la mitad de ambos colectivos (profesorado (46,50%) y familias (46,90%) tuvieron en cuenta esta característica para decidir enseñar en el centro y/ o escolarizar a sus hijos/as.

**Tabla 11.6**

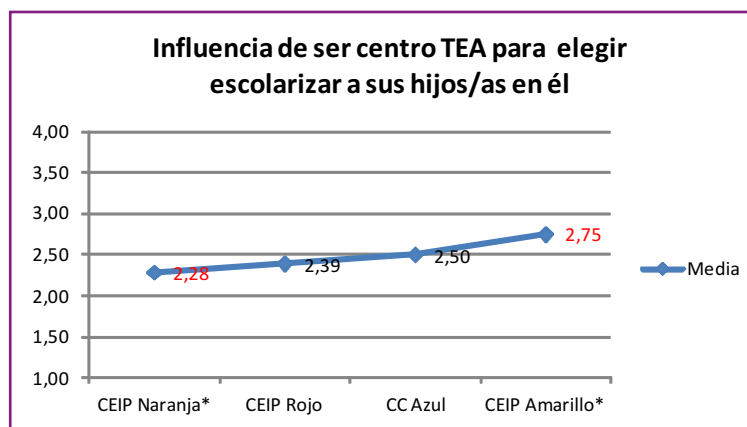
*Grado de acuerdo con la influencia de ser centro TEA para elegir enseñar y/ escolarizar a sus hijos/as en él. Comparación de proporciones entre familias y profesorado.*

Afirmación	Grado de acuerdo	Docentes	Familias
<b>Influencia de ser centro TEA para elegir enseñar y/escolarizar a sus hijos/as en él</b>	Muy en desacuerdo	34,50%	30,70%
	En desacuerdo	15,50%	11,40%
	De acuerdo	15,50%	20,00%
	Muy de acuerdo	31,00%	26,90%
	No contesta	3,60%	11,00%

Por último, cabe señalar que cuando analizamos las puntuaciones medias de las familias de los diferentes centros a través de la prueba ANOVA encontramos diferencias significativas entre las familias del CEIP Naranja en su comparación con las familias del CEIP Amarillo ( $F_{(3,716)} = 4,330$ ;  $p \leq .01$ ). Como se puede observar en la Figura 11.13, las familias del CEIP Amarillo afirman que tuvieron más en cuenta esta característica del centro para elegir escolarizar a sus hijos/as al obtener una media de 2,75 que las familias del CEIP Naranja dado que su media se sitúa en 2,28.

**Figura 11.13**

*Grado de acuerdo con la influencia de ser centro TEA para elegir escolarizar a sus hijos/as en él. Comparación de diferencias medias entre los centros: Familias.*



Nota. Comparación post-hoc de Bonferroni

**B.4. Ha recibido información sobre la marcha de este programa en su centro educativo.**

Una de las cuestiones que se consideró interesante analizar fue la información y conocimiento que tanto los docentes como familias tenían sobre la marcha del programa en su respectivo centro educativo.

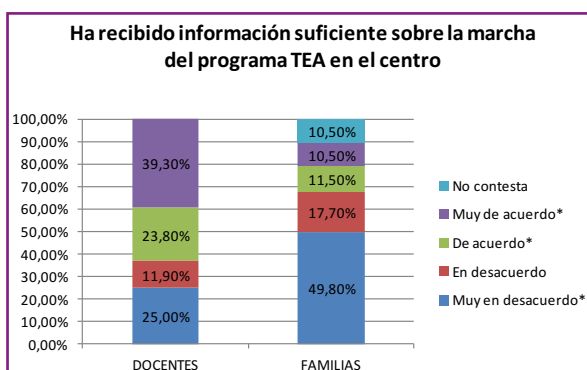
En el análisis de proporciones de las respuestas de docentes y familias (Figura 11.14) se encuentran diferencias significativas en las respuestas relacionadas con la tasa de acuerdo. De esta forma, los docentes obtienen un mayor porcentaje de acuerdo en esta cuestión que las familias en sus distintos grados. Concretamente, el porcentaje de docentes que está muy de acuerdo y de acuerdo con esta afirmación asciende al 39,30% y 23,80% respectivamente, frente al 10,50% y 11,50% de las familias.

Los porcentajes de desacuerdo también muestran diferencias estadísticamente significativas en las respuestas relacionadas con un alto grado de desacuerdo siendo superiores, en este caso, en las familias (49,80%) que en los docentes (25%).

Por otra parte, en el análisis de proporciones entre las respuestas del profesorado de EI y EP (Figura 11.15), también aparecen diferencias significativas en el desacuerdo, obteniendo mayores porcentajes de desacuerdo el profesorado de EI (27,30%) que el de EP (7,10%).

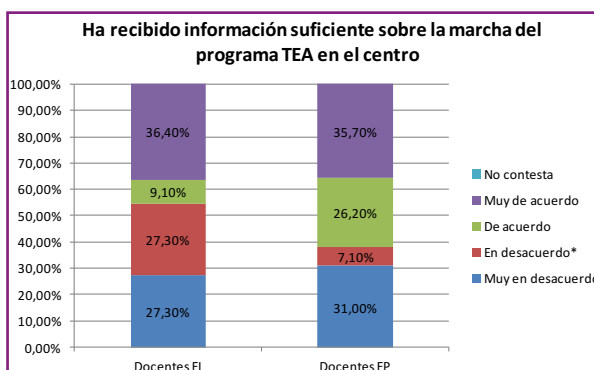
**Figura 11.14**

*Valoración de la suficiencia en la información recibida sobre la marcha del programa TEA en el centro. Comparación de proporciones entre docentes y familias.*



**Figura 11.15**

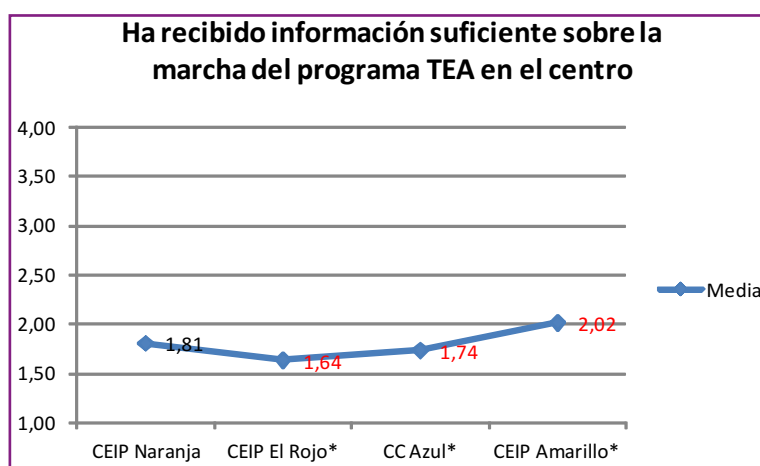
*Valoración de la suficiencia en la información recibida sobre la marcha del programa TEA en el centro. Comparación de proporciones entre docentes EI y EP.*



Finalmente, cuando se analizan las puntuaciones medias de las familias de los diferentes centros a través de la prueba ANOVA encontramos diferencias significativas entre las familias del CEIP Amarillo en su comparación con las familias del CC Azul y el CEIP Rojo ( $F_{(3,720)} = 3,782$ ;  $p \leq .01$ ). Como se puede observar en la Figura 11.16, las familias del CEIP Amarillo están significativamente más informadas de la marcha del programa en su centro al situarse su media en 2,02 que las familias del CC Azul y el CEIP Rojo cuyas medias se ubican en 1,74 y 1,64 respectivamente.

**Figura 11.16**

*Valoración de la suficiencia en la información recibida sobre la marcha del programa TEA en el centro. Comparación de diferencias medias entre los centros: Familias.*



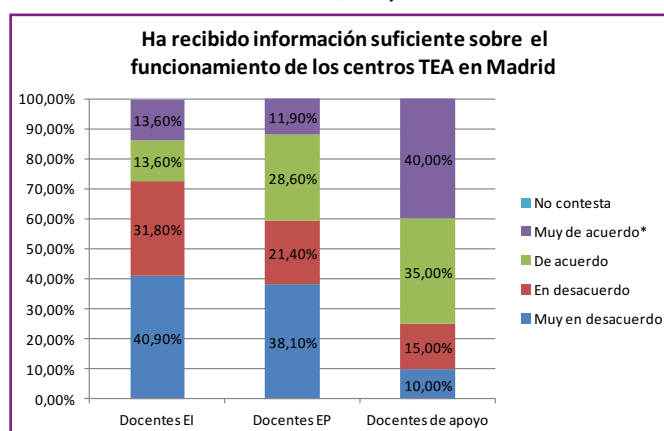
*Nota. Comparación post-hoc de Bonferroni*

***B.5. En su opinión, diría que cuenta con información suficiente sobre el funcionamiento y los datos del programa de centros preferentes TEA (criterios para ser centro preferente; características del proceso de escolarización, recursos adscritos; centros que participan) en la Comunidad de Madrid.***

Con un mayor grado de concreción se preguntó exclusivamente a los docentes sobre el conocimiento que tenían del programa de centros preferentes para la escolarización del alumnado con TEA a nivel autonómico. El análisis de los resultados pone de manifiesto, como muestra la Figura 11.17, que se han encontrado diferencias significativas en relación a un alto grado de acuerdo con esta afirmación entre el profesorado de APOYO y el profesorado de EP. Así, el 40% de los profesores de APOYO considera que ha recibido información suficiente sobre el funcionamiento del programa a nivel de la Comunidad de Madrid, mientras que esta opinión es compartida por el 11,90% del profesorado de EP. Las diferencias aparecen únicamente entre estos dos colectivos.

**Figura 11.17**

*Valoración de la suficiencia en la información sobre el funcionamiento de los centros TEA en Madrid. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.*



**B.6. Tiene conocimiento de que en el colegio están escolarizados alumnos/as con TEA.**

**B.7. Su hijo/a ha tenido algún compañero/a con TEA en su clase en algún curso.**

Específicamente a las familias, a diferencia de los docentes, se les preguntó varias cuestiones relacionadas tanto con el acceso a la información formal que tenían sobre lo que supone ser centro preferente de escolarización de alumnado con TEA, así como otras cuestiones de tipo práctico que permitiesen aproximarse a la relación de sus hijos/as con sus compañeros/as con TEA.

En el análisis de proporciones no aparecen diferencias significativas entre las familias según las etapas educativas en ninguna de estas cuestiones. Tal y como muestra la Tabla 11.7, el 60,90% de las familias de EI y el 64,90% de EP está muy de acuerdo con la primera afirmación lo que implica que tiene conocimiento de que en el colegio están escolarizados alumnos/as con TEA. Este porcentaje asciende al 74,70% y 77,90% cuando se analizan los resultados vinculados con los distintos grados de acuerdo de forma global.

Por otra parte, se puede apreciar que el 49,80% y el 55,30% de las familias de EI y EP respectivamente, pueden confirmar que su hijo/a ha tenido a algún compañero/a con TEA en su clase durante algún curso académico.

**Tabla 11.7**

*Valoración de grado de conocimiento por parte de las familias de la escolarización del alumnado con TEA en el centro y en las aulas de sus hijos/as. Comparación de proporciones entre familias de EI y EP.*

Afirmación	Grado de acuerdo	Familias EI	Familias EP
<b>Tiene conocimiento de que en el colegio están escolarizados alumnos/as con TEA</b>	Muy en desacuerdo	12,00%	10,90%
	En desacuerdo	4,90%	3,70%
	De acuerdo	13,80%	13,00%
	Muy de acuerdo	60,90%	64,90%
	No contesta	8,40%	7,50%
Afirmación	Grado de acuerdo	Familias EI	Familias EP
<b>Su hijo/a ha tenido algún compañero/a con TEA en su clase en algún curso</b>	Muy en desacuerdo	31,10%	27,40%
	En desacuerdo	4,90%	5,30%
	De acuerdo	7,60%	6,80%
	Muy de acuerdo	49,80%	55,30%
	No contesta	6,70%	5,30%

Por último, cuando comparamos las puntuaciones medias de las familias procedentes de diferentes centros a través de la prueba ANOVA encontramos diferencias significativas en ambas cuestiones.

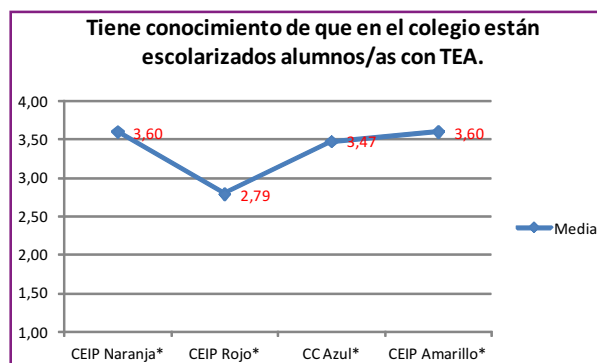
En relación a si las familias tienen conocimiento de que en el colegio están escolarizados alumnos/as con TEA, las diferencias significativas aparecen entre las medias obtenidas por las familias del CEIP Rojo y el resto de los tres centros: CEIP Naranja, CEIP Amarillo y CC Azul ( $F_{(3,743)} = 22,326$ ;  $p \leq .001$ ). Como se puede observar en la Figura 11.18, las familias del CEIP Rojo están menos informadas de esta cuestión al obtener una media de 2,79 que las familias del CEIP Naranja, CEIP Amarillo y CC Azul cuyas medias se sitúan en 3,60, 3,60 y 3,47, respectivamente.

Por otra parte, en referencia a si alguno de sus hijos/as ha tenido algún compañero/a con TEA en su clase en algún curso académico, las diferencias también aparecen entre las medias obtenidas por las familias del CEIP Rojo y el resto de los tres centros: CEIP Naranja, CC Azul y CEIP Amarillo, así como entre este último y el CEIP Naranja y el CC Azul ( $F_{(3,759)} = 30,083$ ;  $p \leq .001$ ).

Como se puede observar en la Figura 11.19, las familias del CEIP Rojo son las que menos constancia tienen de que sus hijo/as hayan tenido algún compañero/a con TEA en su clase al obtener una media de 2,03, mientras que, por el contrario, las familias del CEIP Amarillo seguidas del CC Azul y el CEIP Naranja son las que más constancia tienen de esta circunstancia al alcanzar una media de 3,37, 3,03 y 2,92 respectivamente.

**Figura 11.18**

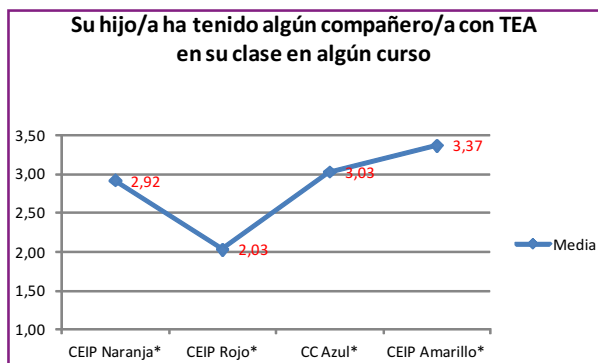
*Valoración del grado de conocimiento de que en el colegio están escolarizados alumnos/as con TEA. Comparación de diferencias medias entre los centros: familias.*



*Nota. Comparación post-hoc de Bonferroni*

**Figura 11.19**

*Su hijo/a ha tenido algún compañero/a con TEA en su clase en algún curso. Comparación de diferencias medias entre los centros: familias.*



*Nota. Comparación post-hoc de Bonferroni*

**B.8. Si ha sido así, consideran que la experiencia ha sido positiva para su hijo/a.**

**B.9. Este alumno/a ha mantenido alguna relación con sus hijo/a fuera del centro (fiesta de cumpleaños, reuniones de familias, etc.).**

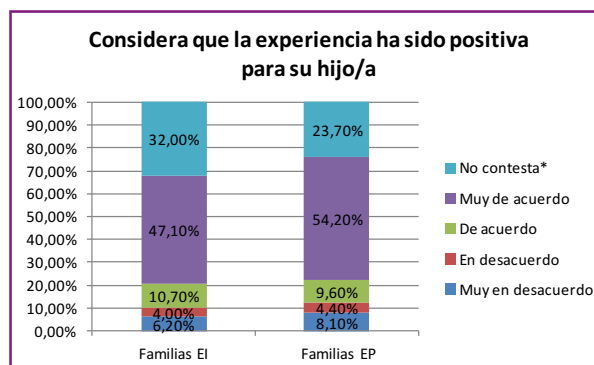
La Figura 11.20 hace referencia a si las familias consideran positiva la experiencia que su hijo/a haya tenido algún compañero/a con TEA en su clase. Únicamente se encuentran diferencias significativas en la no contestación a esta cuestión en un porcentaje mayor en las familias de EI (32%) que en las familias de EP (23,70%). Por otra parte, aunque sin diferencias significativas, un análisis de las respuestas nos permite comprobar que el 47,10% de las familias de EI y el 54,20% de las familias de EP consideran la experiencia muy positiva.

En relación a si fuera del colegio (en una fiesta de cumpleaños, en una reunión familiar, etc.) sus hijos/as han mantenido alguna relación con el alumnado con TEA, como puede apreciarse en la Figura 11.21, nuevamente se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la no contestación a esta cuestión, también en un porcentaje mayor en las familias de EI (30,20%) que en las familias de EP (22,30%).

En la misma línea que en la cuestión anterior, aunque sin diferencias significativas, los resultados muestran que en torno al 32% de las familias de ambas etapas (31,60% familias EI y 31,90% familias EP) están muy de acuerdo con esta afirmación.

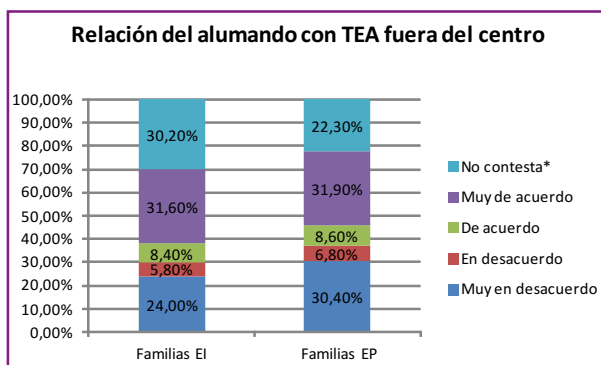
**Figura 11.20**

*Valoración de la experiencia para su hijo/a. Comparación de proporciones entre familias de EI y EP.*



**Figura 11.21**

*Relaciones con el alumnado con TEA fuera del centro. Comparación de proporciones entre familias de EI y EP.*



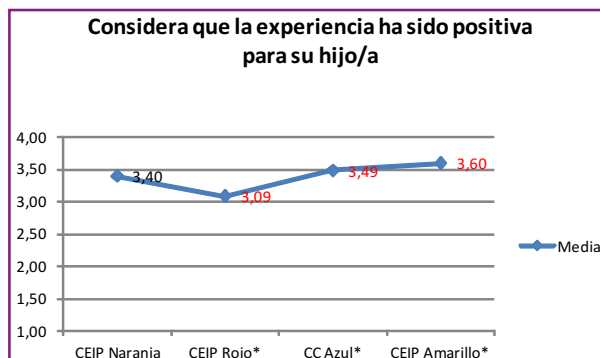
Por último, cuando comparamos las puntuaciones medias de las familias procedentes de diferentes centros a través de la prueba ANOVA encontramos diferencias significativas en ambas cuestiones. Respecto a si consideran que la experiencia de que sus hijos/as hayan tenido a un compañero/a con TEA en su aula en algún curso académico ha sido positiva, las diferencias aparecen entre las medias obtenidas por las familias del CEIP Rojo y dos de los centros: el CC Azul y CEIP Amarillo ( $F_{(3,595)} = 5,238$ ;  $p \leq .001$ ). Como se puede observar en la Figura 11.22, las familias del CEIP Rojo consideran menos positiva esta experiencia, con una media de 3,09 que las familias del CC Azul y el CEIP Amarillo cuyas medias se sitúan en 3,40 y 3,60.

Por otra parte, en relación a si el alumno/con TEA ha mantenido alguna relación con sus hijos/as fuera del centro (en una fiesta de cumpleaños o en algunas reuniones de familias, entre otras actividades), las diferencias significativas aparecen entre las familias del CEIP Rojo y el CC Azul ( $F_{(3,606)} = 4,263$ ;  $p \leq .01$ ). Como se muestra en la Figura 11.23, las familias del CC Azul indican haber mantenido un contacto fuera del centro significativamente mayor que las familias del CEIP Rojo dado que las medias de unas y otras se sitúan en 2,81 y 2,23 respectivamente.



**Figura 11.22**

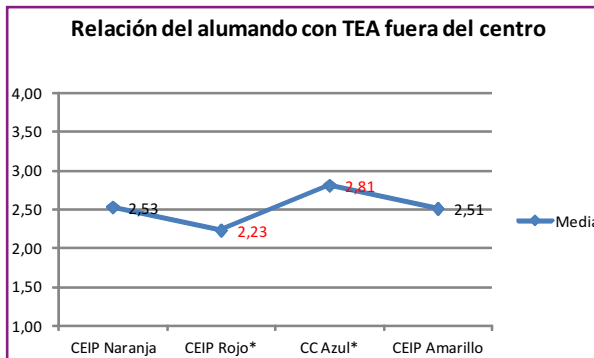
*Valoración de la experiencia para su hijo/a. Comparación de diferencias medias entre los centros: Familias.*



Nota. Comparación post-hoc de Bonferroni

**Figura 11.23**

*Relaciones con el alumnado con TEA fuera del centro. Comparación de diferencias medias entre los centros: Familias.*



Nota. Comparación post-hoc de Bonferroni

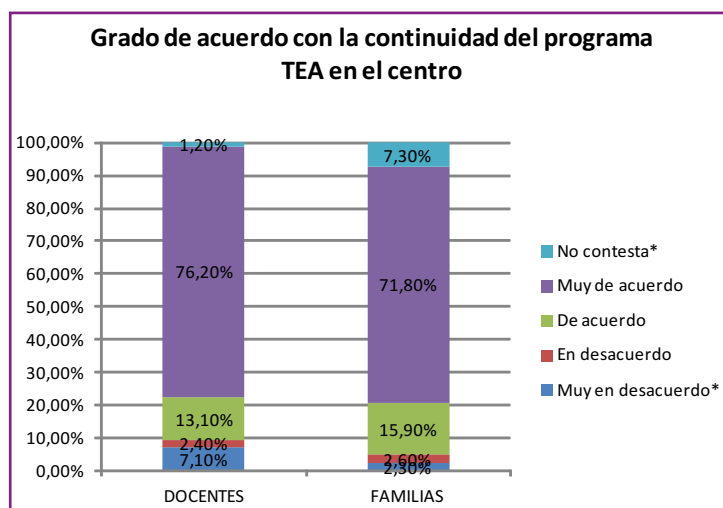
**B.10. Si hubiera que decidir la continuidad de esta experiencia en su centro, le gustaría que se mantuviera.**

Por último, y muy relacionado con el grado de satisfacción de docentes y familias con el funcionamiento del programa de centros preferentes en su centro, se preguntó en relación a si les gustaría que esta experiencia se mantuviese en el centro.

Se han encontrado diferencias significativas (Figura 11.24) en el análisis de proporciones de las respuestas de los docentes y las familias en la no respuesta a esta cuestión así como en la respuesta asociada con un alto grado de desacuerdo. En el primer caso, el 1,2% de los docentes y el 7,3% de las familias no responden a esta cuestión. Respecto a un alto grado de desacuerdo con esta cuestión, el porcentaje de los docentes asciende al 7,1% mientras que en las familias se sitúa en el 2,3%. En el resto de posibles respuestas, los porcentajes se distribuyen de forma similar.

**Figura 11.24**

*Grado de acuerdo con la continuidad del programa TEA en el centro. Comparación de proporciones entre docentes y familias.*



A pesar de que no existen diferencias significativas entre los distintos colectivos docentes, resulta interesante analizar los resultados obtenidos (Tabla 11.8). El 85% de los docentes de APOYO, el 77,30% de los docentes de EI y el 71,40% de los docentes de EP estarían muy de acuerdo en continuar con la experiencia en su centro si en la actualidad tuviesen que valorarlo. Estos porcentajes, ascienden hasta el 95% en el caso del profesorado de APOYO, al 95,50 % en los docentes de EI y al 83,30% para los docentes de EP cuando se analiza de forma conjunta los distintos grados de acuerdo con esta cuestión. Respecto a las familias, como muestra la Tabla 11.9, aunque sin diferencias significativas, el análisis de los datos también nos permite valorar un alto grado de acuerdo con esta cuestión. Concretamente el 71,60% tanto en el caso de las familias de EI y EP están muy de acuerdo con la continuidad de la escolarización preferente. Y al igual que ocurría con los docentes, estos porcentajes ascienden hasta el 88% en el caso de las familias de EI y el 87,40% en el caso de las familias de EP cuando se analiza de conjunta los distintos grados de acuerdo.

**Tabla 11.8**

*Grado de acuerdo con la continuidad como centro preferente. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.*

<b>Afirmación</b>	<b>Grado de acuerdo</b>	<b>Docentes EI</b>	<b>Docentes EP</b>	<b>Docentes APOYO</b>
<b><i>Si hubiera que decidir la continuidad de esta experiencia en su centro, le gustaría que se mantuviera</i></b>	Muy en desacuerdo	4,50%	11,90%	0,00%
	En desacuerdo	0,00%	2,40%	5,00%
	De acuerdo	18,20%	11,90%	10,00%
	Muy de acuerdo	77,30%	71,40%	85,00%
	No contesta	0,00%	2,40%	0,00%

**Tabla 11.9**

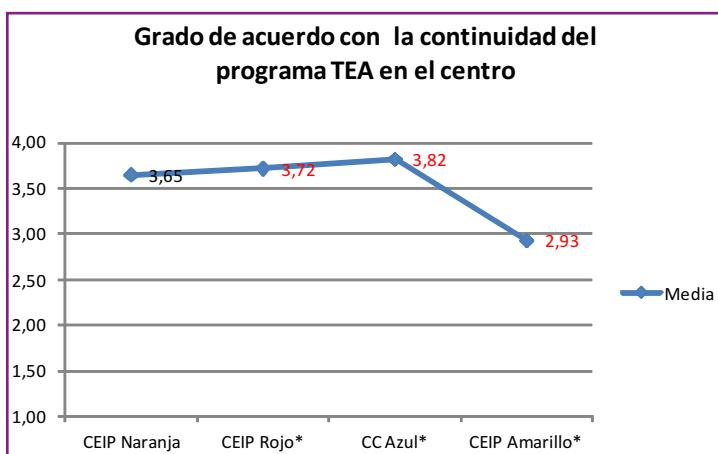
*Grado de acuerdo con la continuidad como centro preferente. Comparación de proporciones entre familias de EI y EP.*

<b>Afirmación</b>	<b>Grado de acuerdo</b>	<b>Familias EI</b>	<b>Familias EP</b>
<b><i>Si hubiera que decidir la continuidad de esta experiencia en su centro, le gustaría que se mantuviera</i></b>	Muy en desacuerdo	1,80%	2,60%
	En desacuerdo	2,70%	2,60%
	De acuerdo	16,40%	15,80%
	Muy de acuerdo	71,60%	71,60%
	No contesta	7,60%	7,40%

Por último, cuando analizamos las puntuaciones medias de los docentes de los diferentes centros a través de la prueba ANOVA encontramos diferencias significativas entre los docentes del CEIP Amarillo y los del CC Azul y el CEIP Rojo ( $F_{(3,79)} = 4,070; p \leq .01$ ). Como se puede observar en la Figura 11.25, los docentes del CEIP Amarillo serían menos proclives a mantener la experiencia de ser centro preferente al obtener una media de 2,93 frente a las opiniones de los docentes del CC Azul y CEIP Rojo cuyas medias se sitúan en 3,82 y 3,72 respectivamente.

**Figura 11.25**

*Grado de acuerdo con la continuidad del programa TEA en el centro. Comparación de diferencias medias entre los centros: Docentes.*



*Nota. Comparación post-hoc de Bonferroni*

En segundo lugar, también se preguntó a docentes y familias algunas cuestiones clave que permitiesen poner de manifiesto sus concepciones respecto a la atención a la diversidad de forma general y específicamente en relación a la atención del alumnado con TEA. Estas preguntas críticas estaban relacionadas con el grado de acuerdo en relación si:

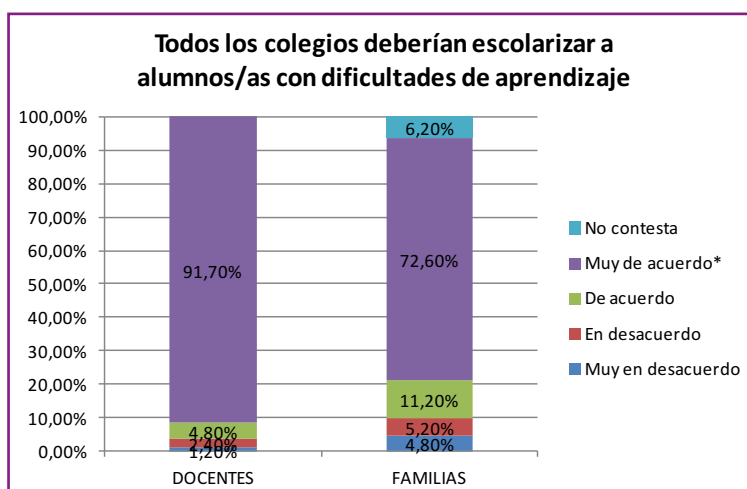
- Todos los colegios deberían escolarizar a alumnos/as con dificultades de aprendizaje.
- Todos los colegios deberían escolarizar a alumnos/as con TEA.
- Los alumnos/as con dificultades pueden retrasar a sus compañeros/as en los aprendizajes académicos, pero los beneficios para todos los alumnos/as compensan.
- Los alumnos/as con dificultades pueden ayudar a sus compañeros/as a comprender la importancia de aprender que todos somos diferentes.
- Los alumnos/as con dificultades deben estar en el mismo colegio que el resto de los alumnos/as en la etapa de Educación Infantil y Primaria.
- Los alumnos/as con dificultades a partir de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria van a recibir una mejor atención en un centro especializado de educación especial.

***B.11. Todos los colegios deberían escolarizar a alumnos/as con dificultades de aprendizaje.***

Respecto a esta primera cuestión, como se muestra en la Figura 11.26, encontramos diferencias significativas en el análisis de proporciones ente las respuestas de los docentes y familias. Concretamente las diferencias aparecen cuando se analiza el alto grado de acuerdo con esta afirmación. De esta forma, el 91,70% de los docentes están muy de acuerdo en esta cuestión mientras que el porcentaje de familias se sitúa en un 72,60%.

**Figura 11.26**

*Grado de acuerdo con que todos los colegios deberían escolarizar a alumnos/as con dificultades de aprendizaje. Comparación de proporciones entre docentes y familias.*



**B.12. Todos los colegios deberían escolarizar a alumnos/as con TEA.**

Con una mayor concreción respecto a la primera cuestión, se incorporó esta segunda afirmación relacionada específicamente con el alumnado con TEA. En primer lugar, cabe señalar que no aparecen diferencias estadísticamente significativas en la comparación entre ningún colectivo.

A pesar de no encontrar diferencias significativas, resulta interesante analizar las respuestas de docentes y familias presentadas en la Tabla 11.10 y 11.11. Específicamente en el caso de los docentes, la tabla 11.10 muestra que el 80% de los docentes de APOYO, el 72,70% de los profesores de EI y el 50% de los docentes de EP estarían muy de acuerdo con esta afirmación. Estos porcentajes aumentan en el mismo orden de docentes hasta el 90%, 86,30% y 69% respectivamente, cuando se analiza de forma conjunta las respuestas asociadas al acuerdo con esta cuestión, al margen de su grado.

Por su parte, cuando se detallan las respuestas de las familias, encontramos porcentajes muy similares a los encontrados en los docentes. De esta forma, el 64% de las familias de ambas etapas de muestras muy de acuerdo. Y este porcentaje aumenta hasta el 79,10% en las familias de EI y el 78% en las familias de EP están de acuerdo con que todos los colegios deberían escolarizar a alumnado con TEA.

**Tabla 11.10**

*Grado de acuerdo con que todos los colegios deberían escolarizar a alumnos/as con TEA. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.*

Afirmación	Grado de acuerdo	Docentes EI	Docentes EP	Docentes APOYO
<b>Todos los colegios deberían escolarizar a alumnos/as con TEA</b>	Muy en desacuerdo	4,50%	14,30%	5,00%
	En desacuerdo	9,10%	16,70%	5,00%
	De acuerdo	13,60%	19,00%	10,00%
	Muy de acuerdo	72,70%	50,00%	80,00%
	No contesta	0,00%	0,00%	0,00%

**Tabla 11.11**

*Grado de acuerdo con que todos los colegios deberían escolarizar a alumnos/as con TEA. Comparación de proporciones entre familias de EI y EP.*

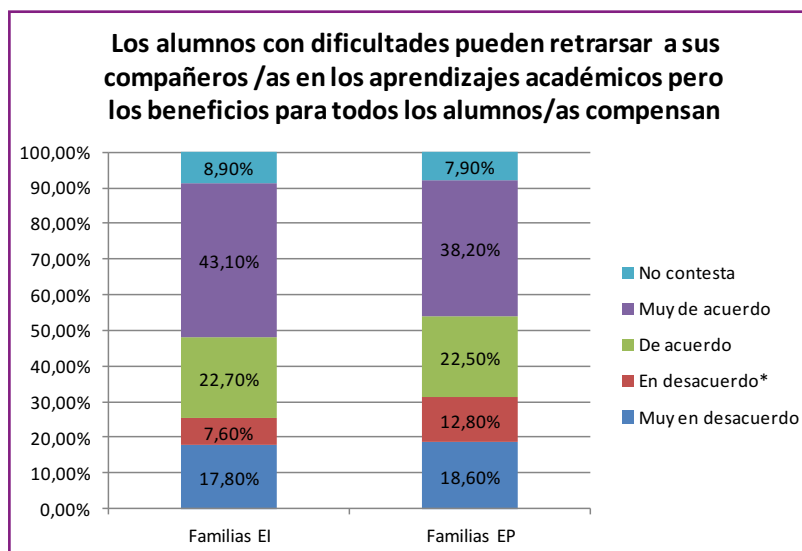
<b>Afirmación</b>	<b>Grado de acuerdo</b>	<b>Familias EI</b>	<b>Familias EP</b>
<b>Todos los colegios deberían escolarizar a alumnos/as con TEA</b>	Muy en desacuerdo	6,70%	7,20%
	En desacuerdo	6,20%	7,90%
	De acuerdo	15,10%	14,00%
	Muy de acuerdo	64,00%	64,00%
	No contesta	8,00%	6,80%

**B.13. Los alumnos/as con dificultades pueden retrasar a sus compañeros/as en los aprendizajes académicos, pero los beneficios para todos/as compensan.**

En relación a esta afirmación, el análisis de porcentajes ha encontrado diferencias significativas en el análisis de proporciones de las respuestas de las familias de EI y EP en el desacuerdo con esta cuestión. La Figura 11.27 refleja que las familias de EP alcanzan un porcentaje mayor de desacuerdo con esta cuestión (12,80%) que las familias de EI (7,60%).

**Figura 11.27**

*Grado de acuerdo con que los alumnos/as con dificultades pueden retrasar a sus compañeros/as en los aprendizajes académicos, pero los beneficios para todos compensan. Comparación de proporciones entre familias de EI y EP.*



En el caso de los distintos colectivos docentes, a pesar de no encontrar diferencias significativas, es interesante analizar sus respuestas (Tabla 11.12) ya que en torno a al 40%-43% (42,90% docentes de EP, 40,90% docentes de EI y 40% docentes de APOYO) están muy de acuerdo con que los alumnos/as con dificultades pueden retrasar a sus compañeros/as en los aprendizajes académicos, pero los beneficios para todos compensan. Y estos porcentajes aumentan hasta el 64,30%, 59,10% y 50% en el profesorado de EP, EI y APOYO respectivamente cuando se analizan de forma conjunta los distintos niveles de acuerdo.

**Tabla 11.12**

*Grado de acuerdo con que los alumnos/as con dificultades pueden retrasar a sus compañeros/as en los aprendizajes académicos, pero los beneficios para todos compensan. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.*

Afirmación	Grado de acuerdo	Docentes EI	Docentes EP	Docentes APOYO
<b>Los alumnos/as con dificultades pueden retrasar a sus compañeros/as en los aprendizajes académicos, pero los beneficios para todos compensan</b>	Muy en desacuerdo	9,10%	21,40%	30,00%
	En desacuerdo	22,70%	14,30%	20,00%
	De acuerdo	18,20%	21,40%	10,00%
	Muy de acuerdo	40,90%	42,90%	40,00%
	No contesta	9,10%	0,00%	0,00%

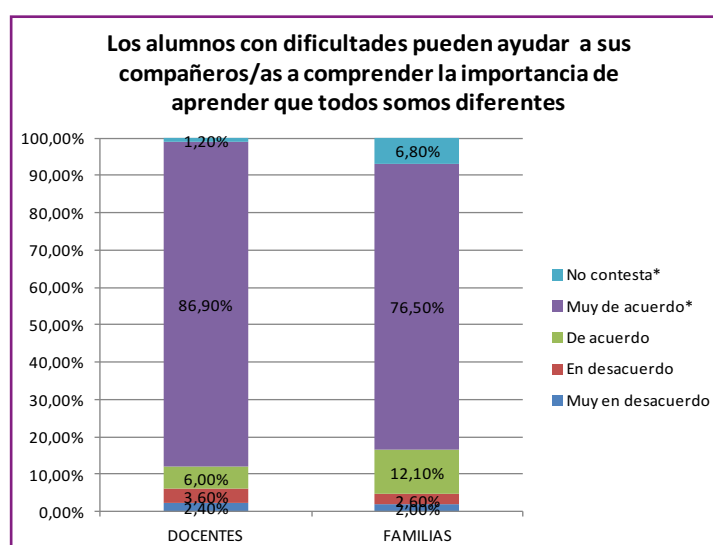
**B.14. Los alumnos/as con dificultades pueden ayudar a sus compañeros/as a comprender la importancia de aprender que todos somos diferentes.**

Respecto a las implicaciones que puede suponer la escolarización de alumnos/as con dificultades para ayudar a sus compañeros/as a comprender la importancia de aprender que todos somos diferentes, se han encontrado algunas diferencias significativas entre las opiniones de docentes y familias (Figura 11.28).

Las diferencias significativas aparecen cuando se analiza un alto de acuerdo, así como en la no respuesta a esta cuestión. Los docentes se muestran muy de acuerdo con que los alumnos/as con dificultades pueden ayudar a sus compañeros/as a comprender la importancia de aprender que todos somos diferentes en un 86,90% frente al 76,50% de las familias.

**Figura 11.28**

*Grado de acuerdo con que los alumnos/as con dificultades pueden ayudar a sus compañeros/as a comprender la importancia de aprender que todos somos diferentes. Comparación de proporciones docentes y familias.*



**B.15. Los alumnos/as con dificultades deben estar en el mismo colegio que el resto de los alumnos/as en la etapa de Educación Infantil y Primaria.**

Por último, se incorporaron dos últimas cuestiones relacionadas con la idoneidad en la escolarización del alumnado con dificultades en la etapa de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. En relación a si los alumnos/as con dificultades deben estar en el mismo colegio que el resto de los alumnos/as en la etapa de Educación Infantil y Primaria, no se han encontrado diferencias significativas en el análisis de proporciones entre los distintos colectivos lo que implica una gran unanimidad en la tasa de respuestas de los distintos encuestados. Esta unanimidad de respuesta se relaciona con un alto grado de acuerdo con esta afirmación tanto en el caso de los docentes como en el de las familias.

En el caso de los primeros, en la Tabla 11.13 se puede apreciar un alto grado de acuerdo con esta cuestión en el profesorado de APOYO (80%) seguido del profesorado de EI (68,20%) y el profesorado de EP (61,90%). Estos porcentajes aumentan cuando se valora de forma global el acuerdo a esta cuestión al margen de su grado, incrementándose hasta el 95%, 84,64% y 85,70% respectivamente para el profesorado de APOYO, EI y EP.

En las familias de EI y EP, según la Tabla 11.14, también se encuentra un alto grado de acuerdo con esta afirmación con porcentajes muy similares entre las familias de ambas etapas. Si analizamos el alto grado de acuerdo con esta cuestión, encontramos que en el caso de las familias de EI el porcentaje de acuerdo se sitúa en el 64,90% mientras que el de las familias de EP se ubica en un 63%. Por otra parte, si se valora de forma conjunta los distintos niveles de acuerdo, estos porcentajes ascienden al 83,60% en las familias de EI y al 83,50% en las familias de EP, porcentajes muy similares a los encontrados en los docentes de EI y EP.

**Tabla 11.13**

*Grado de acuerdo con que los alumnos/as con dificultades deben estar en el mismo colegio que el resto de los alumnos/as en la etapa de Educación Infantil y Primaria. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.*

<b>Afirmación</b>	<b>Grado de acuerdo</b>	<b>Docentes EI</b>	<b>Docentes EP</b>	<b>Docentes APOYO</b>
<b>Los alumnos/as con dificultades deben estar en el mismo colegio que el resto de los alumnos/as en la etapa de Educación Infantil y Primaria</b>	Muy en desacuerdo	0,00%	7,10%	0,00%
	En desacuerdo	4,50%	7,10%	5,00%
	De acuerdo	18,20%	23,80%	15,00%
	Muy de acuerdo	68,20%	61,90%	80,00%
	No contesta	9,10%	0,00%	0,00%

**Tabla 11.14**

*Grado de acuerdo con que los alumnos/as con dificultades deben estar en el mismo colegio que el resto de los alumnos/as en la etapa de Educación Infantil y Primaria. Comparación de proporciones entre familias de EI y EP.*

<b>Afirmación</b>	<b>Grado de acuerdo</b>	<b>Familias EI</b>	<b>Familias EP</b>
<b>Los alumnos/as con dificultades deben estar en el mismo colegio que el resto de los alumnos/as en la etapa de Educación Infantil y Primaria</b>	Muy en desacuerdo	2,20%	4,00%
	En desacuerdo	6,70%	5,30%
	De acuerdo	18,70%	20,50%
	Muy de acuerdo	64,90%	63,00%
	No contesta	7,60%	7,20%

**B.16. Los alumnos/as con dificultades a partir de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria van a recibir una mejor atención en un centro especializado de educación especial.**

Respecto a si los alumnos/as con dificultades a partir de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria van a recibir una mejor atención en un centro especializado de educación especial, a diferencia de lo que ocurría con la cuestión anterior, sí se han encontrado diferencias significativas en el análisis de proporciones entre las respuestas de los distintos colectivos lo que implica una mayor heterogeneidad en las respuestas de los distintos encuestados.

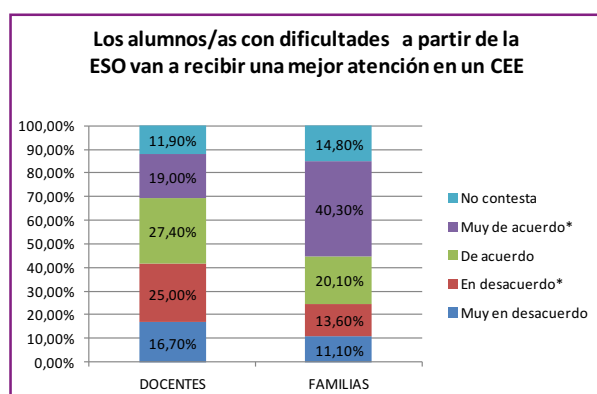
En primer lugar, cuando se comparan las respuestas de docentes y familias (Figura 11.29) aparecen diferencias significativas cuando se analiza un alto grado acuerdo con esta cuestión, estando más de acuerdo con esta afirmación las familias con un 40,30% que los docentes cuyo porcentaje se sitúa en 19%. Y por otra parte, estas diferencias estadísticamente significativas también aparecen en el desacuerdo a esta cuestión. En este caso, los docentes cuentan con un porcentaje mayor de desacuerdo (25%) que las familias (13,60%).

En segundo lugar, cuando se comparan las respuestas de las familias (Figura 11.30) según las etapas educativas EI y EP, se encuentra que las familias de EP están más de acuerdo con esta afirmación alcanzando un 42,80% de acuerdo que las familias de EI cuyo porcentaje de acuerdo se sitúa en el 35,10%.

Por último, aunque sin diferencias significativas, se considera interesante hacer referencia a un alto grado de no respuesta a esta cuestión tanto en el caso de los docentes (11,90%) como de las familias (14,80%).

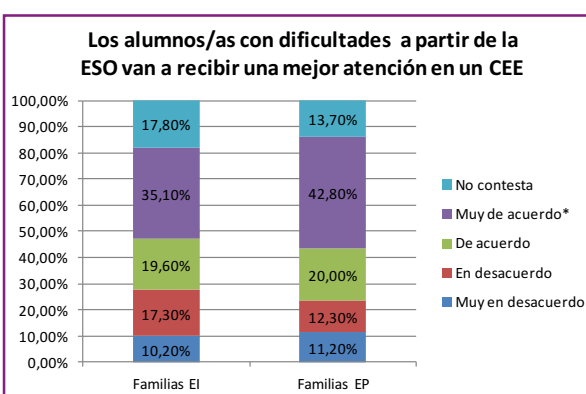
**Figura 11.29**

*Grado de acuerdo con que los alumnos/as con dificultades a partir de la ESO van a recibir una mejor atención en un CEE. Comparación de proporciones entre docentes y familias.*



**Figura 11.30**

*Grado de acuerdo con que los alumnos/as con dificultades a partir de la ESO van a recibir una mejor atención en un CEE. Comparación de proporciones entre familia de EI y EP.*

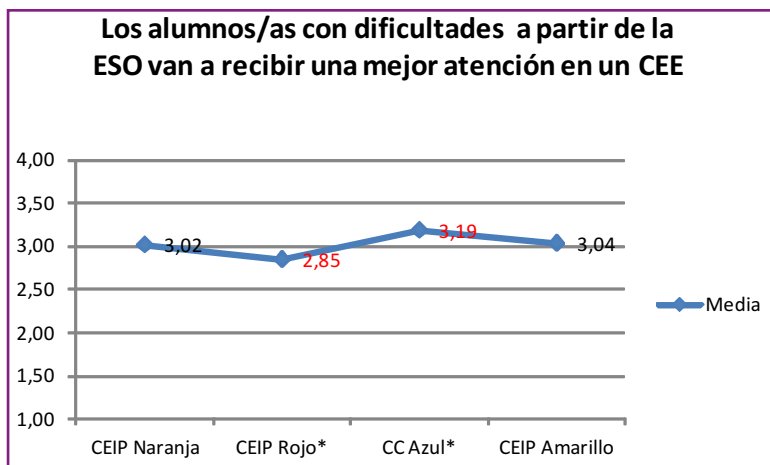


Finalmente, cabe señalar que en esta afirmación es en la única en la que se han encontrado diferencias significativas entre los centros cuando analizamos las puntuaciones medias de las familias a través de la prueba ANOVA (Figura 11.31). En concreto se encuentran diferencias entre familias del CC Azul y las del CEIP Rojo ( $F_{(3,685)} = 2,810$ ;  $p \leq .05$ ). Como se puede observar en la Figura 11.30, las familias del CC Azul estarían más de acuerdo con esta afirmación al situarse su media en 3,19 que las familias del CEIP Rojo cuya media alcanza un 2,85.



**Figura 11.31**

*Grado de acuerdo con que los alumnos/as con dificultades a partir de la ESO van a recibir una mejor atención en un CEE. Comparación de diferencias medias entre los centros: Familias.*



*Nota. Comparación post-hoc de Bonferroni*

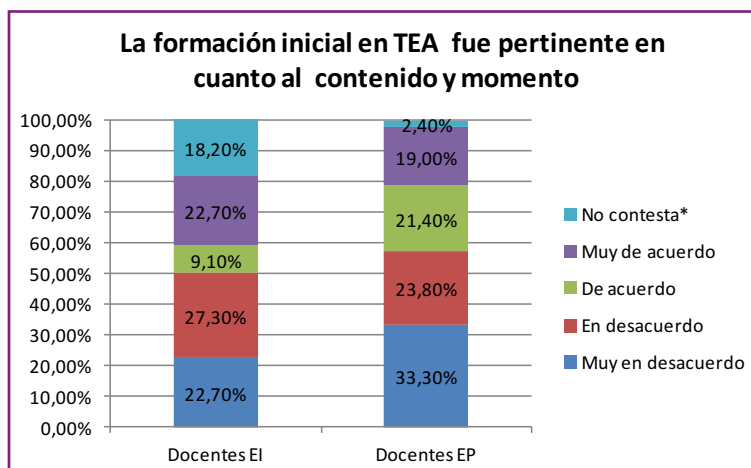
En tercer lugar, con un mayor grado de concreción, se preguntó a los docentes algunas cuestiones específicas vinculadas al programa de centros preferentes, así como en relación a su participación activa en el desarrollo de alguna actividad.

**B. 17. Considera que la formación inicial que recibieron para atender al alumnado con TEA fue pertinente en cuanto al contenido y el momento en el que se desarrolló.**

En relación a esta cuestión, únicamente aparecen diferencias significativas en la no respuesta a esta cuestión cuando se compara las respuestas del profesorado de EI y EP dado que en el primer caso el porcentaje de profesorado de EI que no contesta se sitúa en un 18,20% frente al 2,40% de EP (Figura 11.32).

**Figura 11.32**

*Grado de acuerdo con que la formación inicial en TEA fue pertinente en cuanto al contenido el momento en que se desarrolló. Comparación de proporciones entre docentes de EI y EP.*



A pesar de que no existen diferencias significativas en el resto de análisis de proporciones entre los tres colectivos docentes, resulta interesante analizar los resultados obtenidos a través de sus respuestas. Como figura en la Tabla 11.15 se ha encontrado un mayor desacuerdo en el caso del profesorado de EI y EP que en el de APOYO. Cuando se analizan de forma conjunta los distintos niveles de desacuerdo, el 50% del profesorado de EI no está de acuerdo con esta afirmación frente al 31,80% que sí lo está. En el caso del profesorado de EP, el 57,10% se muestra en desacuerdo frente al 40,40 % que sí está de acuerdo con que la formación inicial que recibieron para atender al alumnado con TEA fue pertinente en cuanto al contenido y el momento en el que se desarrolló. En el extremo opuesto se encuentra el profesorado de APOYO que considera con un 65% que la formación inicial recibida fue pertinente en términos de contenido y momento, frente al 15% que se muestra en desacuerdo con esta cuestión.

**Tabla 11.15**

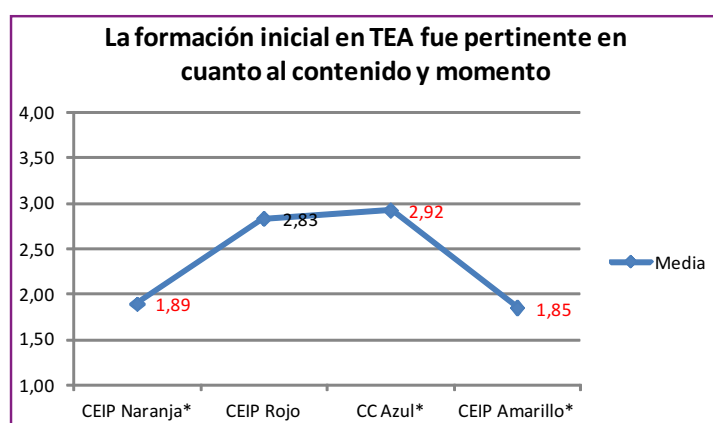
*Grado de acuerdo con que la formación inicial que recibieron para atender al alumnado con TEA fue pertinente en cuanto al contenido y el momento en el que se desarrolló. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.*

<b>Afirmación</b>	<b>Grado de acuerdo</b>	<b>Docentes EI</b>	<b>Docentes EP</b>	<b>Docentes APOYO</b>
<b>Considera que la formación inicial que recibieron para atender al alumnado con TEA fue pertinente en cuanto al contenido y el momento en el que se desarrolló</b>	Muy en desacuerdo	22,70%	33,30%	10,00%
	En desacuerdo	27,30%	23,80%	5,00%
	De acuerdo	9,10%	21,40%	35,00%
	Muy de acuerdo	22,70%	19,00%	30,00%
	No contesta	18,20%	2,40%	20,00%

Por último, cuando analizamos las puntuaciones medias de los docentes de los diferentes centros a través de la prueba ANOVA encontramos diferencias significativas entre los docentes del CC Azul y los docentes del CEIP Naranja y el CEIP Amarillo ( $F_{(3,71)} = 5,589$  ;  $p \leq .01$ ). Como se puede observar en la Figura 11.33, los docentes del CC Azul valoran de forma más positiva la formación inicial recibida al obtener una media de 2,92 frente a los profesores del CEIP Naranja y el CEIP Amarillo cuyas medias se sitúan en 1,89 y 1,85 respectivamente.

**Figura 11.33**

*Grado de acuerdo con que la formación inicial en TEA fue pertinente en cuanto al contenido el momento en que se desarrolló. Comparación de diferencias medias entre los centros: Docentes.*



Nota. Comparación post-hoc de Bonferroni

**B. 18. Los recursos humanos especializados para atender al programa para alumnado con TEA son mucho más numerosos que los que se dedican a atender a la diversidad del resto del alumnado.**

Respecto a la opinión de los distintos colectivos sobre si los recursos humanos especializados para atender al programa para alumnado con TEA son mucho más numerosos que los que se dedican a atender a la diversidad del resto del alumnado (Tabla 11.16) no se han encontrado diferencias significativas en el análisis de proporciones dado que las respuestas están muy repartidas en los distintos grados de acuerdo y desacuerdo de los distintos colectivos docentes.

El 52,40% de los docentes de EP, el 36,40% de EI y el 30% de APOYO está muy de acuerdo con esta cuestión. Además, el análisis conjunto de los distintos niveles de acuerdo muestra que estos porcentajes ascienden hasta el 69,10% en los docentes de EP, el 54,6% en el profesorado de EI y el 50% del profesorado de APOYO cuando se analizan de forma conjunta los distintos grados de acuerdo.

**Tabla 11.16**

*Grado de acuerdo con que los recursos humanos especializados para atender al programa para alumnado con TEA son mucho más numerosos que los que se dedican a atender a la diversidad del resto del alumnado. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.*

<b>Afirmación</b>	<b>Grado de acuerdo</b>	<b>Docentes EI</b>	<b>Docentes EP</b>	<b>Docentes APOYO</b>
<b>Los recursos humanos especializados para atender al programa para alumnado con TEA son mucho más numerosos que los que se dedican a atender a la diversidad del resto del alumnado</b>	Muy en desacuerdo	18,20%	11,90%	25,00%
	En desacuerdo	22,70%	14,30%	25,00%
	De acuerdo	18,20%	16,70%	20,00%
	Muy de acuerdo	36,40%	52,40%	30,00%
	No contesta	4,50%	4,80%	0,00%

En relación a la participación activa en el desarrollo del programa de centros preferentes tanto a los docentes de EI, EP y de APOYO se le preguntó en relación a si habían participado en algún aspecto concreto del programa, así como si les gustaría participar más. Además, en el caso del profesorado de EI y EP también se solicitó su opinión respecto a si les gustaría dar clase en un grupo en el que hubiera algún alumno/a con TEA y en el caso del profesorado de APOYO en relación a si en algún momento habían pensado trabajar adscrito al programa TEA.

**B. 19. ¿Ha participado en algún aspecto del desarrollo del programa?**

En la Tabla 11.17 puede apreciarse que el profesorado de EP seguido del profesorado de APOYO y los docentes de EI son los que con mayor frecuencia afirman haber participado en algún aspecto del desarrollo del programa encontrando porcentajes de respuestas afirmativas en torno al 61,90%, 55% y 40,90% respectivamente.

**Tabla 11.17**

*Respuesta a la pregunta sobre la participación en algún aspecto del desarrollo del programa. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.*

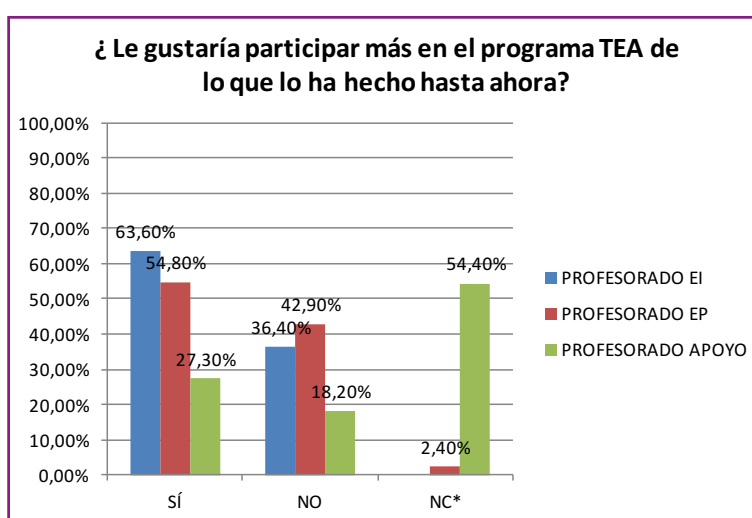
<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>	<b>Docentes EI</b>	<b>Docentes EP</b>	<b>Docentes APOYO</b>
<b>¿Ha participado en algún aspecto del desarrollo del programa?</b>	SÍ	40,90%	61,90%	55,00%
	NO	59,10%	38,10%	40,00%
	NC	0,00%	0,00%	5,00%

**B. 20. ¿Le gustaría participar más en el programa de lo que lo hace en este momento?**

Respecto a si les gustaría participar más en el programa de lo que habían hecho hasta la fecha, como se muestra en la Figura 11.34, encontramos diferencias estadísticamente significativas en la no respuesta a esta cuestión entre el profesorado de APOYO (54,40%) con el profesorado de EI (0%) y de EP (2,40%). Por otra parte, el análisis de los datos nos permite comprobar que es el profesorado de EI el que mayor inquietud presenta al respecto (63,60%) seguido del profesorado de EP (54,80%) y el profesorado de APOYO (27,30%) si bien estas puntuaciones no suponen una diferencia significativa.

**Figura 11.34**

*Respuesta a la pregunta sobre si le gustaría participar más en el programa TEA de lo que lo ha hecho hasta ahora. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.*



**B. 21. ¿Le gustaría dar clase en un grupo en el que hubiera algún alumno/a con TEA?**

Como se ha comentado anteriormente se consultó tanto al profesorado de EI como de EP sobre si les gustaría dar clase en un grupo en el que hubiera algún alumno/a con TEA. En este sentido cabe señalar, como se muestra la Tabla 11.18 que no se han encontrado diferencias significativas entre ambos colectivos docentes dado que los porcentajes son relativamente similares. El 77,30% de los profesores de EI y el 73,8% de los docentes de EP responden de forma afirmativa a esta pregunta, lo que implica que les gustaría dar clase en un grupo en el que hubiera un alumno/a con TEA.

**Tabla 11.18**

*Respuesta a la pregunta sobre si le gustaría dar clase en un grupo en el que hubiera algún alumno/a con TEA la participación en algún aspecto del desarrollo del programa. Comparación de proporciones entre docentes de EI y EP.*

Pregunta	Respuesta	Docentes EI	Docentes EP
<b>¿Le gustaría dar clase en un grupo en el que hubiera algún alumno/a con TEA?</b>	SÍ	77,30%	73,80%
	NO	13,60%	19,00%
	NC	9,10%	7,10%

**B. 22. ¿En algún momento ha pensado trabajar adscrito al programa TEA?**

Por último, en el caso del profesorado de APOYO se adaptó la pregunta anterior, haciendo a referencia a si en algún momento habían pensado en trabajar como docentes de apoyo adscritos al programa TEA. En este caso, según la Tabla 11.19, se encontró que el 66,70% del profesorado de apoyo encuestado no había contemplado esta opción.

**Tabla 11.19**

*Respuesta a la pregunta sobre si en algún momento ha pensado trabajar adscrito al programa TEA. Porcentaje de respuestas del profesorado de APOYO.*

<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>	<b>Docentes APOYO</b>
<b>¿En algún momento ha pensado trabajar adscrito al programa TEA?</b>	SÍ	33,30%
	NO	66,70%
	NC	0,00%

### 11.3. BLOQUE C. Resultados relacionados con la organización y funcionamiento del centro

El tercer bloque temático está relacionado con distintas cuestiones vinculadas a la organización y funcionamiento del centro. Para recoger esta información se preguntó por distintos aspectos comunes tanto a los docentes como a las familias. Además, se incluyeron algunas otras cuestiones específicas que hacían referencia a algunos de los colectivos implicados.

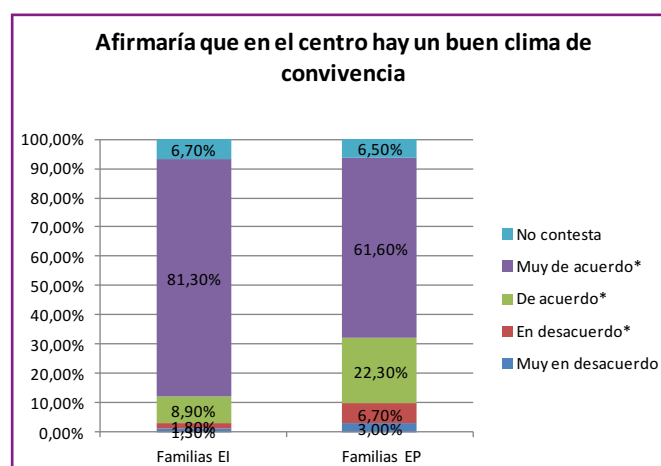
#### C.1. En su opinión afirmarías que en el centro hay un buen clima de convivencia.

Un primer conjunto de preguntas abordaba la convivencia escolar. Se preguntó a los docentes y familias si pensaban que en el centro había un buen clima de convivencia y, específicamente en el caso de los docentes, si consideraban que desarrollaban actividades para enseñar a convivir a sus estudiantes, así como si la resolución de los conflictos en el centro se realizaba de una forma justa.

En el análisis de proporciones, únicamente aparecen diferencias estadísticamente significativas entre las familias de las distintas etapas educativas. Como se muestra en la Figura 11.35, las diferencias significativas en función de las etapas educativas aparecen tanto en las dos respuestas relacionadas con el acuerdo en esta cuestión, como en las de desacuerdo. El 81,30% de las familias de EI están muy de acuerdo con que en el centro hay un buen clima de convivencia mientras que este porcentaje se sitúa en el 61,30% en el caso de las familias de EP. Respecto al desacuerdo, por el contrario, las familias de EP obtienen un mayor porcentaje de respuesta (6,70%) que las familias de EI (1,80%).

**Figura 11.35**

*Grado de acuerdo con que en el centro educativo hay un buen clima de convivencia. Comparación de proporciones entre familias de EI y EP.*



En el caso de los distintos colectivos docentes, aunque no aparecen diferencias significativas resulta interesante analizar sus respuestas. Como puede apreciarse en la Tabla 11.20, se encuentra un alto grado de acuerdo en los tres colectivos docentes que se sitúa en un porcentaje del 70% en el profesorado de APOYO, en el 73,80% en el profesorado de EP y en el 86,40% en el caso del profesorado de EI. Además, este porcentaje asciende cuando se valora de forma conjunta los distintos grados de acuerdo con esta afirmación hasta el 100%, 95,50% y 87,10% y para el profesorado de APOYO, de EI y EP respectivamente.

**Tabla 11.20**

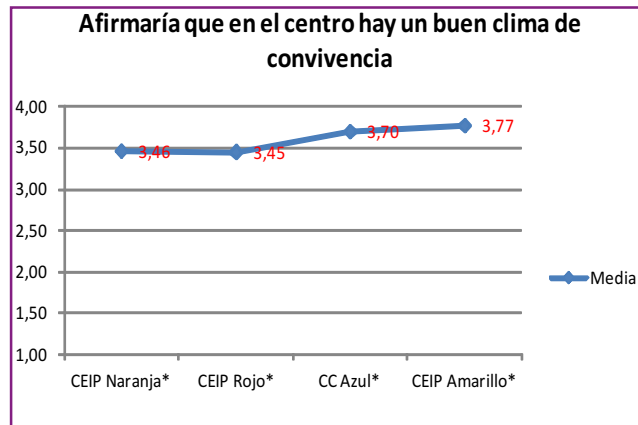
*Grado de acuerdo con que en el centro educativo hay un buen clima de convivencia. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.*

<b>Afirmación</b>	<b>Grado de acuerdo</b>	<b>Docentes EI</b>	<b>Docentes EP</b>	<b>Docentes APOYO</b>
<b>En su opinión afirmarí­a que en el centro hay un buen clima de convivencia</b>	Muy en desacuerdo	0,00%	4,80%	0,00%
	En desacuerdo	4,50%	4,80%	0,00%
	De acuerdo	9,10%	13,30%	30,00%
	Muy de acuerdo	86,40%	73,80%	70,00%
	No contesta	0,00%	2,40%	0,00%

Finalmente, cuando se analizan las medias obtenidas por las familias en los distintos centros mediante la prueba ANOVA (Figura 11.36) aparecen diferencias significativas entre las familias del CEIP Naranja y el CEIP Rojo en relación con el CC Azul el CEIP Amarillo y ( $F_{(3,753)} = 9,626 ; p \leq .001$ ). Las medias obtenidas por el CEIP Rojo (3,45) y el CEIP Naranja (3,46) son significativamente menores que las de CC Azul (3,70) y CEIP Amarillo (3,77), lo que implica que las familias de estos dos últimos centros estarían más acuerdo con que en su centro hay un buen clima de convivencia.

**Figura 11.36**

*Grado de acuerdo con que en el centro educativo hay un buen clima de convivencia. Comparación de diferencias medias entre los centros: Familias.*



Nota. Comparación post-hoc de Bonferroni

Además, en el caso de los profesores, como se comentó anteriormente, se les consultó en relación a si en su experiencia como docente consideraban que los conflictos en el centro se resolvían de forma justa, así como si en sus programaciones diseñaban actividades para enseñar a convivir a sus alumnos/as.

**C.2. Considera que los conflictos se resuelven de forma justa en el centro.**

**C.3. En su trabajo como docente, considera que planifica actividades para enseñar a sus alumnos/as a convivir.**

En relación a si consideran que los conflictos en el centro se resuelven de forma justa, según figura en las Tablas 11.21 y 11.22, los porcentajes de respuestas entre los distintos colectivos docentes son muy

similares, motivo por el que no aparecen diferencias estadísticamente significativas entre ellos en el análisis de proporciones.

El mayor porcentaje de acuerdo lo encontramos en el profesorado de EP (71,40%), seguido de los docentes de EI (68,20%) y docentes de APOYO (60%). Sin embargo, si analizamos los datos de acuerdo con esta cuestión, sin tener en cuenta el grado, los docentes de EP seguirían siendo en los que se encuentra mayor acuerdo con esta cuestión seguidos en este caso por los docentes de APOYO y los docentes de EI, con porcentajes del 95,20%, 90% y 86,40% respectivamente.

Por último, respecto a si el profesorado de EI y EP en sus programaciones planifica actividades para enseñar a sus alumnos/as a convivir, en la tabla 11.22 los datos muestran respuestas muy unánimes entre ambos colectivos, así como altos porcentaje de acuerdo con esta cuestión. El 90% del profesorado de EI y el 83,30% de los docentes de EP están muy de acuerdo con que, en su trabajo como docente, considera que planifica actividades para enseñar a sus alumnos/as a convivir. Además, este porcentaje asciende a cerca del 100% (99,10% del profesorado de EI y en el 95,20% de los docentes de EP) cuando se analizan de forma conjunta los distintos niveles de acuerdo.

**Tabla 11.21**

*Grado de acuerdo con que los conflictos se resuelven de forma justa en el centro. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.*

<b>Afirmación</b>	<b>Grado de acuerdo</b>	<b>Docentes EI</b>	<b>Docentes EP</b>	<b>Docentes APOYO</b>
<b>Considera que los conflictos se resuelven de forma justa en el centro</b>	Muy en desacuerdo	0,00%	2,40%	0,00%
	En desacuerdo	4,50%	0,00%	5,00%
	De acuerdo	18,20%	23,80%	30,00%
	Muy de acuerdo	68,20%	71,40%	60,00%
	No contesta	9,10%	2,40%	5,00%

**Tabla 11.22**

*Grado de acuerdo con que, en su trabajo como docente, considera que planifica actividades para enseñar a su alumnos/as a convivir. Comparación de proporciones entre docentes de EI y EP.*

<b>Afirmación</b>	<b>Grado de acuerdo</b>	<b>Docentes EI</b>	<b>Docentes EP</b>
<b>En su trabajo como docente, considera que planifica actividades para enseñar a sus alumnos/as a convivir</b>	Muy en desacuerdo	0,00%	0,00%
	En desacuerdo	0,00%	2,40%
	De acuerdo	9,10%	11,90%
	Muy de acuerdo	90,00%	83,30%
	No contesta	0,00%	2,40%

Un segundo grupo de cuestiones puso el acento en valorar la participación de las familias en los centros educativos tanto desde el punto de vista de las familias y los docentes.

En el caso de las familias se les preguntó en relación a si consideraban que el colegio favorecía la participación de las familias con distintas actividades y propuestas. Por su parte, a los docentes se les consultó sobre si trataban de favorecer la participación de las familias con distintas actividades y propuestas, así como si les gustaría que las familias participasen más. Por último, a ambos colectivos



(docentes y familias) se les consultó en qué tres actividades, entre las propuestas, le gustaría participar con mayor frecuencia.

**C.4. Considera que el colegio favorece la participación de las familias con distintas actividades y propuestas.**

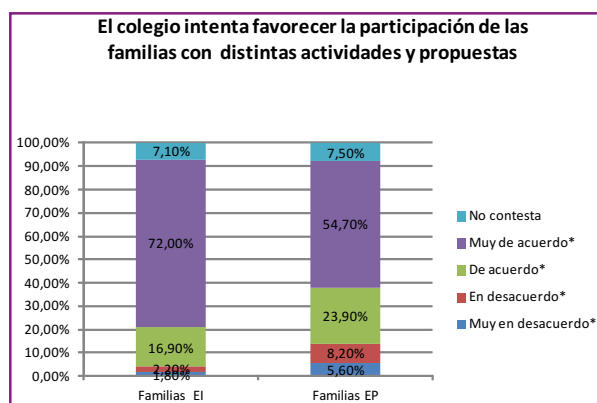
Ante esta cuestión, se han encontrado diferencias significativas en esta afirmación tanto en el análisis de proporciones entre las familias de las distintas etapas como cuando se analizan las medias obtenidas entre las familias de los distintos centros.

En el primero de los casos (Figura 11.37), el 72% de las familias de EI, estaría muy de acuerdo con que el colegio favorece la participación de las familias con distintas actividades y propuestas mientras este porcentaje se sitúa en el 54,70% para las familias de EP. En la misma línea, también aparecen diferencias estadísticamente significativas en los resultados asociados con el desacuerdo, alcanzado mayores porcentajes en el caso de las familias de EP que en el de las familias de EI.

En el segundo análisis, cuando se comparan las medias obtenidas por las familias en los distintos centros mediante la prueba ANOVA (Figura 11.38) aparecen diferencias significativas por una parte, entre las medias obtenidas entre el CEIP Amarillo y el resto de los centros, así como entre el CC Azul y el CEIP Naranja ( $F_{(3,746)} = 16,524$  ;  $p \leq .001$ ): CEIP Amarillo ( 3,81), CC Azul ( 3,48), el CEIP Rojo (3,36) y CEIP Naranja (3,25). Son las familias del CEIP Amarillo, seguidas de las familias del CC Azul, el CEIP Rojo, y el CEIP Naranja, en este orden, las que consideran con un alto grado de acuerdo que en su centro se favorece la participación de las familias con distintas actividades y propuestas.

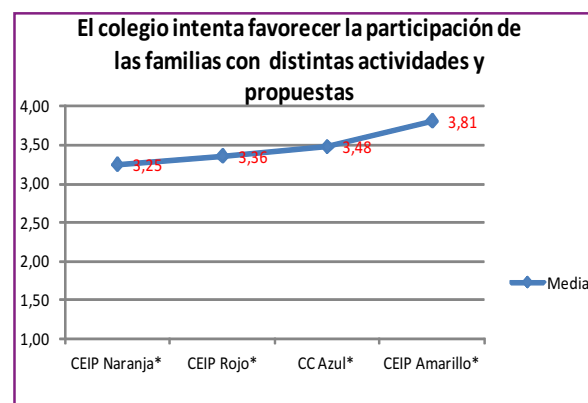
**Figura 11.37**

*Grado de acuerdo con que el colegio intenta favorecer la participación de las familias con distintas actividades y propuestas. Comparación de proporciones entre familias de EI y EP.*



**Figura 11.38**

*Grado de acuerdo con que el colegio intenta favorecer la participación de las familias con distintas actividades y propuestas. Comparación de diferencias medias entre los centros: Familias.*



Nota. Comparación post-hoc de Bonferroni

**C.5. Como docente intenta favorecer la participación de las familias con distintas actividades y propuestas.**

**C.6. Le gustaría que las familias participasen más en la vida del centro.**

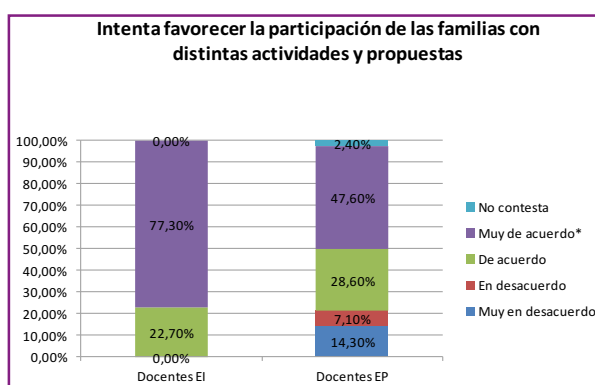
A los profesores, como pregunta análoga a la anterior destinada a las familias, se les consultó sobre si como docente intentaba favorecer la participación de las familias con distintas actividades y propuestas. Como puede valorarse en la Figura 11.39, se han encontrado diferencias significativas en

el análisis de proporciones a esta cuestión entre los docentes de EI y EP cuando se analiza el alto grado de acuerdo con esta cuestión siendo más elevado este porcentaje en los docentes de EI (77,30%) que en el profesorado de EP (47,60%).

También se les consultó si les gustaría que las familias participasen más en la vida del centro (Figura 11.40). En relación a esta cuestión también se han encontrado diferencias significativas entre el profesorado de EI y EP estando muy de acuerdo en esta cuestión el 63,60% de los docentes de EI frente al 35,70% del profesorado de EP.

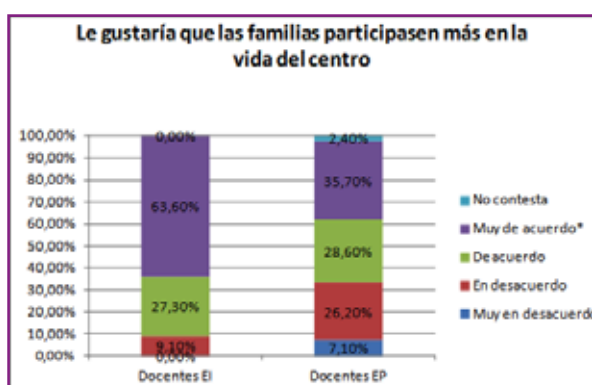
**Figura 11.39**

*Valoración del profesorado en relación a si como docente intenta favorecer la participación de las familias con distintas actividades y propuestas. Comparación de proporciones entre docentes de EI y EP.*



**Figura 11.40**

*Valoración del profesorado respecto a si le gustaría que las familias participasen más en la vida del centro. Comparación de proporciones entre docentes de EI y EP.*



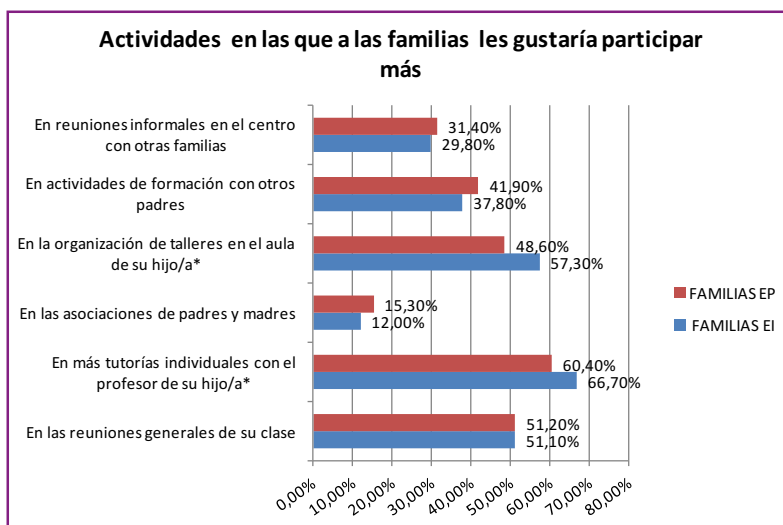
### ***C.7. Actividades en las que gustaría una mayor participación desde el punto de vista de los docentes y las familias.***

Por último, a ambos colectivos se les preguntó en relación a qué tipo actividades les gustaría contar con una mayor participación.

En el caso de las familias, como puede apreciarse en la Figura 11.41, las tres actividades que en mayor porcentaje son seleccionadas tanto por las familias de EI como EP se relacionan con la participación en: “más tutorías individuales con los docentes”, “la organización de talleres en el aula de su hijo/a”, y “las reuniones generales de la clase de sus hijos/as”. Además, en las dos primeras actividades “la participación en más tutorías individuales con los docentes” y “la participación en la organización de talleres en el aula de su hijo” se encuentran diferencias estadísticamente siendo en ambos casos seleccionadas en mayor proporción por las familias de EI que por las familias de EP. En la primera de ellas por un 66,70% frente a un 60,40% y en el segundo caso en un 57,30% frente al 48,60%.

**Figura 11.41**

*Actividades a las que a las familias les gustaría participar más. Comparación de proporciones entre familias de EI y EP.*

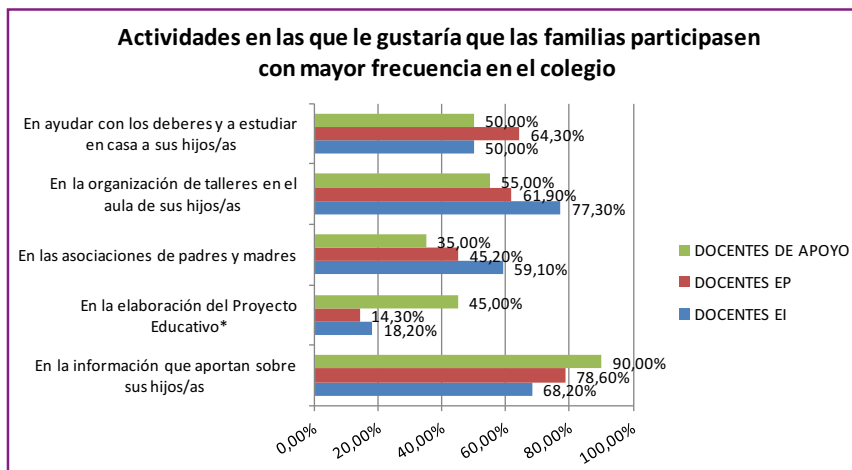


En el caso de los docentes, cuando se analizan sus respuestas únicamente se han encontrado diferencias estadísticamente en la actividad relacionada con “la colaboración de las familias en la elaboración del Proyecto Educativo del centro” (Figura 11.42). Si bien esta actividad no ha sido de las tres más seleccionadas por ninguno de los colectivos docentes, sí se han encontrado diferencias significativas en la tasa de elección de los docentes de APOYO y los profesores de EP siendo seleccionada por el 45% profesorado de APOYO frente al 14,30% del profesorado de EP.

Por otra parte, aunque sin diferencias significativas, también resulta interesante analizar que los docentes de EP y APOYO coinciden en las tres actividades que con mayor frecuencia seleccionan y que se relacionan con: “el aporte de información de sus propios hijos/as”, “en la organización de los talleres en el aula de sus hijos/as”, así como “la ayuda a los deberes y en el estudio en casa”. El profesorado de EI coincide con las dos primeras pero incorpora “la participación en las asociaciones de madres y padres”.

**Figura 11.42**

*Actividades en las que a los docentes les gustaría que las familias participasen con mayor frecuencia en el colegio. Comparación de proporciones entre docente de EI, EP y APOYO.*



En cuarto lugar, se preguntó sobre algunas cuestiones concretas que, desde el punto de vista de los docentes y las familias, permitiesen conocer la organización y funcionamiento del centro. En el caso de los docentes se recogió su opinión en relación a la organización y utilización de los recursos externos al centro, la incorporación de innovaciones, así como el esfuerzo asociado para mejorar en su propia práctica docente.

Por parte de las familias, se le consultó respecto a la opinión que tenían sobre los docentes que habían tenido sus hijos/as, así como respecto al acompañamiento recibido en relación a la educación de sus hijos/as.

### ***C.8.El centro aprovecha de forma eficiente los recursos sociales y educativos externos al centro.***

En relación a la utilización de forma eficiente los recursos sociales y educativos externos con los que cuenta el centro, no se han encontrado diferencias significativas en el análisis de proporciones entre los distintos colectivos docentes.

Respecto al grado de acuerdo con esta afirmación (Tabla 11.23) encontramos que son los docentes de EI seguidos de los docentes de APOYO y los docentes de EP los que estarían muy de acuerdo con esta cuestión, con porcentajes que se sitúan en el 59,10%, 50% y 47,60% respectivamente. Estos porcentajes se elevan si se analiza de forma conjunta el acuerdo con esta cuestión, sin tener en cuenta su grado, hasta el 95,50%, 85% y 80,60% para los docentes de EI, APOYO y EP.

**Tabla 11.23**

*Grado de acuerdo con que el centro aprovecha de forma eficiente los recursos sociales y educativos externos. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.*

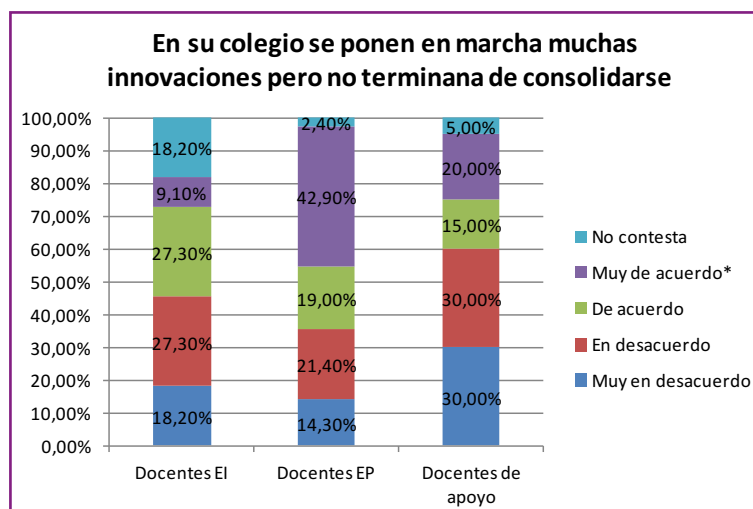
<b>Afirmación</b>	<b>Grado de acuerdo</b>	<b>Docentes EI</b>	<b>Docentes EP</b>	<b>Docentes APOYO</b>
<b><i>El centro aprovecha de forma eficiente los recursos sociales y educativos externos al centro</i></b>	Muy en desacuerdo	4,50%	4,80%	0,00%
	En desacuerdo	0,00%	11,90%	15,00%
	De acuerdo	36,40%	33,30%	35,00%
	Muy de acuerdo	59,10%	47,60%	50,00%
	No contesta	0,00%	2,40%	0,00%

### ***C.9.En su colegio ponen en marcha muchas innovaciones, pero no terminan de consolidarlas.***

Respecto a la incorporación, en los centros de distintos aspectos relacionados con la innovación educativa, se preguntó a los docentes sobre si en sus centros trataban de ponerse marcha muchas innovaciones, pero no terminaban de consolidarse. Como puede verse en la Figura 11.43, se han encontrado diferencias significativas en el análisis de proporciones entre los docentes de EI y EP cuando se analiza el alto grado de acuerdo con esta cuestión siendo más elevado el porcentaje de acuerdo de los docentes de EP (42,90%) que el del profesorado de EI (9,10%).

**Figura 11.43**

*Grado de acuerdo con que en su colegio se ponen en marcha muchas innovaciones, pero no terminan de consolidarse. Comparación de proporciones entre docente de EI, EP y APOYO.*



**C.10. Su centro le ayuda a seguir formándose para ser mejor docente.**

**C.11. Considera que su centro se esfuerza por cambiar para enseñar mejor a su alumnado.**

En relación a las dos preguntas incorporadas en los cuestionarios vinculadas con la mejora del ejercicio docente y la ayuda que los profesores reciben en el centro para ello, no se han encontrado diferencias significativas entre los distintos colectivos docentes en ninguna de las dos cuestiones (Tabla 11.24).

El análisis de los resultados nos permite comprobar que en relación a si el centro ayuda a los docentes a seguir formándose para ser mejor docente, encontramos que el 54,50% de los docentes de EI y el 50% en de los docentes de EP y APOYO estarían muy de acuerdo con esta afirmación. Estos porcentajes aumentan al 95,50 % en el caso del profesorado de APOYO, al 81,80% para los docentes de EI y al 71% para los profesores de EP cuando se analiza de forma conjunta los distintos grados de acuerdo.

Respecto a si los docentes consideran que su centro se esfuerza por cambiar para enseñar mejor a su alumnado, como se ha comentado anteriormente, no se encuentran diferencias significativas. El 63,60% del profesorado de EI, el 61,90% de los docentes de EP y el 55 % de los profesores de APOYO estarían muy de acuerdo con esta cuestión. Además, al igual que en el caso anterior, estos porcentajes aumentan de forma notoria cuando se analizan de forma conjunta las respuestas relacionadas con el acuerdo, sin tener en cuenta su grado, hasta el 90%, 86,30% y 78,60% para el profesorado de APOYO, EI y EP respectivamente.

**Tabla 11.24**

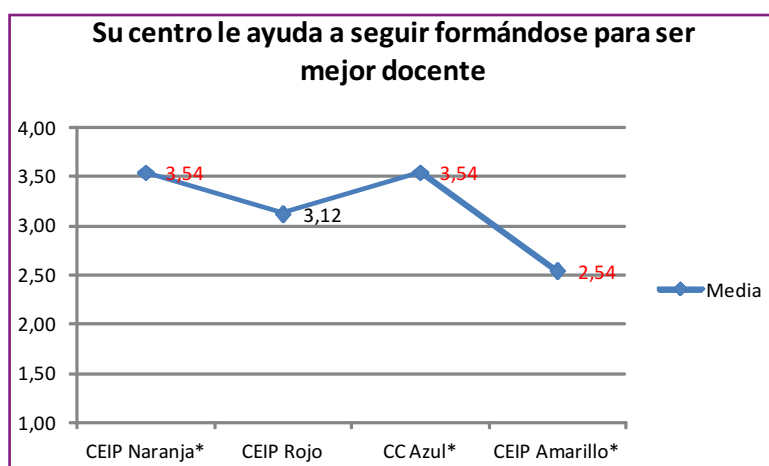
*Grado de acuerdo en relación a si su centro le ayuda a seguir formándose para ser mejor docente, así como si el centro se esfuerza por cambiar para enseñar mejor a su alumnado. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.*

<b>Afirmación</b>	<b>Grado de acuerdo</b>	<b>Docentes EI</b>	<b>Docentes EP</b>	<b>Docentes APOYO</b>
<b>Su centro le ayuda a seguir formándose para ser mejor docente</b>	Muy en desacuerdo	0,00%	9,50%	0,00%
	En desacuerdo	13,60%	16,70%	5,00%
	De acuerdo	27,30%	21,00%	45,00%
	Muy de acuerdo	54,50%	50,00%	50,00%
	No contesta	4,50%	2,40%	0,00%
<b>Afirmación</b>	<b>Grado de acuerdo</b>	<b>Docentes EI</b>	<b>Docentes EP</b>	<b>Docentes APOYO</b>
<b>Considera que su centro se esfuerza por cambiar para enseñar mejor a su alumnado</b>	Muy en desacuerdo	4,50%	9,50%	5,00%
	En desacuerdo	4,50%	9,50%	5,00%
	De acuerdo	22,70%	16,70%	35,00%
	Muy de acuerdo	63,60%	61,90%	55,00%
	No contesta	4,50%	2,40%	0,00%

Por último, cuando analizamos las puntuaciones medias de los docentes de los diferentes centros a través de la prueba ANOVA encontramos diferencias significativas entre los docentes del CEIP Amarillo y los docentes del CEIP Naranja y el CC Azul ( $F_{(3,78)} = 5,537$ ;  $p \leq .01$ ). Como se puede observar en la Figura 11.44, los docentes del CEIP Amarillo están menos de acuerdo con que su centro le ayuda a seguir formándose para ser mejor docente al obtener una media de 2,54 que los docentes del CEIP Naranja y CC Azul cuya media se sitúan en 3,54 en ambos casos.

**Figura 11.44**

*Grado de acuerdo con que en su centro le ayuda a seguir formándose para ser mejor docente. Comparación de diferencias medias entre los centros: Docentes.*



*Nota. Comparación post-hoc de Bonferroni*

Específicamente a las familias se les preguntó en relación a la opinión que mantenían respecto a los docentes que habían tenido sus hijos/as.

### C.12. Los docentes que ha tenido su hijo/a explicaban muy bien.

Como puede apreciarse en las figuras que a continuación se presentan, en las tres cuestiones se puede analizar un mayor reparto de las opiniones de las familias de EP que las familias de EI, estando las respuestas de las familias de EI más de acuerdo en las tres cuestiones que las familias de EP.

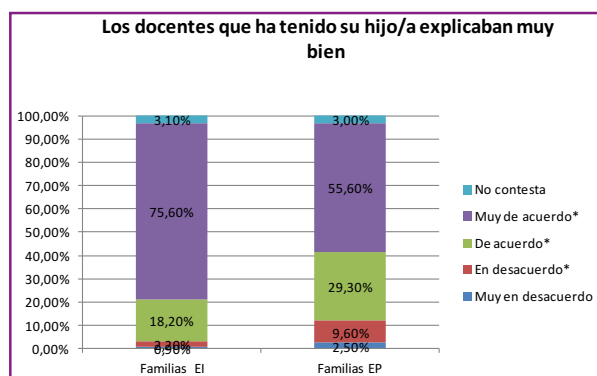
Concretamente, en la Figura 11.45 relacionada con el grado de acuerdo de las familias en relación si los docentes que habían tenido sus hijos/as explicaban muy bien aparecen diferencias en el análisis de proporciones entre las familias de EI y EP cuando se analizan los distintos niveles de acuerdo y la respuesta asociada a “en desacuerdo”. El 75,60% de las familias de EI muestran un alto grado de acuerdo mientras que el porcentaje de las familias de EP se sitúa en el 55,60%. Por el contrario, el porcentaje de acuerdo de las familias de EP (9,60%) es significativamente más alto que el de las familias de EI (2,20%)

Por otra parte, cuando analizamos las puntuaciones medias de las familias de los diferentes centros a través de la prueba ANOVA encontramos diferencias significativas entre las medias obtenidas por las familias del CEIP Rojo y del resto de las familias de los tres centros ( $F_{(3,780)} = 4,202$  ;  $p \leq .01$ ).

Como se puede observar en la Figura 11.46, las familias del CEIP Rojo están menos de acuerdo con que los docentes que han tenidos sus hijos/as explicaban muy bien que las familias del resto de los centros, al situarse su media de respuesta a esta cuestión en 3,32 puntos frente a las medias de los otros centros que se sitúan en 3,58 para el CEIP Amarillo y en 3,55 para el CEIP Naranja y CC Azul.

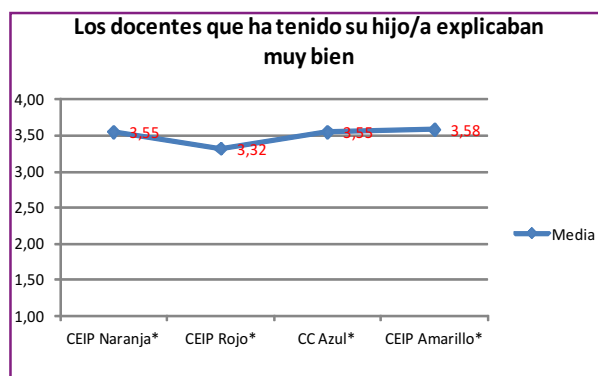
**Figura 11.45**

*Valoración de las familias en relación a si los docentes que ha tenido su hijo/a explicaban muy bien. Comparación de proporciones entre proporciones entre familias de EI y EP.*



**Figura 11.46**

*Valoración de las familias en relación a si los docentes que ha tenido su hijo/a explicaban muy bien. Comparación de diferencias medias entre los centros: Familias.*



*Nota. Comparación post-hoc de Bonferroni*

### C.13. Los docentes que ha tenido su hijo/a respetaban a los niños y niñas.

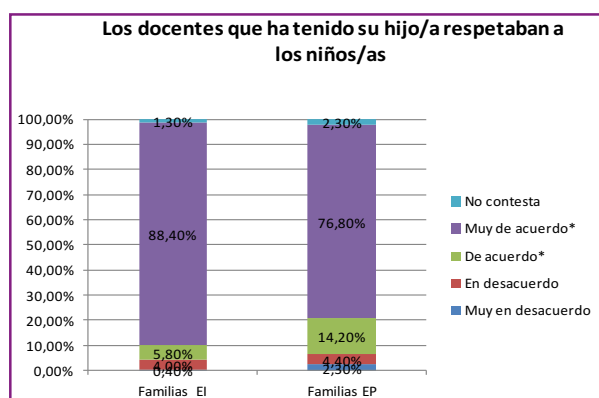
En segundo lugar, cuando se analiza la opinión de las familias en relación a si los docentes que habían tenido sus hijos/as respetaban a los niños/ as (Figura 11.47) también aparecen diferencias entre las familias de EI y EP en las dos respuestas relacionadas con el grado de acuerdo. El 88,40% de las familias de EI muestran un alto grado de acuerdo mientras que este porcentaje se reduce hasta el 76,80% en el caso de las familias de EP.

Además, cuando se analizan las puntuaciones medias de las familias de los diferentes centros a través de la prueba ANOVA encontramos diferencias significativas entre las familias del CEIP Rojo y las

familias del CEIP Amarillo y el CC Azul ( $F_{(3,789)} = 6,723; p \leq .001$ ). Como se puede observar en la Figura 11.48, las familias del CEIP Rojo están menos de acuerdo con que los docentes que han tenido su hijos/as respetaban a los niños y niñas dado que su media de respuesta a esta cuestión se sitúa en 3,55 mientras que en el CEIP Amarillo y en CC Azul se ubica en 3,77 y 3,83 puntos respectivamente.

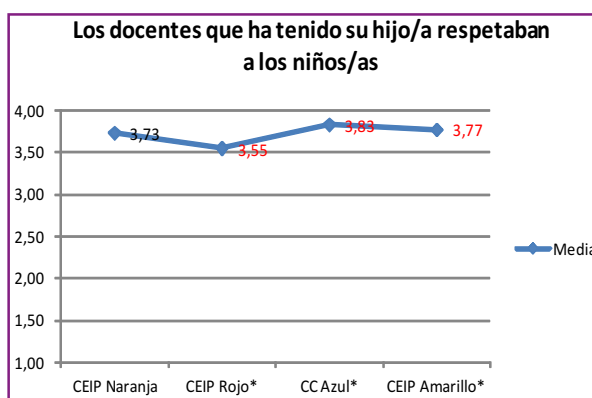
**Figura 11.47**

*Valoración de las familias en relación a si los docentes que ha tenido su hijo/a respetaban a los niños/as. Comparación de proporciones entre proporciones entre familias de EI y EP.*



**Figura 11.48**

*Valoración de las familias en relación a si los docentes que ha tenido su hijo/a respetaban a los niños/as. Comparación de diferencias medias entre los centros: Familias.*



Nota. Comparación post-hoc de Bonferroni

#### **C.14. Los docentes que ha tenido su hijo/a le orientaron acerca de cómo ayudar a su hijo/a.**

Por último, cuando se valora la opinión de las familias respecto a si los docentes les han orientado sobre cómo ayudar a sus hijos/as (Figura 11.49), siguiendo la misma tendencia que en las respuestas a las dos cuestiones anteriores encontramos una mayor heterogeneidad en las respuestas de las familias de EP que de EI. Así mismo, aparecen diferencias significativas entre las familias de ambas etapas cuando se analizan los distintos grados de acuerdo con esta cuestión, así como el desacuerdo. De esta forma las familias de EI estarían más de acuerdo con esta cuestión cuando se analiza un alto grado de acuerdo (76,40% familias de EI frente al 60% de las familias de EP). Por el contrario, mientras que cuando se analiza el grado de desacuerdo, este sería significativamente superior para las familias de EP (10,70%) que para las familias de EI (4%).

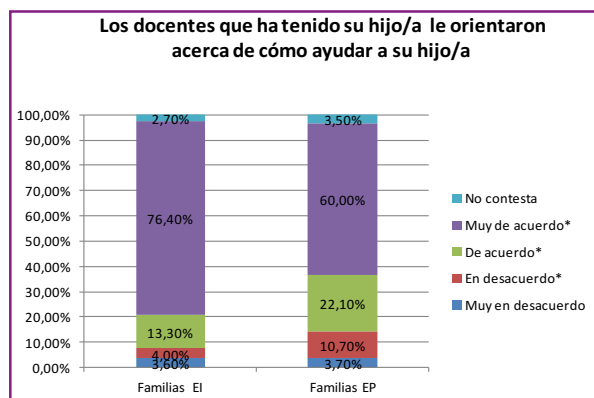
Al igual que en las dos cuestiones anteriores, también aparecen diferencias significativas entre las medias a través de la prueba ANOVA cuando se analizan las respuestas de las familias en los distintos centros, concretamente entre el CEIP Rojo y el CEIP Amarillo ( $F_{(3,779)} = 3,176; p \leq .05$ ).

Como se puede observar en la Figura 11.50, las familias del CEIP Rojo están menos de acuerdo en esta cuestión dado que su media se sitúa en 3,34 que las familias del CEIP Amarillo cuya media alcanza el 3,61.



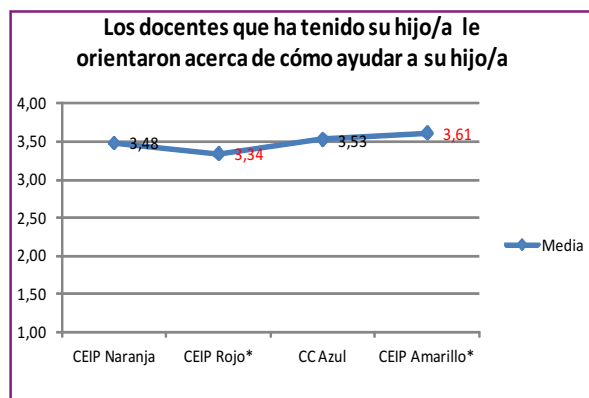
**Figura 11.49**

Valoración de las familias en relación a si los docentes que ha tenido su hijo/a le orientaron acerca de cómo ayudar a su hijo/a. Comparación de proporciones entre proporciones entre familias de EI y EP.



**Figura 11.50**

Valoración de las familias en relación a si los docentes que ha tenido su hijo/a le orientaron acerca de cómo ayudar a su hijo/a. Comparación de diferencias medias entre los centros: Familias.



Nota. Comparación post-hoc de Bonferroni

El quinto grupo de cuestiones se vinculó de forma específica a la revisión de los procesos e instancias de coordinación en los centros. Para ello, se preguntó a los docentes tanto si consideraban que se contaban con tiempos y espacios de coordinación, así como el grado de coordinación entre los distintos grupos de docentes, motivo por el que se consultó en relación a la coordinación que se establecía entre los distintos niveles, etapas y perfiles de apoyo. Además, en el caso de los perfiles de apoyo, a su vez también se les preguntó en relación a la coordinación que establecían con los EOEP, así como en algunas cuestiones específicas vinculadas a la organización de la respuesta educativa del alumnado con dificultades de aprendizaje en el marco de sus funciones como profesorado de apoyo especializado.

**C.15. ¿Cuentan con tiempos y espacios para la coordinación con otros docentes en sus horarios semanales?**

En relación a esta primera cuestión, como puede apreciarse en la Tabla 11.25, un porcentaje elevado de docentes de EI y EP responden de forma afirmativa. Específicamente que el 72,70% de los docentes de EI y el 69% de los profesores de EP afirman contar en sus horarios semanales con tiempos y espacios para la coordinación con otros docentes.

**Tabla 11.25**

Respuesta a la pregunta relacionada con la disponibilidad de tiempos y espacios para la coordinación del profesorado con otros docentes en sus horarios semanales. Comparación de proporciones entre docentes de EI y EP.

Pregunta	Respuesta	Docentes EI	Docentes EP
<b>¿Cuentan con tiempos y espacios para la coordinación con otros docentes en sus horarios semanales?</b>	SÍ	72,70%	69,00%
	NO	22,70%	28,60%
	NC	4,50%	2,40%

### C.16. Valoración del grado de coordinación.

Al profesorado de EI y EP se le consultó en relación al grado de coordinación en la etapa y nivel que trabajaban, entre las distintas etapas del centro, así como entre los profesores y los distintos perfiles de apoyo especializado que trabajan con un mismo alumno/a.

#### C.16.1. Grado de coordinación en la etapa que trabaja

#### C.16.2. Grado de coordinación entre las distintas etapas del centro

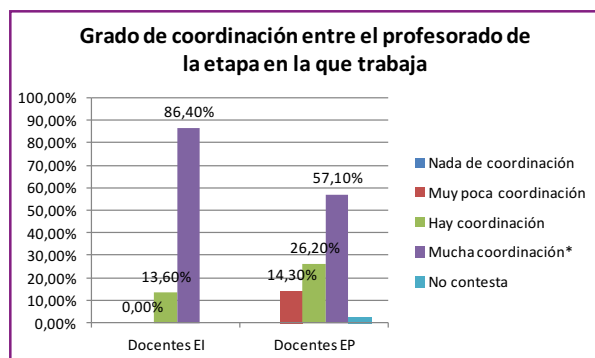
En el análisis de las respuestas de los docentes de EI y EP en relación a las distintas coordinaciones posibles que mantienen en los centros con otros docentes, únicamente se han encontrado diferencias significativas en el análisis de las proporciones en relación a las coordinaciones en la propia etapa (Figura 11.51) en la que trabajan los docentes, así como entre las distintas etapas del centro (Figura 11.52).

De esta forma, respecto a la coordinación entre el profesorado de la etapa en la que cada docente trabajaba, aparecen diferencias significativas entre el profesorado de EI y EP cuando se analiza la respuesta vinculada a la existencia de mucha coordinación siendo más elevados los porcentajes de acuerdo en el profesorado de EI (86,40%) que en los docentes de EP (57,10%).

En cuanto a la coordinación entre las etapas, la diferencia significativa entre el profesorado de EI y EP aparece en relación a la existencia de muy poca coordinación, siendo más elevado este grado de acuerdo en el profesorado de EP (31%) que en el profesorado de EI (9,10%).

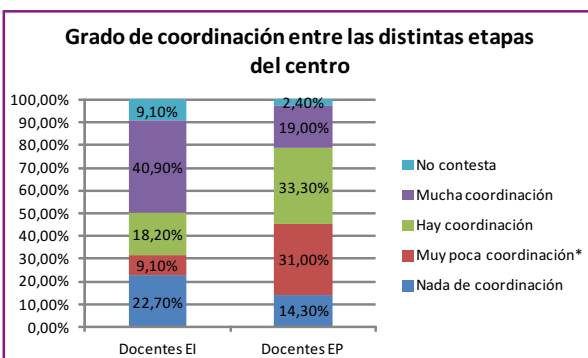
**Figura 11.51**

*Grado de coordinación entre el profesorado de la misma etapa. Comparación de proporciones entre docentes de EI y EP.*



**Figura 11.52**

*Grado de coordinación entre el profesorado de las distintas etapas del centro. Comparación de proporciones entre docentes de EI y EP.*



#### C.16.3. Grado de coordinación en el nivel que trabaja.

#### C.16.4. Grado de coordinación entre los distintos perfiles de apoyo del centro.

#### C.16.5. Grado de coordinación entre los profesores y perfiles de apoyo generales del centro.

#### C.16.6. Grado de coordinación entre los profesores y perfiles de apoyo adscritos al programa TEA del centro.

En el resto de preguntas vinculadas con las distintas posibles coordinaciones no se han encontrado diferencias significativas en el análisis de proporciones entre los docentes de EI y EP (Tabla 11.26).

En relación al grado de coordinación en el nivel que cada docente trabaja, los porcentajes muestran que tanto en el profesorado de EI (81,80%) como de EP (71,40%) valoran que existe mucha coordinación.

Respecto a las coordinaciones entre los distintos perfiles de apoyo, encontramos que el 63,60% del profesorado de EI considera que existe mucha coordinación entre los distintos perfiles de apoyo de los centros, mientras que este porcentaje disminuye hasta el 38,10% en el caso del profesorado de EP. Por otra parte, cuando se pregunta en relación al grado de coordinación entre los profesores y los distintos perfiles especializados del centro, encontramos respuestas que representan una mayor coordinación entre el profesorado con los perfiles de apoyo adscritos al programa TEA (72,70% profesorado de EI y 47,60% profesorado de EP) que entre el profesorado y los perfiles de apoyo generales del centro (63,60% profesorado de EI y 40,50% profesorado de EP).

**Tabla 11.26**

*Grado de coordinación del profesorado. Comparación de proporciones entre docentes de EI y EP.*

<b>Cuestión</b>	<b>Grado de coordinación</b>	<b>Docentes EI</b>	<b>Docentes EP</b>
<b>Grado de coordinación en el nivel de trabaja</b>	Nada de coordinación	4,50%	2,40%
	Muy poca coordinación	0,00%	2,40%
	Hay coordinación	0,00%	19,00%
	Mucha coordinación	81,80%	71,40%
	No contesta	13,60%	4,80%
<b>Cuestión</b>	<b>Grado de coordinación</b>	<b>Docentes EI</b>	<b>Docentes EP</b>
<b>Grado de coordinación entre los distintos perfiles de apoyo del centro</b>	Nada de coordinación	4,50%	16,70%
	Muy poca coordinación	4,50%	16,70%
	Hay coordinación	18,20%	23,80%
	Mucha coordinación	63,60%	38,10%
	No contesta	9,10%	4,80%
<b>Cuestión</b>	<b>Grado de coordinación</b>	<b>Docentes EI</b>	<b>Docentes EP</b>
<b>Grado de coordinación entre profesores y perfiles de apoyo generales del centro</b>	Nada de coordinación	4,50%	11,90%
	Muy poca coordinación	4,50%	23,80%
	Hay coordinación	22,70%	21,40%
	Mucha coordinación	63,60%	40,50%
	No contesta	4,50%	2,40%
<b>Cuestión</b>	<b>Grado de coordinación</b>	<b>Docentes EI</b>	<b>Docentes EP</b>
<b>Grado de coordinación entre los profesores y perfiles de apoyo adscritos al programa TEA del centro</b>	Nada de coordinación	0,00%	7,10%
	Muy poca coordinación	0,00%	21,40%
	Hay coordinación	22,70%	21,40%
	Mucha coordinación	72,70%	47,60%
	No contesta	4,50%	2,40%

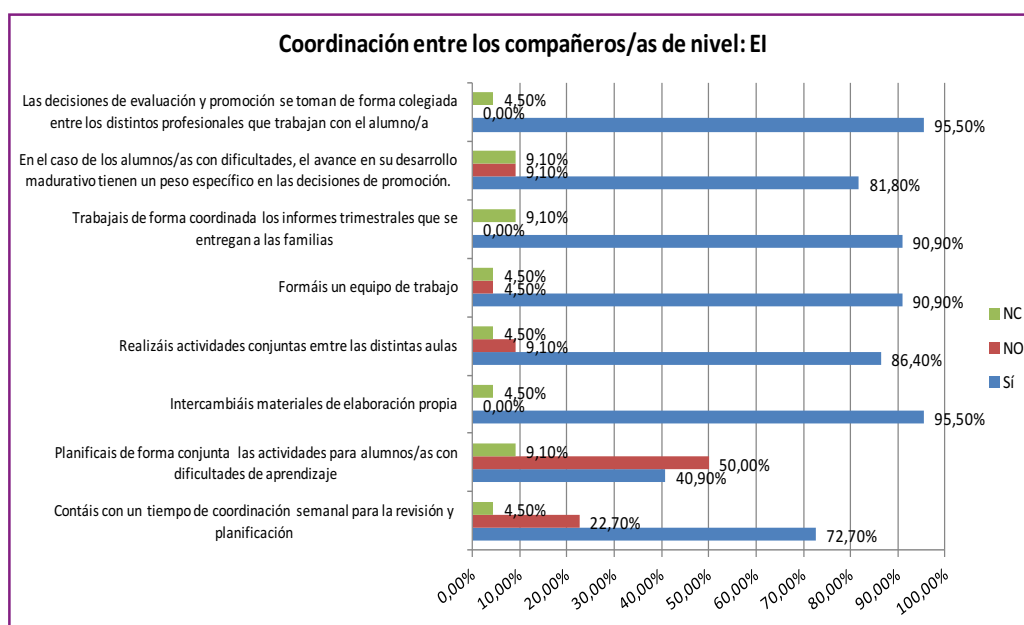
Finalmente, con la idea de ahondar más en qué consistía esta coordinación, en el caso del profesorado de EI específicamente se les preguntó en relación a qué actividades desarrollaban bajo este trabajo conjunto.

Como puede valorarse en la Figura 11.53, el 90,90% de los docentes de EI considera que forma un equipo de trabajo con su compañero/a de nivel, lo que se traduce en el desarrollo conjunto de tareas que se relacionan con mayor frecuencia con el intercambio de materiales de elaboración propia (95,50%), la toma colegiada de decisiones de evaluación y promoción entre los distintos profesionales

que trabajan con los alumnos/as (95,50%), así como el trabajo de los informes trimestrales que se entregan a las familias de forma coordinada (90,90%). Por el contrario, la tarea o actividad que en menor proporción desarrollan de forma articulada hace referencia a la planificación de forma conjunta de las actividades que diseñan para alumnos/as con dificultades de aprendizaje (40,90%).

**Figura 11.53**

*Coordinación del profesorado de EI. Respuestas de los docentes de EI.*



En el caso del profesorado de APOYO, teniendo en cuenta la especificidad de su trabajo, se le preguntó exclusivamente a este colectivo por la coordinación entre: los profesores del aula de referencia y apoyo que trabajan con un mismo alumno/a, los distintos perfiles de apoyo que cuenta el centro, así como entre el equipo de apoyo adscrito al programa TEA y el resto de perfiles de apoyo con los que cuenta el centro.

**C.16.7. Grado de coordinación entre los profesores del aula de referencia y los profesores de apoyo que trabajan con un mismo alumno/a.**

**C.16.8. Grado de coordinación entre los distintos perfiles de apoyo (no adscritos al programa TEA) con los que cuenta el centro.**

**C.16.9. Grado de coordinación entre el equipo de apoyo del programa TEA y el resto de perfiles de apoyo con los que cuenta el centro.**

Según la Tabla 11.27, si analizamos de forma conjunta las respuestas vinculadas a la existencia de bastante y mucha coordinación y que por tanto representarían unos niveles óptimos de coordinación encontramos que el 60% del profesorado de APOYO considera que existe bastante o mucha coordinación entre los profesores del aula de referencia y los profesores de apoyo que trabajan con un mismo alumno/a.

Este porcentaje se reduciría al 50% cuando la coordinación se vincula entre los distintos perfiles de apoyo (no adscritos al programa TEA) con los que cuenta el centro y al 40% cuando se pregunta sobre el grado de coordinación entre los diferentes equipos de apoyo (apoyos adscritos al programa TEA y el resto de perfiles de apoyo con los que cuenta el centro).

**Tabla 11.27**

*Grado de coordinación del profesorado de APOYO. Respuestas de los docentes de APOYO.*

<b>Cuestión</b>	<b>Grado de coordinación</b>	<b>Docentes APOYO</b>
<b>Grado de coordinación entre los profesores del aula de referencia y los profesores de apoyo que trabajan con un mismo alumno/a</b>	Nada de coordinación	0,00%
	Muy poca coordinación	0,00%
	Escasa coordinación	5,00%
	Algo de coordinación	30,00%
	Bastante coordinación	40,00%
	Mucha coordinación	20,00%
	No contesta	5,00%
<b>Cuestión</b>	<b>Grado de coordinación</b>	<b>Docentes APOYO</b>
<b>Grado de coordinación entre los distintos perfiles de apoyo (no adscritos al programa TEA) con los que cuenta el centro</b>	Nada de coordinación	0,00%
	Muy poca coordinación	5,00%
	Escasa coordinación	10,00%
	Algo de coordinación	30,00%
	Bastante coordinación	25,00%
	Mucha coordinación	25,00%
	No contesta	5,00%
<b>Cuestión</b>	<b>Grado de coordinación</b>	<b>Docentes APOYO</b>
<b>Grado de coordinación entre el equipo de apoyo del programa TEA y el resto de perfiles de apoyo con los que cuenta el centro</b>	Nada de coordinación	5,00%
	Muy poca coordinación	5,00%
	Escasa coordinación	15,00%
	Algo de coordinación	35,00%
	Bastante coordinación	20,00%
	Mucha coordinación	20,00%
	No contesta	0,00%

Además, también se incluyeron un grupo de cuestiones relacionadas con el trabajo que el profesorado de apoyo desarrollaba con el alumnado con dificultades de aprendizaje en el marco de sus funciones. Estas cuestiones se relacionaban con el asesoramiento y trabajo conjunto con los EOEP que intervienen en el centro, la organización de la respuesta educativa, el seguimiento y evaluación del alumnado, así como el cuidado a las transiciones educativas.

**C.17. Coordinación del profesorado de APOYO con los distintos EOEP que intervienen en el centro.**

En relación a la coordinación del profesorado de APOYO con los distintos EOEP que intervienen en el centro encontramos algunos datos relevantes (Tabla 11.28).

Respecto a la intervención del EOEP general del sector, el 35% del profesorado de APOYO estaría totalmente de acuerdo con que mantiene una coordinación sistemática con el EOEP. Este porcentaje asciende hasta el 60% cuando analizamos el acuerdo a esta cuestión sin tener en cuenta el grado de acuerdo.

Por otra parte, el 50% del profesorado de APOYO está totalmente de acuerdo con que el asesoramiento que recibe por parte del orientador de su EOEP de sector es importante para desarrollar su trabajo. Este porcentaje, también se incrementa hasta el 70%, como en el caso anterior, si se analiza de forma conjunta el acuerdo con esta cuestión, al margen de su grado.

Sin embargo, cuando se analizan las respuestas relacionadas con si la intervención del EOEP es suficiente para cubrir las necesidades del centro encontramos que ningún profesor de APOYO está totalmente de acuerdo a esta cuestión y que solamente un tímido 5% estaría muy de acuerdo y un 35% estaría de acuerdo. Por último, en el caso de la intervención del EOEP de Alteraciones Graves del Desarrollo, cuando se pregunta en relación a si considera suficiente su intervención para cubrir las necesidades del centro, los datos indican que el 75% del profesorado de APOYO se muestra en desacuerdo con esta cuestión en distintos grados.

**Tabla 11.28**

*Grado de coordinación del profesorado de APOYO en relación a distintas cuestiones vinculadas con la intervención de los diferentes EOEP que intervienen en el centro. Respuestas de los docentes de APOYO.*

<b>Afirmación</b>	<b>Grado de acuerdo</b>	<b>Docentes APOYO</b>
<b><i>Mantiene una coordinación sistemática con su EOEP de sector</i></b>	Nada de acuerdo	0,00%
	Muy en desacuerdo	15,00%
	En desacuerdo	25,00%
	De acuerdo	10,00%
	Muy de acuerdo	15,00%
	Totalmente de acuerdo	35,00%
	No contesta	0,00%
<b><i>El asesoramiento que recibe por parte del orientador de su EOEP de sector es importante para desarrollar su trabajo</i></b>	Nada de acuerdo	0,00%
	Muy en desacuerdo	20,00%
	En desacuerdo	10,00%
	De acuerdo	10,00%
	Muy de acuerdo	10,00%
	Totalmente de acuerdo	50,00%
	No contesta	0,00%
<b><i>La intervención del EOEP es suficiente para cubrir las necesidades del centro</i></b>	Nada de acuerdo	10,00%
	Muy en desacuerdo	25,00%
	En desacuerdo	25,00%
	De acuerdo	35,00%
	Muy de acuerdo	5,00%
	Totalmente de acuerdo	0,00%
	No contesta	0,00%
<b><i>La intervención del EOEP de Alteraciones Graves del Desarrollo es suficiente para cubrir las necesidades del centro</i></b>	Nada de acuerdo	35,00%
	Muy en desacuerdo	30,00%
	En desacuerdo	10,00%
	De acuerdo	15,00%
	Muy de acuerdo	5,00%
	Totalmente de acuerdo	5,00%
	No contesta	0,00%

### **C.18. Organización de la respuesta educativa del alumnado con mayores dificultades de aprendizaje.**

En relación a la organización de la respuesta educativa del alumnado con mayores dificultades de aprendizaje, como se muestra en la Tabla 11.29, se preguntó sobre cuatro cuestiones vinculadas a ella. En primer lugar, y en relación a si el profesorado de APOYO consideraba que es imprescindible que las reuniones con las familias se desarrollen de forma conjunta entre el profesorado de apoyo y los docentes de referencia, encontramos que el 100% está de acuerdo con esta afirmación en distintos grados. De este 100%, un 70% se muestra totalmente de acuerdo.

**Tabla 11.29**

*Grado de acuerdo del profesorado de APOYO en relación a distintas cuestiones vinculadas con la organización de la respuesta educativa del alumnado con mayores dificultades de aprendizaje.*

<b>Afirmación</b>	<b>Grado de acuerdo</b>	<b>Docentes APOYO</b>
<b>Considera que es imprescindible que las reuniones con las familias se desarrollen de forma conjunta entre el profesorado de apoyo y los docentes de referencia</b>	Nada de acuerdo	0,00%
	Muy en desacuerdo	0,00%
	En desacuerdo	0,00%
	De acuerdo	15,00%
	Muy de acuerdo	15,00%
	Totalmente de acuerdo	70,00%
	No contesta	0,00%
<b>La respuesta educativa que recibe un alumno con dificultades es un proceso compartido entre los profesores de apoyo y el resto del profesorado que trabaja con el alumno/a</b>	Nada de acuerdo	5,00%
	Muy en desacuerdo	10,00%
	En desacuerdo	0,00%
	De acuerdo	25,00%
	Muy de acuerdo	30,00%
	Totalmente de acuerdo	30,00%
	No contesta	0,00%
<b>Sería necesario que los docentes de apoyo pudiesen estar más horas dentro del aula del referencia</b>	Nada de acuerdo	10,00%
	Muy en desacuerdo	0,00%
	En desacuerdo	10,00%
	De acuerdo	40,00%
	Muy de acuerdo	25,00%
	Totalmente de acuerdo	15,00%
	No contesta	0,00%
<b>El número de sesiones de apoyo especializado que reciben los alumnos/as con dificultades de aprendizaje fuera de su aula es insuficiente para dar respuesta a sus necesidades</b>	Nada de acuerdo	15,00%
	Muy en desacuerdo	0,00%
	En desacuerdo	40,00%
	De acuerdo	10,00%
	Muy de acuerdo	15,00%
	Totalmente de acuerdo	20,00%
	No contesta	0,00%

En segundo lugar, en relación a si la respuesta educativa que recibe el alumnado con dificultades es un proceso compartido entre los profesores de APOYO y el resto del profesorado que trabaja con el alumno/a, los datos indican que el 85% del profesorado de APOYO estaría de acuerdo con esta cuestión, aunque en distinto grado.

Por otra parte, se les preguntó en relación a si consideraban que sería necesario que los docentes de APOYO pudiesen estar más horas dentro del aula de referencia. El 80% de los docentes de APOYO están de acuerdo con esta cuestión, aunque al igual que en el caso anterior y como se especifica en la tabla, con distinto grado de acuerdo.

Por último, se consultó si consideraban que el número de sesiones de apoyo especializado que reciben los alumnos/as con dificultades de aprendizaje fuera de su aula era insuficiente para dar respuesta a sus necesidades. En este caso el 45% del profesorado de APOYO estaba de acuerdo en esta cuestión en distinto grado, mientras que el 55% restante estaba en desacuerdo también en distinto grado, considerando por tanto que no existía un déficit en las sesiones de apoyo que los alumnos/as con dificultades de aprendizaje reciben fuera de su aula.

### **C.19. Seguimiento, evaluación y promoción del alumnado con mayores dificultades de aprendizaje.**

Respecto al seguimiento, evaluación y promoción del alumnado con mayores dificultades de aprendizaje se les preguntó en relación a tres cuestiones (Tabla 11.30).

La primera de ellas se relacionaba con su participación en las sesiones de evaluación de los alumnos/as con los que trabaja. Los datos muestran que el 80% de los docentes de APOYO afirma participar en estas sesiones.

La segunda cuestión pretendía conocer si las decisiones vinculadas con la evaluación y promoción de los alumnos se toman de forma colegiada. El 75% de los docentes de APOYO responde de forma afirmativa a esta pregunta. Por último, se preguntó si, además de los aspectos curriculares, también se tenían en cuenta los aspectos personales en las decisiones de promoción. En este caso, el 70% de los docentes de APOYO afirman que en las decisiones de promoción de sus centros se tienen en cuenta tanto los aspectos curriculares como los personales.

**Tabla 11.30**

*Respuestas relacionadas con la participación del profesorado de APOYO en el seguimiento, evaluación y promoción del alumnado con mayores dificultades de aprendizaje. Respuestas de los docentes de APOYO.*

<b>Afirmación</b>	<b>Respuesta</b>	<b>Docentes APOYO</b>
<b>Participa en las sesiones de evaluación de los alumnos/as con los que trabaja</b>	SÍ	80,00%
	NO	15,00%
	NC	5,00%
<b>Afirmación</b>	<b>Respuesta</b>	<b>Docentes APOYO</b>
<b>En las sesiones de evaluación y promoción las decisiones se toman de forma colegiada</b>	SÍ	75,00%
	NO	10,00%
	NC	15,00%
<b>Afirmación</b>	<b>Respuesta</b>	<b>Docentes APOYO</b>
<b>En el caso de los alumnos/as con dificultades, además de los aspectos curriculares también se tienen en cuenta los aspectos personales en las decisiones de promoción</b>	SÍ	70,00%
	NO	10,00%
	NC	20,00%



### **C.20. Cuidado a las transiciones educativas alumnado con mayores dificultades de aprendizaje.**

Por último, en relación a las transiciones educativas, se preguntó al profesorado de APOYO en torno a si las transiciones entre etapas, especialmente entre Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria le preocupaban en el caso de los alumnos con dificultades, así como si consideraba que en el centro educativo se desarrollaban actividades destinadas a alumnos, padres y centros para favorecer la transición entre las etapas obligatorias.

En relación a la primera de las cuestiones, en la Tabla 11.31, se muestra que el 50% del profesorado de APOYO está totalmente de acuerdo, lo que supone que la transición entre etapas, especialmente de EP a ESO, les preocupa especialmente en el caso de los alumnos/as con dificultades. Este porcentaje se incrementa hasta el 90% cuando se analizan de forma conjunta los distintos grados de acuerdo.

Por otra parte, cuando se analizan las respuestas en torno a si consideran que en el centro se desarrollan actividades destinadas a alumnos, padres y centros para favorecer la transición entre las etapas obligatorias, los datos indican que el 55 % del profesorado de APOYO está de acuerdo con esta cuestión, aunque solo en un 5% de los casos estaría muy de acuerdo.

**Tabla 11.31**

*Grado de acuerdo del profesorado de APOYO en relación a distintas cuestiones relacionadas con las transiciones educativas alumnado con mayores dificultades de aprendizaje. Respuestas de los docentes de APOYO.*

<b>Afirmación</b>	<b>Grado de acuerdo</b>	<b>Docentes APOYO</b>
<b>La transición entre etapas, especialmente de EP a ESO, le preocupa en el caso de los alumnos con dificultades</b>	Nada de acuerdo	5,00%
	Muy en desacuerdo	5,00%
	En desacuerdo	0,00%
	De acuerdo	5,00%
	Muy de acuerdo	35,00%
	Totalmente de acuerdo	50,00%
	No contesta	0,00%
<b>Afirmación</b>	<b>Grado de acuerdo</b>	<b>Docentes APOYO</b>
<b>Considera que se desarrollan actividades destinadas a alumnos, padres y centros para favorecer la transición entre las etapas obligatorias</b>	Nada de acuerdo	15,00%
	Muy en desacuerdo	20,00%
	En desacuerdo	5,00%
	De acuerdo	50,00%
	Muy de acuerdo	5,00%
	Totalmente de acuerdo	0,00%
	No contesta	5,00%

Para finalizar, el último grupo de cuestiones destinadas a los distintos colectivos docentes se relacionaban con los procesos de reflexión y evaluación del propio centro.

**C.21. ¿Hay algún espacio de reflexión y valoración para evaluar el funcionamiento del centro?**

**C.22. ¿El colegio cuenta con procedimientos para evaluar su funcionamiento?**

### **C.23. Anualmente ¿recogen los logros alcanzados, las dificultades encontradas y las propuestas de mejora para el próximo curso escolar?**

En primera instancia cabe señalar, como figura en la Tabla 11.32, que en ninguna de las tres preguntas se han encontrado diferencias significativas en el análisis de proporciones entre los distintos colectivos de docentes.

Específicamente, en relación a la pregunta relacionada con la existencia de algún espacio de reflexión y valoración para evaluar el funcionamiento del centro, se encuentra una respuesta positiva por encima del 71% en todos los casos estando más de acuerdo los docentes de EI en esta cuestión con un 77,30% seguidos de los docentes de APOYO con un 75% y los docentes de EP con un 71,40%.

Además de contar con este espacio de reflexión y valoración, se consultó a los docentes sobre si su centro contaba con un procedimiento para evaluar su funcionamiento. La respuesta a esta cuestión es incluso más positiva que la anterior oscilando el porcentaje de respuestas afirmativas entre el 85% en el caso del profesorado de APOYO, el 78,60% en el profesorado de EP y el 72,70% para los docentes de EI. Por último, se recogió la opinión de los docentes en relación a si anualmente recogían la identificación de los logros alcanzados, las dificultades encontradas y la elaboración propuestas de mejora para el próximo curso escolar. Es en esta cuestión en la que los porcentajes de afirmación son los más elevados, oscilando entre 97,60% según el profesorado de EP, el 95,50% para el profesorado de EI y el 90% para el profesorado de APOYO.

**Tabla 11.32**

*Respuestas relacionadas con los procesos de reflexión y evaluación del propio centro. Comparación de porcentaje de respuesta entre docentes de EI, EP y APOYO.*

<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>	<b>Docentes EI</b>	<b>Docentes EP</b>	<b>Docentes APOYO</b>
<b>¿Hay algún espacio de reflexión y valoración para evaluar el funcionamiento del centro?</b>	SÍ	77,30%	71,40%	75,00%
	NO	22,70%	26,20%	25,00%
	NC	0,00%	2,40%	0,00%
<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>	<b>Docentes EI</b>	<b>Docentes EP</b>	<b>Docentes APOYO</b>
<b>¿El colegio cuenta con procedimientos para evaluar su funcionamiento?</b>	SÍ	72,70%	78,60%	85,00%
	NO	18,20%	16,70%	15,00%
	NC	9,10%	4,80%	0,00%
<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>	<b>Docentes EI</b>	<b>Docentes EP</b>	<b>Docentes APOYO</b>
<b>Anualmente ¿recogen los logros alcanzados, las dificultades encontradas y las propuestas de mejora para el próximo curso escolar?</b>	SÍ	95,50%	97,60%	90,00%
	NO	4,50%	0,00%	5,00%
	NC	0,00%	2,40%	5,00%

## 11.4. BLOQUE D. Resultados relacionados con la valoración del centro

Respecto al cuarto bloque temático relacionado con la valoración y el grado de satisfacción en relación a los centros educativos, se preguntó a docentes y familias si consideraban que el centro estaba bien valorado en su zona, así como si esta valoración estaba influida por el hecho de que el centro escolarizase alumnado muy diverso.

### D.1. Considera que este centro está bien valorado en su zona.

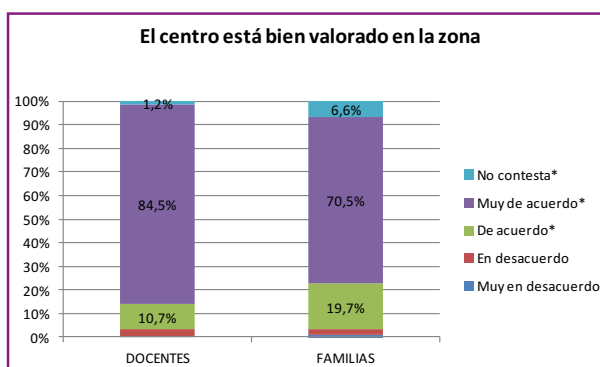
En relación a la valoración del centro en su zona, el análisis de comparación de proporciones muestra diferencias significativas entre la opinión de los docentes y las familias, así como entre las familias de las distintas etapas educativas.

Como se puede valorar en la Figura 11.54, las diferencias significativas entre docentes y familias aparecen en los distintos niveles de acuerdo y en la no respuesta a esta cuestión. El porcentaje de docentes que manifiesta un alto grado de acuerdo con la buena valoración que recibe el centro en la zona (84,50%) es significativamente superior al porcentaje de familias que comparte este alto nivel de acuerdo (70,50%).

En el caso de las familias, en la Figura 11.55 se muestran los porcentajes de respuesta de las familias con hijos escolarizados en la etapa de Educación Infantil frente a los que tienen hijos en Educación Primaria. Al analizar sus respuestas comparativamente también encontramos diferencias significativas en los distintos niveles de acuerdo, siendo en este caso las familias de alumnos de Educación Infantil las que en mayor proporción consideran que el centro está muy bien valorado dado que este porcentaje se sitúa en el 66% en el caso de las familias cuyos hijos se encuentran escolarizados en Educación Primaria y en el 82,20% en las familias con hijos en EI.

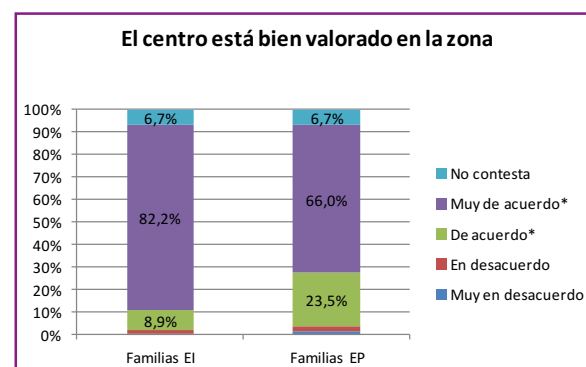
**Figura 11.54**

*Grado de acuerdo con que el centro está bien valorado en la zona. Comparación de proporciones entre docentes y familias.*



**Figura 11.55**

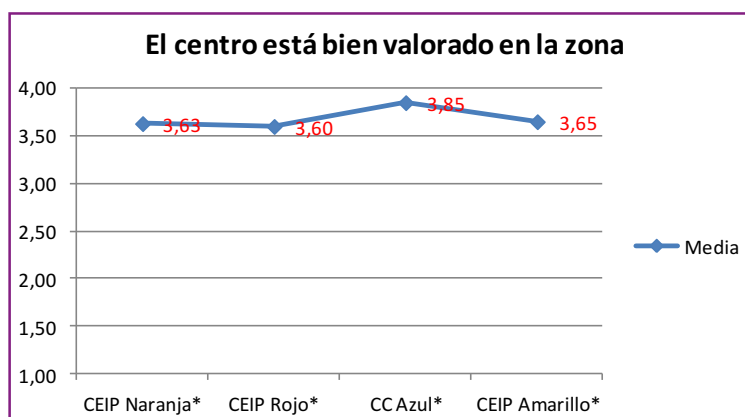
*Grado de acuerdo con que el centro está bien valorado en la zona. Comparación de proporciones entre familias de EI y EP.*



Por último, cuando comparamos las puntuaciones medias de los diferentes centros a través de la prueba ANOVA encontramos diferencias significativas entre las familias. La media obtenida por las familias del CC Azul es significativamente mayor que las del resto de tres centros: CEIP Naranja, CEIP Rojo y CEIP Amarillo ( $F_{(3,752)} = 9,036$ ;  $p \leq .001$ ). Como se puede observar en la Figura 11.56, las familias del CC Azul están más de acuerdo en que el centro está bien valorado en la zona al obtener una media de 3,85 que las familias del CEIP Naranja, CEIP Rojo y CEIP Amarillo cuyas medias se sitúan en 3,63, 3,60 y 3,65 respectivamente.

**Figura 11.56**

*Grado de acuerdo con que el centro está bien valorado en la zona. Comparación de diferencias medias entre los centros: Familias.*



Nota. Comparación post-hoc de Bonferroni

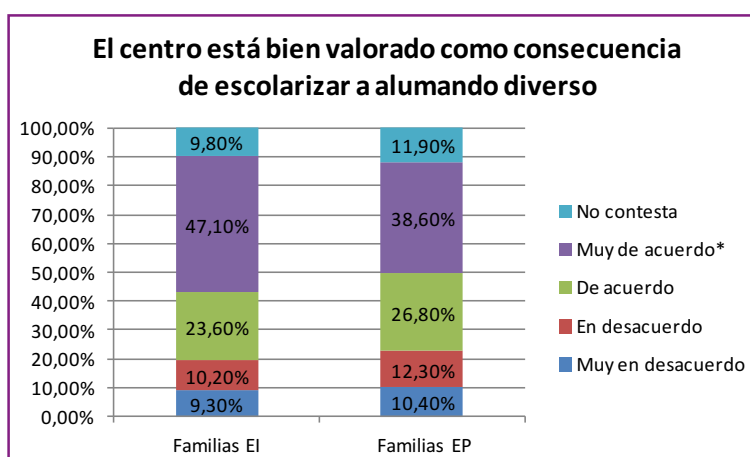
**D.2. En esta valoración influye el hecho de que se escolarice alumnado diverso (de diferente procedencia, con distintos intereses, ritmos de aprendizaje, necesidades, etc.).**

Respecto a si esta valoración está influida por el hecho de que en el centro se escolarice alumnado diverso (de diferente procedencia, con distintos intereses, ritmos de aprendizaje, necesidades, etc.) cabe señalar que únicamente se han encontrado diferencias significativas en el análisis de comparaciones de proporciones entre las respuestas de las familias de EI y EP.

Estas diferencias significativas aparecen en el alto grado de acuerdo con esta cuestión, siendo las familias de Educación Infantil las que señalan el mayor grado de acuerdo con la afirmación (47,10%) frente al 38,60% de las familias de Educación Primaria (véase Figura 11.57.)

**Figura 11.57**

*Grado de acuerdo con que el centro está bien valorado en la zona como consecuencia de escolarizar a alumnado diverso. Comparación de proporciones entre familias de EI y EP.*



En el caso de las respuestas de los distintos colectivos docentes, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el análisis de proporciones. No obstante, un análisis de las respuestas (Tabla 11.33) nos permite comprobar un mayor grado de acuerdo con esta cuestión en el profesorado

de APOYO con un porcentaje del 60%, seguido del profesorado de EP con un 50% y el profesorado de EI con un 45,50%. Estos porcentajes aumentan cuando se analizan de forma conjunta los distintos grados de acuerdo, situándose en el 90% en el caso del profesorado de APOYO, al 78,60% en el profesorado de EP y en el 72,80% en los docentes de EI.

**Tabla 11.33**

*Grado de acuerdo con que el centro está bien valorado como consecuencia de escolarizar a alumnado diverso. Comparación de proporciones entre docentes de EI, EP y APOYO.*

<b>Afirmación</b>	<b>Grado de acuerdo</b>	<b>Docentes EI</b>	<b>Docentes EP</b>	<b>Docentes APOYO</b>
<b>El centro está bien valorado como consecuencia de escolarizar a alumnado diverso</b>	Muy en desacuerdo	13,60%	4,80%	0,00%
	En desacuerdo	4,50%	14,30%	5,00%
	De acuerdo	27,30%	28,60%	30,00%
	Muy de acuerdo	45,50%	50,00%	60,00%
	No contesta	9,10%	2,40%	5,00%

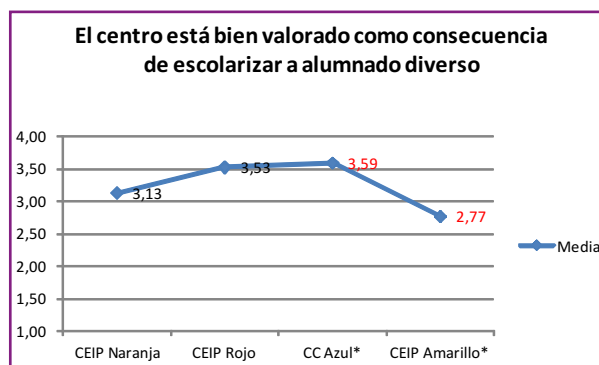
Por último, cuando analizamos las puntuaciones medias de docentes y familias de diferentes centros a través de la prueba ANOVA, encontramos diferencias significativas entre las medias obtenidas en ambos colectivos.

En el caso de los docentes, se encuentran diferencias entre los docentes del CC Azul y del CEIP Amarillo ( $F_{(3,76)} = 3,421$ ;  $p \leq .05$ ). Como se puede observar en la Figura 11.58, los docentes del CC Azul están más de acuerdo en el valor que la diversidad aporta para la valoración el centro al obtener una media de 3,59 que los docentes del CEIP Amarillo cuya media se sitúa en 2,77.

Por su parte, en el colectivo de las familias, se encuentran diferencias significativas entre las medias obtenidas por las familias del CEIP Naranja y del CEIP Amarillo ( $F_{(3,714)} = 3,685$ ;  $p \leq .05$ ). Como se puede observar en la Figura 11.59, las familias del CEIP Amarillo están más de acuerdo en que el centro está bien valorado como consecuencia de escolarizar a alumnado diverso al obtener una media de 3,26 que las familias del CEIP Naranja cuya media se sitúa en 2,94.

**Figura 11.58**

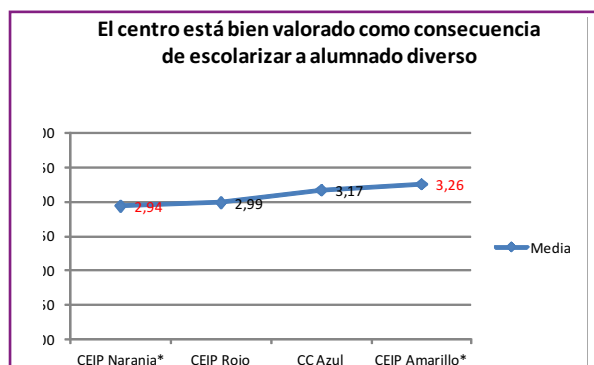
*Grado de acuerdo con que el centro está bien valorado en la zona como consecuencia de escolarizar a alumnado diverso. Comparación de medias entre los centros: Docentes.*



Nota. Comparación post-hoc de Bonferroni

**Figura 11.59**

*Grado de acuerdo con que el centro está bien valorado en la zona como consecuencia de escolarizar a alumnado diverso. Comparación de medias entre los centros: Familias.*



Nota. Comparación post-hoc de Bonferroni

Además, en el caso específico de las familias, también se les preguntó sobre si recomendarían el centro a un amigo/a para escolarizar a su hijo/a, así como si estaban satisfechos con el centro de su hijo/a, ambas cuestiones directamente relacionadas con la valoración y grado de satisfacción hacia el centro.

**D.3. Recomendaría el centro a un amigo/a para escolarizar a su hijo/a.**

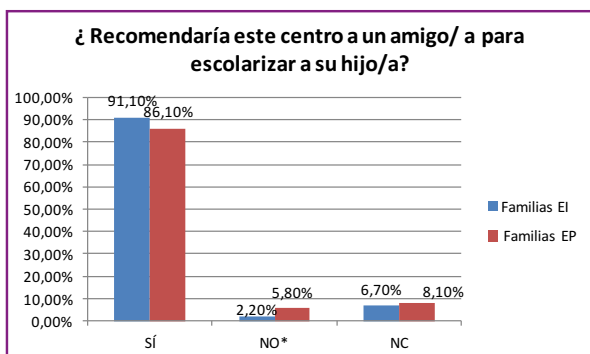
**D.4. Está satisfecho con el centro de su hijo/a.**

Como se muestra en las Figuras 11.60 y 11.61, en ambas cuestiones encontramos respuestas afirmativas con estas preguntas con porcentajes muy elevados. Concretamente en relación a la posible recomendación del centro a otros amigos, el 91,10% de las familias de EI y el 86,10% de las familias de EP lo recomendarían. Únicamente aparecen diferencias significativas en la respuesta relacionada con la no recomendación del centro siendo más elevado el porcentaje de familias de EP que no lo recomendarían (5,80%) frente a las familias de EI (2,20%).

Por último, respecto a si las familias están satisfechas con el colegio de sus hijos/as, encontramos una respuesta afirmativa, sin diferencias significativas, en el 89,80% de las familias de EI y el 86,30% de las familias de EP.

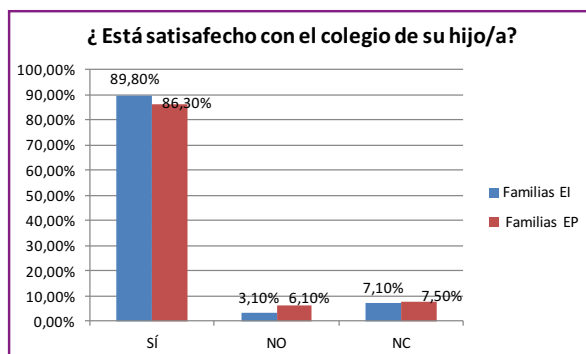
**Figura 11.60**

*Respuesta a la pregunta sobre si recomendaría este centro a un amigo/a para escolarizar a su hijo/a. Comparación de proporciones entre familias de EI y EP.*



**Figura 11.61**

*Respuesta a la pregunta sobre si está satisfecho con el colegio de su hijo/a. Comparación de proporciones entre familias de EI y EP.*



## 11.5. Síntesis de los resultados cuantitativos

A continuación, se presenta una síntesis de los resultados expuestos en los apartados anteriores para facilitar la lectura del conjunto de los datos obtenidos.

### La atención de la diversidad y la inclusión educativa

- En relación a si el centro en el que los docentes enseñan y las familias escolarizan a sus hijos/as es un centro inclusivo cabe señalar que únicamente se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el análisis de proporciones entre las familias de las distintas etapas educativas.
  - Las diferencias significativas entre familias se encuentran en la categoría “de acuerdo” siendo mayor el porcentaje por las familias de EP (30%) que en las de la EI (22,70%).
  - Aunque no aparecen diferencias significativas en el análisis de proporciones entre docentes, es relevante señalar que el 72,90%, el 69% y el 45% de los docentes de EI, EP y APOYO respectivamente estarían muy de acuerdo con que su centro es inclusivo. Además, estos porcentajes aumentan hasta el 95,40% en el profesorado de EI, el 88% en los docentes de EP y el 80% en profesorado de APOYO cuando se analizan de forma conjunta los distintos niveles de acuerdo.
  - En el análisis de varianza entre las familias de los distintos centros, se observan diferencias significativas. Por una parte, las familias del CEIP Naranja valoran significativamente un menor grado de inclusión en su centro que las familias del CC Azul y el CEIP Amarillo. Asimismo, la media alcanzada por las familias del CEIP Rojo también es significativamente más baja cuando se compara con el CC Azul.
- Respecto a las características definitorias de un centro inclusivo se puede identificar que:
  - Atendiendo a la frecuencia de la elección de docentes y familias, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en algunas características. Mientras que los docentes seleccionan con mayor frecuencia el “fomentar la reflexión sobre la propia práctica” y “destinar tiempos para la coordinación docente”, las familias seleccionan en mayor proporción el “promover la participación de las familias en las decisiones del centro” y “favorecer los procesos de cambios y apostar por la innovación educativa”.
  - Aunque sin diferencias significativas, es relevante poner de manifiesto que las tres características seleccionadas con mayor frecuencia por los docentes son: “escolarizar a alumnos/as con dificultades” (70,20%), “atender al bienestar emocional del alumnado” (59,50%) y “fomentar la reflexión sobre la propia práctica” (48,80%). En el caso de las familias, coinciden con los docentes en las dos primeras con un 68,40% y un 64,50% respectivamente, pero discrepan en la tercera característica seleccionada con mayor frecuencia, siendo en este caso “favorecer los procesos de cambio y apostar por la innovación educativa” (39,60%).
  - Asimismo, centrando el interés en la frecuencia de la elección entre los distintos colectivos docentes se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la elección de una de las características: “escolarización de alumnos/as de dificultades de aprendizaje”. Las diferencias significativas aparecen entre el profesorado de APOYO (55%) y los docentes de EI (90,90%), y entre este profesorado y el profesorado de EP (66,70%).
  - Aunque sin diferencias significativas, las dos características seleccionadas entre las principales por los tres colectivos son: “escolarizar alumnos/as con dificultades de aprendizaje” y “atender al bienestar emocional del alumnado”, aunque para el caso del profesorado de APOYO ocupa el primer lugar mientras que para los docentes de EI y EP el segundo y en este último caso al mismo nivel que “fomentar la reflexión docente sobre la propia práctica”.

Respecto a la tercera característica con mayor frecuencia es seleccionada, el profesorado de EI y EP centra su elección en “destinar tiempos para la coordinación del profesorado” aunque en el caso del profesorado de EI también es seleccionada en la misma proporción la característica relacionada con “escolarizar a alumnos/as de distintas nacionalidades”. Por su parte, el profesorado de APOYO distribuye su respuesta entre “destinar tiempos para la coordinación del profesorado”, “favorecer los procesos de cambios y apostar por la innovación educativa”, así como “fomentar la reflexión docente sobre su propia práctica”

- En cuanto al grado de acuerdo en relación a que el centro tiene suficientes recursos para atender a la diversidad del alumnado, los datos indican que:
  - Únicamente se han encontrado diferencias significativas en el análisis de proporciones entre docentes y familias en la falta de respuesta a esta cuestión.
  - A pesar de no existir diferencias significativas es relevante valorar que tanto las familias como los docentes están mayoritariamente satisfechos con los recursos existentes en su centro. El 29,80% de los docentes y el 33,50% de las familias están de acuerdo con esta cuestión. Estos porcentajes aumentan hasta el 61,90% en los docentes y el 61,20% en las familias cuando se analizan de forma conjunta las respuestas que muestran acuerdo con esta afirmación.
  - Por lo que respecta a las diferencias en el análisis de varianza entre los centros:
    - ▶ En el caso de las familias, las procedentes del CC Azul están significativamente más de acuerdo en esta cuestión que las familias del resto de los centros educativos.
    - ▶ En el caso de los docentes, son los procedentes del CEIP Amarillo los que están significativamente menos de acuerdo en comparación con el resto de los docentes de los otros tres centros.
  
- En relación al grado de acuerdo con que el equipo directivo del centro facilita la atención a la diversidad, podemos señalar que:
  - No se han encontrado diferencias significativas en el análisis de proporciones entre los distintos colectivos docentes, pero resulta interesante comprobar que el acuerdo es muy elevado en los distintos colectivos docentes. El 59,10% de los docentes de EI, el 59,50 % de los profesores de EP y el 65% de los docentes de APOYO se muestran muy de acuerdo con esta cuestión. Estos porcentajes son superiores si se analizan de forma conjunta los distintos niveles de acuerdo, cuyos porcentajes asciende hasta el 86,40%, el 83,30%, y el 95% en el caso del profesorado de EI, EP y APOYO, respectivamente.
  - En el análisis de varianza entre los centros, los docentes del CEIP Naranja están significativamente más de acuerdo con esta afirmación que los del CEIP Amarillo.
  
- Respecto a si los docentes de Educación Infantil y Educación Primaria consideran que cuentan con formación suficiente para atender a la diversidad del alumnado, los resultados muestran que no hay diferencias significativas en el análisis de proporciones entre ambos colectivos docentes.
  - Analizados de forma conjunta los distintos grados de acuerdo, es interesante valorar que el 63,70% del profesorado de EI y en el 71,50% de EP estaría de acuerdo en esta cuestión, aunque solamente un 36,40% de los docentes de EI y un 28,60% estarían muy de acuerdo.
  
- Por último, en cuanto a si la ayuda que recibe el profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria por parte del profesorado de apoyo para atender a la diversidad del alumnado le resulta



útil y suficiente, los datos muestran a que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el análisis de proporciones entre ambos colectivos docentes.

- Respecto al grado de utilidad de esta ayuda, el 90,90% de los docentes de EI y el 81% de los docentes de EP se muestran de acuerdo con esta cuestión cuando se analiza de forma conjunta sus niveles de acuerdo. De forma más específica, 77,30% de los docentes de EI y el 64,30% de los profesores de EP responden a esta cuestión con un alto grado de acuerdo.
- En cuanto a la suficiencia de la ayuda del profesorado de apoyo, analizando de forma conjunta los distintos grados de acuerdo, el 54,50% del profesorado de EI y el 45,30% del profesorado de EP considera que la ayuda del profesorado de apoyo les resulta suficiente, aunque solamente el 40,90% y el 28,60% del profesorado de EI y EP respetivamente estarían muy de acuerdo con esta cuestión.

### **La identidad de centro preferente de escolarización para alumnado con TEA**

- En cuanto a si los docentes y familias conocen los motivos por los que el centro decidió escolarizar a alumnado con TEA los datos muestran que se han encontrado diferencias significativas en el análisis de proporciones entre los docentes y familias.
  - Los docentes están más informados que las familias de los motivos por lo que el centro escolariza alumnado con TEA ya que el 41,70% de los docentes se muestran muy de acuerdo frente al 17,80% de las familias. Estos datos se invierten cuando se analizan un alto nivel de desacuerdo siendo superior el porcentaje alcanzado por las familias (42,80%) que en los docentes (31,20%). Por último, el porcentaje de no respuesta a esta cuestión en los docentes es mínimo (1,20%) frente al de las familias que se sitúa en el 11,70%.
  - En el análisis de varianza se han encontrado diferencias significativas entre las medias obtenidas entre las familias del CEIP Rojo en su comparación con las medias obtenidas por las familias del CC Azul y el CEIP Amarillo. Las familias del CEIP Rojo tienen menos conocimiento de los motivos por los que el centro escolariza a alumnado con TEA que las familias del CC Azul y el CEIP Amarillo.
- Respecto al grado de acuerdo con que el centro educativo escolarice a alumnado con TEA, los datos analizados nos indican que:
  - No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el análisis de proporciones entre los distintos colectivos docentes, ni entre estos y las familias.
  - Aunque sin diferencias significativas es relevante conocer que:
    - ▶ El 80% del profesorado de APOYO, el 64,30% de los docentes de EP y el 63,60% del profesorado de EI se muestra muy de acuerdo con que el centro educativo escolarice a alumnado con TEA. Además, estos porcentajes aumentan hasta el 95% en los docentes de APOYO, el 83,30% en los profesores EP y 72,70% en los profesores de EI cuando se analizan de forma conjunta los distintos grados de acuerdo.
    - ▶ En el caso de las familias, el 68% de las familias de EP y el 66,30% de las familias de EI se muestran muy de acuerdo con esta cuestión. Y estos porcentajes ascienden hasta el 80,90% en las familias de EP y el 79,10% en las familias de EI cuando se analizan de forma conjunta los distintos niveles de acuerdo.
  - En el análisis de varianza se han encontrado diferencias significativas entre los docentes del CC Azul y del CEIP Amarillo. Los primeros están más de acuerdo en la decisión de haberse convertido en centro preferente para la escolarización de alumnado con TEA que los docentes del CEIP Amarillo.

- En relación a si el hecho que el centro fuese preferente para la escolarización de alumnado con TEA influyó en la decisión de querer enseñar en él, en el caso de los docentes, y escolarizar a sus hijos/as en el caso de las familias, los resultados muestran que:
  - Hay diferencias significativas en el análisis de proporciones entre los distintos colectivos docentes cuando se analiza un alto grado de acuerdo con esta cuestión entre el profesorado de APOYO y el profesorado de EI y EP. De esta forma, el 70% del profesorado de APOYO está muy de acuerdo con esta afirmación frente al 18,20% del profesorado de EI y el 19% de EP.
  - Aunque sin diferencias significativas entre docentes y familias resulta relevante valorar que, agrupando los distintos niveles de acuerdo, encontramos que aproximadamente la mitad de ambos colectivos tuvieron en cuenta esta característica para decidir enseñar en el centro y/ o escolarizar a sus hijos/as (profesorado: 46,50% y familias: 46,90%)
  - En el análisis de varianza se han encontrado diferencias significativas entre las familias del CEIP Naranja en su comparación con las obtenidas por las familias del CEIP Amarillo. Las familias del CEIP Amarillo tuvieron más en cuenta esta característica del centro para elegir escolarizar a sus hijos/as que las familias del CEIP Naranja.
  
- Respecto a la información que familias y docentes han recibido sobre la marcha del programa de centro preferentes específicamente en su centro educativo, los datos señalan que:
  - Hay diferencias significativas en el análisis de proporciones entre los docentes y familias, así como entre los docentes de EI y EP.
  - El 39,30% de los docentes está muy de acuerdo con que ha recibido información de la marcha del programa de centros preferentes en su centro, y otro 23,80%, aunque en menor grado, también se muestra de acuerdo. En el caso de las familias estos porcentajes se reducen de forma notable ya que solamente el 10,50% se muestra muy de acuerdo, y el 11,50% estaría de acuerdo con esta cuestión.
  - Específicamente el análisis entre los distintos colectivos docentes, indica que el profesorado de EI se muestran en desacuerdo en mayor proporción (27,30%) que el de EP (7,10%).
  - En el análisis de varianza se han encontrado diferencias significativas entre las medias obtenidas entre las familias del CEIP Amarillo en su comparación con las medias obtenidas por las familias del CC Azul y el CEIP Rojo. Los datos indican que las familias del CEIP Amarillo están significativamente más informadas de la marcha del programa que las familias del CC Azul y el CEIP Rojo.
  
- En cuanto a la información que los docentes tienen sobre el funcionamiento y los datos del programa de centros preferentes TEA (criterios para ser centro preferente; características del proceso de escolarización, recursos adscritos; centros que participan) en la Comunidad de Madrid, los datos señalan que:
  - Se han encontrado diferencias significativas en el análisis de proporciones entre los distintos colectivos docentes concretamente entre el profesorado de APOYO y EP.
  - El 40% de los profesores de APOYO considera con un alto grado de acuerdo que ha recibido información suficiente sobre el funcionamiento del programa a nivel de la Comunidad de Madrid, mientras que esta opinión solamente es compartida por el 11,90% del profesorado de EP.

- En relación a la información y al contacto que los alumnos/as tienen entre sí, se preguntó varias cuestiones a las familias, cuyos resultados muestran que:
  - Respecto a si las familias tienen conocimiento de que en el colegio están escolarizados alumnos/as con TEA.
    - ▶ No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el análisis de proporciones entre las familias de las distintas etapas.
    - ▶ El 60,90% de las familias de EI y el 64,90 % de EP está muy de acuerdo con la cuestión por lo que afirman tener conocimiento de que en el colegio están escolarizados alumnos/as con TEA. Este porcentaje asciende al 74,70% y 77,90% cuando se analizan los resultados vinculados con los distintos grados de acuerdo de forma global.
    - ▶ En el análisis de varianza las familias del CEIP Rojo son las menos informadas en comparación con las familias de los tres centros restantes.
  - En cuanto a si su hijo/a ha tenido algún compañero/a con TEA en su clase en algún curso académico.
    - ▶ No se han encontrado diferencias significativas entre las familias de las distintas etapas. El 49,80% y el 55,30 % de las familias de EI y EP respectivamente están muy de acuerdo con esta cuestión por lo que pueden confirmar que su hijo/a ha tenido a algún compañero/a con TEA en su clase durante algún curso académico.
    - ▶ En el análisis de varianza se han encontrado diferencias significativas entre las familias CEIP Rojo y el resto de centros. Las familias del CEIP Rojo son las que menos constancia tienen de si sus hijo/as hayan tenido algún compañero /a con TEA en su clase con TEA. Mientras que por el contrario las familias del CEIP Amarillo seguidas del CC Azul y el CEIP Naranja son las que más constancia tienen de esta circunstancia.
  - En cuanto a si las familias consideran que la experiencia ha sido positiva para su hijo/a.
    - ▶ Existen diferencias significativas las familias de las distintas etapas en la no respuesta a esta cuestión ascendiendo al 32% en el caso de las familias de EI y al 23,70% de las familias de EP.
    - ▶ Aunque sin diferencias significativas los datos nos permiten comprobar que el 47,10% de las familias de EI y el 54,20% de las familias de EP consideran la experiencia muy positiva.
    - ▶ Se han encontrado diferencias significativas entre las familias del CEIP Rojo y dos de los centros: el CC Azul y CEIP Amarillo. Las familias del CEIP Rojo consideran menos positiva esta experiencia que las familias del CC Azul y el CEIP Amarillo.
  - Respecto a si su hijo/a ha mantenido alguna relación con el alumnado con TEA fuera del centro (fiesta de cumpleaños, reuniones de familias, etc.).
    - ▶ Se han encontrado diferencias significativas entre las familias de las distintas etapas en la no respuesta a esta cuestión ascendiendo al 30,20% en el caso de las familias de EI y al 22,30% de las familias de EP.
    - ▶ Aunque sin diferencias significativas los resultados muestran que en torno al 32% de las familias de ambas etapas (31,60% familias EI y 31,90% familias EP) están muy de acuerdo con esta afirmación.
    - ▶ Se han encontrado diferencias significativas entre las familias del CEIP Rojo y el CC Azul ya que estas últimas indican haber mantenido un contacto fuera del centro significativamente mayor que las familias del CEIP Rojo.

- En cuanto a la continuidad de ser centro preferente para la escolarización del alumnado con TEA, se han encontrado los siguientes resultados:
  - Únicamente se han encontrado diferencias significativas en el análisis de proporciones entre los distintos colectivos docentes y las familias tanto en la no respuesta a esta cuestión, así como en la respuesta asociada con un alto grado de desacuerdo. El 1,2% de los docentes y el 7,3% de las familias no responden a esta cuestión. Respecto a un alto grado de desacuerdo con esta cuestión, el porcentaje de los docentes asciende al 7,1 % mientras que en las familias se sitúa en el 2,3%.
  - Aunque sin diferencias significativas, es interesante analizar que el 77,30%, el 85% y el 71,40% del profesorado de EI, APOYO y EP respectivamente, estaría muy de acuerdo con la continuidad de ser centro preferente para la escolarización del alumnado con TEA. Además, este porcentaje aumenta hasta el 95,50 % en el profesorado de EI, el 95% en los docentes de APOYO y el 83,30% en los profesores de EP cuando se analizan de forma conjunta los distintos niveles de acuerdo.
  - En el caso de las familias, aunque sin diferencias significativas entre las distintas etapas, el 71,60% de ambos casos, estarían muy de acuerdo con la continuidad de ser centro preferente para la escolarización del alumnado con TEA. Al igual que ocurre en el profesorado, estos porcentajes ascienden hasta el 88% en las familias de EI y el 87,40% en las familias de EP cuando se analizan de forma conjunta los distintos niveles de acuerdo.
  - En el análisis de varianza entre los centros, se han encontrado diferencias significativas entre los docentes del CEIP Amarillo y los docentes del CC Azul y el CEIP Rojo. Los docentes del CEIP Amarillo se muestran menos favorables a mantener la experiencia de ser centro preferente frente a las opiniones de los docentes del CC Azul y CEIP Rojo.
  
- En relación a algunas cuestiones clave vinculadas con las concepciones respecto a la atención a la diversidad de forma general y específicamente en relación a la atención del alumnado con TEA, los resultados obtenidos en cada una de las afirmaciones nos indican:
  - Afirmación: *“Todos los colegios deberían escolarizar a alumnos/as con dificultades de aprendizaje”*
    - ▶ Se han encontrado diferencias significativas en el análisis de proporciones entre los docentes y las familias. El 91,70% de los docentes están muy de acuerdo con que todos los colegios debían escolarizar a alumnos/as con dificultades de aprendizaje mientras que este porcentaje se sitúa en el 72,60% en las familias.
  
  - Afirmación: *“Todos los colegios deberían escolarizar a alumnos/as con TEA”*
    - ▶ No se han encontrado diferencias significativas en el análisis de proporciones entre los distintos colectivos docentes ni entre estos y las familias.
    - ▶ A pesar de no existir diferencias es interesante analizar las respuestas de los docentes y familias ya que el 80% de los docentes de APOYO, el 72,70 % de los profesores de EI y el 50% de los docentes de EP estarían muy de acuerdo con esta afirmación. Estos porcentajes aumentan en el mismo orden de docentes hasta el 90%, 86,30% y 69% respectivamente cuando se analiza de forma conjunta las respuestas asociadas al acuerdo con esta cuestión, al margen de su grado.
    - ▶ En el caso de las familias, aunque también sin diferencias significativas, cabe señalar que el 64% de las familias de EI y EP están muy de acuerdo con que todos los colegios deberían escolarizar a alumnos/as con TEA. Además, estos porcentajes ascienden hasta el 79,10% en las familias de EI, y el 78% en las familias de EP cuando se analizan de forma conjunta los distintos grados de acuerdo.

- Afirmación: *“Los alumnos/as con dificultades pueden retrasar a sus compañeros/as en los aprendizajes académicos, pero los beneficios para todos los alumnos/as compensan”*.
  - ▶ No se han encontrado diferencias significativas en el análisis de proporciones entre los distintos colectivos docentes ni entre estos y las familias, aunque sí entre las familias de las distintas etapas educativas.
  - ▶ En el caso de las familias, se han encontrado diferencias significativas en el análisis de proporciones de las respuestas de las entre las familias de ambas etapas. Las familias de EP alcanzan un porcentaje mayor de desacuerdo con esta cuestión (12,80%) que las familias de EI (7,60%).
  - ▶ Aunque sin diferencias significativas en el caso de los docentes, el análisis de sus respuestas nos permite comprobar en torno a al 40%-43% (42,90% docentes de EP, 40,90% docentes de EI y 40% docentes de APOYO) están muy de acuerdo con que los alumnos/as con dificultades pueden retrasar a sus compañeros/as en los aprendizajes académicos, pero los beneficios para todos compensan. Y estos porcentajes aumentan hasta el 64,30%, 59,10% y 50% en el profesorado de EP, EI y APOYO respectivamente cuando se analizan de forma conjunta los distintos niveles de acuerdo.
  
- Afirmación: *“Los alumnos/as con dificultades pueden ayudar a sus compañeros/as a comprender la importancia de aprender que todos somos diferentes”*.
  - ▶ Se han encontrado diferencias significativas en el análisis de proporciones entre docentes y las familias.
  - ▶ El 86,90% de los docentes están muy de acuerdo con que los alumnos/as con dificultades pueden ayudar a sus compañeros/as a comprender la importancia de aprender que todos somos diferentes. En el caso de las familias este alto grado de acuerdo se sitúa en el 76,50%.
  
- Afirmación: *“Los alumnos/as con dificultades deben estar en el mismo colegio que el resto de los alumnos/as en la etapa de Educación Infantil y Primaria”*.
  - ▶ No se han encontrado diferencias significativas en el análisis de proporciones entre los distintos colectivos docentes, ni entre estos y las familias.
  - ▶ El 80% del profesorado de APOYO, el 68,20% del profesorado de EI y el 61,90% del profesorado de EP está muy de acuerdo en que los alumnos/as con dificultades deben estar en el mismo colegio que el resto de los alumnos/as en la etapa de Educación Infantil y Primaria”. Estos porcentajes aumentan cuando se valora de forma global el acuerdo a esta cuestión al margen de su grado, incrementándose hasta el 95%, 86,70% y 86,70% respectivamente para el profesorado de APOYO, EI y EP.
  - ▶ En el caso de las familias, el 64,90% de las familias de EI y el 63% de las familias de EP también se muestran muy de acuerdo con esta cuestión. Al igual que en el caso del profesorado, cuando se valora el dato global de acuerdo, estos porcentajes ascienden al 83,60% de las familias de EI y al 83,50% de las familias de EP.
  
- Afirmación: *“Los alumnos/as con dificultades a partir de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria van a recibir una mejor atención en un centro especializado de educación especial”*.
  - ▶ Se han encontrado diferencias significativas en el análisis de proporciones los docentes y las familias, así como entre las familias de las distintas etapas.

- ▶ El 40,30% de las familias se muestra muy de acuerdo con que los alumnos/as con dificultades a partir de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria van a recibir una mejor atención en un centro especializado de educación especial. Sin embargo, este alto grado de acuerdo solamente lo encontramos en el 19% del profesorado.
  - ▶ En el caso de las familias, el 42,80% de las familias de EP se muestra muy de acuerdo en esta afirmación, mientras este porcentaje se reduce hasta el 35,10% en las familias de EI.
  - ▶ En el análisis de varianza se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las familias del CC Azul y las familias del CEIP Rojo. Las familias del CC Azul estarían más de acuerdo con esta afirmación que las familias del CEIP Rojo.
- Respecto a si la formación inicial recibida para atender al alumnado con TEA fue pertinente en cuanto al contenido y el momento en el que se desarrolló, el análisis realizado permite concluir que:
    - Se han encontrado diferencias significativas en el análisis de proporciones entre los docentes de EI y EP únicamente en la no respuesta a esta cuestión, ascendiendo al 18,20% en el caso del profesorado de EI y al 2,40% del profesorado de EP.
    - Aunque sin diferencias significativa en la comparación de las respuestas de los tres colectivos docentes, es interesante valorar que cuando se analizan de forma conjunta los distintos niveles de desacuerdo encontramos que el 50% del profesorado de EI y el 57,10% de los docentes de EP consideran que la formación inicial recibida para atender al alumnado con TEA no fue pertinente en cuanto al contenido y el momento en que se desarrolló. En el caso del profesorado de APOYO, solamente comparte esta opinión el 15%.
    - En el análisis de varianza se han encontrado diferencias significativas entre las medias obtenidas entre los docentes del CC Azul y los docentes del CEIP Naranja y el CEIP Amarillo. Los docentes del CC Azul valoran de forma más positiva la formación inicial recibida que los profesores del CEIP Naranja y el CEIP El Amarillo.
  - En relación a si los docentes de los centros consideran que los recursos humanos especializados para atender al programa para alumnado con TEA son mucho más numerosos que los que se dedican a atender a la diversidad del resto del alumnado, los datos indican que:
    - No se han encontrado diferencias significativas en el análisis de proporciones entre los distintos colectivos docentes.
    - Aunque sin diferencias significativas, es interesante poner de manifiesto que el 52,40% de los docentes de EP, el 36,40% de EI y el 30% de APOYO está muy de acuerdo con esta cuestión. Además, el análisis conjunto de los distintos niveles de acuerdo muestra que estos porcentajes ascienden hasta el 69,10% en los docentes de EP, el 54,6% en el profesorado de EI y el 50% del profesorado de APOYO cuando se analizan de forma conjunta los distintos grados de acuerdo.
  - Por último, en cuanto al grado de participación de los distintos colectivos docentes en el desarrollo del programa de centros preferentes, los resultados señalan que:
    - El 61,90% del profesorado de EP, el 55% de los docentes de APOYO y el 40,90% del profesorado de EI afirma haber participado en algún aspecto del desarrollo del programa.
    - Al 63,60% de los docentes de EI, 54,80% del profesorado de EP y el 27,30% de los docentes de APOYO, les gustaría participar más en el programa de lo que lo habían hecho hasta la fecha.
    - En el caso del profesorado de EI y EP, al 77,30% de los profesores de EI y al 73,8% de los docentes de EP les gustaría dar clase en un grupo en el que hubiera un alumno/a con TEA.

- En el caso específico del profesorado de APOYO, el 66,70% hasta el momento no había contemplado la opción de trabajar vinculado directamente al programa de centros preferentes.

### **La organización y funcionamiento del centro**

- En relación a si los docentes y familias consideran que en el centro existe un buen clima de convivencia podemos señalar que:
  - Únicamente se han encontrado diferencias en el análisis de proporciones entre las familias de las distintas etapas educativas tanto en las dos respuestas relacionadas con el acuerdo en esta cuestión así como en el desacuerdo. El porcentaje de “muy acuerdo” con esta cuestión se sitúa en el 81,30% para las familias de EI y en el 61,30% en las familias de EP. Por el contrario, el porcentaje de desacuerdo de las familias de EP se sitúa en el 6,70% mientras que el de las familias de EI en el 1,80%.
  - Aunque sin diferencias significativas en las respuestas del profesorado es interesante analizar que el 70 %, el 73,80% y el 86,40% de los docentes de APOYO, EP y EI respectivamente, estaría muy de acuerdo con esta cuestión. Además, estos porcentajes ascienden hasta el 100% en el profesorado de APOYO, el 87,10% en los docentes de EP y el 95,50% del profesorado de EI, cuando se analizan de forma conjunta los distintos grados de acuerdo.
  - En el análisis de varianza se han encontrado diferencias entre las familias del CEIP Naranja y el CEIP Rojo en relación con el CC Azul y el CEIP Amarillo. Las familias de estos dos últimos centros estarían más acuerdo con que en su centro hay un buen clima de convivencia.
- En cuanto a la opinión del profesorado en torno a si los conflictos en el centro educativos se resuelven se forma justa, así como si en su trabajo como docente planifica actividades para enseñar a sus alumnos/as a convivir, los resultados muestran a que:
  - No se han encontrado diferencias entre los distintos colectivos docentes en ninguna de las dos cuestiones.
  - El 71,40% de los casos de EP, en el 60% de los casos de APOYO y en el 68,20% de EI están muy de acuerdo con los conflictos en el centro educativos se resuelven se forma justa. Estos porcentajes ascienden hasta el 95,20% en los docentes de EP, el 90% en los profesores APOYO y el 86,40% en los profesores de EI cuando se analizan de forma conjunta los distintos grados de acuerdo.
  - Por último, el 90% del profesorado de EI y el 83,30% de los docentes de EP están muy de acuerdo en que, como docentes, planifican actividades para enseñar a sus alumnos a convivir en el marco de sus programaciones. Y este porcentaje asciende casi al 100% (99,10% profesorado de EI y 95, 20% profesorado de EP) cuando se analizan de forma conjunta los distintos grados de acuerdo.
- Respecto a las cuestiones vinculadas con la participación de las familias en los centros educativos, los resultados indican que:
  - Desde el punto de vista de las familias, se han encontrado diferencias en el análisis de proporciones entre las familias de las distintas etapas educativas tanto en los distintos niveles de acuerdo como de desacuerdo. El 72% de las familias de EI está muy de acuerdo con que el colegio favorece la participación de las familias con distintas actividades y propuestas mientras que solamente el 1,80% se muestra muy desacuerdo. En el caso de las familias de EP, porcentaje el 54,70% está muy de acuerdo con esta cuestión mientras que el 5,60% se muestra muy en desacuerdo.

- También aparecen diferencias entre las opiniones de las familias de los distintos centros. Las familias del CEIP Amarillo, seguidas de las familias del CC Azul, el CEIP Rojo, y el CEIP Naranja, consideran que en su centro se favorece la participación de las familias con distintas actividades y propuestas.
- Desde el punto de vista de los docentes, se han encontrado diferencias a esta cuestión entre los docentes de EI y EP tanto cuando se les pregunta si consideran que como docente favorece la participación de las familias en el centro a través de distintas actividades y propuestas como cuando se les consulta sobre si les gustaría que las familias participasen más.
  - ▶ El 77,30% del profesorado de EI está muy de acuerdo con que favorece la participación de las familias en el centro a través de distintas actividades y propuestas mientras que este porcentaje se sitúa en el 47,60% en el caso del profesorado de EP.
  - ▶ El 63,60% de los docentes de EI está muy de acuerdo con que les gustaría que sus familias participasen más, mientras que este porcentaje se reduce al 35,70% en el profesorado de EP.
- Por último, en relación a las actividades en las que, tanto a las familias como a los docentes, les gustaría contar con una mayor frecuencia de participación en los centros, los datos indican que:
  - ▶ Encontramos diferencias entre las familias de EI y EP en la frecuencia de elección de las actividades relacionadas con “la asistencia a más tutorías individuales con los docentes” y “la organización de talleres en el aula de su hijo/a”. Ambas actividades son seleccionadas con mayor frecuencia por las familias de EI que de EP. En la primera de ellas por un 66,70% frente a un 60,40% y en el segundo caso en un 57,30% frente al 48,60%.
  - ▶ Por otra parte, aunque sin diferencias significativas, es interesante valorar que las tres actividades a las que a las familias de ambas etapas les gustaría participar más se vinculan con: “la asistencia a más tutorías individuales con los docentes”, “la organización de talleres en el aula de su hijo/a”, y “las reuniones generales de la clase de sus hijos/as”.
  - ▶ Respecto a las opiniones del profesorado, únicamente se han encontrado diferencias en la actividad relacionada con “la colaboración de las familias en la elaboración del Proyecto Educativo del centro”. Esta actividad es seleccionada por el 45% profesorado de APOYO frente al 14,30% del profesorado de EP.
  - ▶ Por otra parte, aunque sin diferencias significativas, las tres actividades que los distintos colectivos docentes seleccionan con mayor frecuencia como actividades en las que les gustaría que las familias participasen con mayor asiduidad en los centros se relacionan con “el aporte de información de sus propios hijos/as”; “la organización de talleres en el aula de su hijo/a”, y “la ayuda a los deberes y en el estudio en casa” en el caso del profesorado de EP y APOYO. Por su parte el profesorado de EI comparte las dos primeras, pero en lugar de seleccionar la actividad relacionada con la ayuda de los deberes y al estudio, selecciona “la participación en las asociaciones de madres y padres”.
- En cuanto al uso de forma eficiente los recursos sociales y educativos externos al centro, los datos indican que:
  - No se han encontrado diferencias entre los distintos colectivos docentes ni en el análisis de varianzas entre los docentes de los diferentes centros.



- El 59,10%, 50% y 47,60% del profesorado de EI, APOYO y EP, respectivamente, mostraría un alto grado de acuerdo con que su centro hace un uso de forma eficiente los recursos sociales y educativos externos. Estos porcentajes ascienden hasta el 95,50% del profesorado de EI, el 85% de los docentes de APOYO y el 80,60% de los docentes de EP cuando se analizan de forma conjunta los distintos niveles de acuerdo.
- Respecto al grado de consolidación de las innovaciones que se ponen en marcha en el centro, los resultados reflejan que:
  - Se han encontrado diferencias entre el profesorado de EI y EP cuando se analiza un alto grado de acuerdo ya que este se sitúa en el 42,90% en el profesorado de EI y en el 9,10% en el profesorado de EP.
- En relación a si los centros ayudan a los docentes a seguir formándose para ser mejores profesores, así como si desde el propio centro se hace un esfuerzo por cambiar para enseñar mejor su alumnado encontramos que:
  - No se han encontrado diferencias entre los distintos colectivos docentes en ninguna de las dos cuestiones.
    - ▶ El 54,50% de los docentes de EI y el 50% en de los docentes de EP y APOYO están muy de acuerdo en que su centro le ayuda a seguir formándose para ser mejor docentes. Este porcentaje aumenta al 95,50 % en el caso del profesorado de APOYO, al 81,80% para los docentes de EI y al 71% para los profesores de EP cuando se analiza de forma conjunta los docentes que están de acuerdo y muy de acuerdo con esta cuestión.
    - ▶ El 63,60% del profesorado de EI, el 61,90% de los docentes de EP y el 55 % de los profesores de APOYO estarían muy de acuerdo con que el centro se esfuerza por cambiar para enseñar mejor a su alumnado. Además, estos porcentajes aumentan de forma notoria cuando se analizan de forma conjunta las respuestas relacionadas con el acuerdo a esta cuestión, sin tener en cuenta su grado, hasta el 90%, 86,30 % y 78,60% para el profesorado de APOYO, EI y EP respectivamente.
  - Por el contrario, sí se han encontrado diferencias en el análisis de varianzas entre las medias obtenidas por los docentes de los distintos centros, concretamente entre los docentes del CEIP Amarillo y los docentes del CEIP Naranja y el CC Azul. Los docentes del CEIP Amarillo están menos de acuerdo con que su centro le ayuda a seguir formándose para ser mejor docente que los docentes del CEIP Naranja y CC Azul.
- Respecto a las opiniones de las familias en relación a distintas cuestiones relacionadas con los docentes que han tenido sus hijos/as, los datos indican que:
  - Existen diferencias entre las familias de EI y EP en las tres cuestiones consultadas:
    - ▶ El 75,60% de las familias de EI frente al 55,60% de las familias de EP están muy de acuerdo con que los docentes que ha tenido su hijo/a explicaban muy bien.
    - ▶ El 88,40% de las familias de EI frente al 76,80% de las familias de EP están muy de acuerdo con que los docentes que ha tenido su hijo/a respetaba a los niños/as.
    - ▶ El 76,40% de las familias de EI frente al 60% de las familias de EP estarían muy de acuerdo con que los docentes que ha tenido su hijo/a le orientaron acerca de cómo ayudar a su hijo/a.

- También aparecen diferencias cuando se analizan las puntuaciones medias de las familias de los diferentes centros.
  - ▶ Las familias del CEIP Rojo están menos de acuerdo con que los docentes que han tenido sus hijos/as explicaban muy bien que las familias del resto de los centros.
  - ▶ Las familias del CEIP Rojo están menos de acuerdo con que los docentes que han tenido sus hijos/as respetaban a los niños y niñas que las familias del CEIP Amarillo y en CC Azul.
  - ▶ Las familias del CEIP Rojo están menos de acuerdo con que los docentes que ha tenido su hijo/a le orientaron acerca de cómo ayudar a su hijo/a que las familias del CEIP Amarillo.
- En torno a las distintas coordinaciones que se desarrollan en los centros, los datos recogidos permiten señalar que:
  - El 72,70% de los docentes de EI y el 69% de los profesores de EP afirman contar con tiempos y espacios para la coordinación con otros docentes en sus horarios semanales.
  - Únicamente se han encontrado diferencias en relación a las coordinaciones en la propia etapa en la que trabajan los docentes, así como entre las distintas etapas del centro.
    - ▶ El 86,40% del profesorado de EI considera que mantiene mucha coordinación en su etapa mientras que este porcentaje se sitúa en el 57,10% en el caso del profesorado de EP.
    - ▶ Esta alta coordinación en el profesorado de EI se traduce en el desarrollo conjunto de tareas que se relacionan con mayor frecuencia con el intercambio de materiales de elaboración propia (95,50%), la toma colegiada de decisiones de evaluación y promoción entre los distintos profesionales que trabajan con los alumnos/as (95,50%), así como el trabajo de los informes trimestrales que se entregan a las familias de forma coordinada (90,90%). Por el contrario, la tarea o actividad que en menor proporción desarrollan de forma articulada hace referencia a la planificación de forma conjunta de las actividades que diseñan para alumnos/as con dificultades de aprendizaje (40,90%)
    - ▶ En cuanto a la coordinación entre las etapas, el 31% del profesorado de EP considera que existe muy poca coordinación, mientras que el porcentaje de profesorado de EI que opina lo mismo se sitúa en el 9,10%.
  - En el resto de preguntas vinculadas con las distintas posibles coordinaciones, no se han encontrado diferencias entre los docentes de EI y EP.
    - ▶ El 81,80% del profesorado de EI y el 71,40% del profesorado de EP considera que existe mucha coordinación en el nivel que trabaja
    - ▶ El 63,60% del profesorado de EI considera que existe mucha coordinación entre los distintos perfiles de apoyo de los centros, mientras que este porcentaje disminuye hasta el 38,10% en el caso del profesorado de EP.
    - ▶ El 63,60% profesorado de EI y el 40,50% profesorado de EP considera que existe mucha coordinación entre el profesorado y los perfiles de apoyo generales del centro.
    - ▶ El 72,70% profesorado de EI y el 47,60% profesorado de EP considera que existe mucha coordinación entre el profesorado con los perfiles de apoyo adscritos al programa TEA.
  - Por último, en el caso del profesorado de APOYO, teniendo en cuenta las múltiples coordinaciones que desarrolla, los datos indican que:
    - ▶ El 60% del profesorado de APOYO considera que existe bastante o mucha coordinación entre los profesores del aula de referencia y los profesores de apoyo que trabajan con un mismo alumno/a.

- ▶ Este porcentaje se reduciría al 50% cuando la coordinación se vincula entre los distintos perfiles de apoyo (no adscritos al programa TEA) con los que cuenta el centro.
- ▶ Y solamente el 40% del profesorado de APOYO considera que existe bastante o mucha coordinación entre los diferentes equipos de apoyo (apoyos adscritos al programa TEA y el resto de perfiles de apoyo con los que cuenta el centro).
- En relación al trabajo que el profesorado de APOYO desarrolla con el alumnado con dificultades de aprendizaje en el marco de sus funciones, se pueden delimitar las siguientes conclusiones:
  - Respecto la coordinación del profesorado de APOYO con los distintos EOEP que intervienen en el centro:
    - ▶ El 35% del profesorado de APOYO estaría totalmente de acuerdo con que mantiene una coordinación sistemática con el EOEP. Este porcentaje asciende hasta el 60% cuando analizamos de forma conjunta los distintos grados de acuerdo.
    - ▶ El 50% del profesorado de APOYO está totalmente de acuerdo con que el asesoramiento que recibe por parte del orientador de su EOEP de sector es importante para desarrollar su trabajo. Este porcentaje, también se incrementa hasta el 70%, como en el caso anterior, si se analiza de forma conjunta el acuerdo con esta cuestión, al margen de su grado.
    - ▶ El 35% del profesorado de APOYO está de acuerdo con que la intervención del EOEP es suficiente para cubrir las necesidades del centro. En este caso, solamente un tímido 5% estaría muy de acuerdo.
    - ▶ El 75% del profesorado de APOYO se muestra en desacuerdo en distintos niveles y por tanto considera insuficiente la intervención del EOEP de Alteraciones Graves del Desarrollo para cubrir las necesidades del centro.
  - En cuanto a la organización de la respuesta educativa del alumnado con mayores dificultades de aprendizaje cuando se analizan de forma conjunta los distintos niveles de acuerdo, los datos indican que:
    - ▶ El 100% del profesorado de APOYO está de acuerdo, en distinto grado, con que resulta imprescindible que las reuniones con las familias se desarrollen de forma conjunta entre el profesorado de apoyo y los docentes de referencia. De este 100%, un 70% se muestra totalmente de acuerdo. El 85% del profesorado de APOYO, en distinto grado, considera que la respuesta educativa que recibe el alumnado con dificultades es un proceso compartido entre los profesores de apoyo y el resto del profesorado que trabaja con el alumno/a. En este caso el porcentaje que se muestra totalmente de acuerdo se sitúa en el 30%.
    - ▶ El 80% de los docentes de APOYO, en distinto grado, están de acuerdo con que sería necesario que los docentes de apoyo pudiesen estar más horas dentro del aula de referencia, aunque solamente el 15% está totalmente de acuerdo.
    - ▶ El 45% del profesorado de APOYO, en distinto grado, considera que el número de sesiones de apoyo especializado que reciben los alumnos/as con dificultades de aprendizaje fuera de su aula es insuficiente para dar respuesta a sus necesidades. En este caso el porcentaje que se muestra totalmente de acuerdo se sitúa en el 20%.
  - En torno al seguimiento, evaluación y promoción del alumnado con mayores dificultades de aprendizaje, los datos indican que:
    - ▶ El 80% de los docentes de APOYO afirma participar en las sesiones de evaluación de los alumnos/as con los que trabaja.

- ▶ El 75% de los docentes de APOYO afirma que las decisiones vinculadas con la evaluación y promoción de los alumnos/as se toman de forma colegiada entre los distintos profesores que trabajan con un mismo alumno/a.
- ▶ El 70% de los docentes de APOYO considera que en las decisiones de promoción además de los aspectos curriculares también se tienen en cuenta los aspectos personales.
- Respecto al cuidado de las transiciones educativas del alumnado con mayores dificultades de aprendizaje, cuando se analizan de forma conjunta los distintos niveles de acuerdo, los resultados muestran que:
  - ▶ El 50% del profesorado de APOYO se muestra totalmente de acuerdo con que le preocupa la transición del alumnado con mayores dificultades entre las distintas etapas educativas. Este porcentaje aumenta hasta el 90% cuando se analizan de forma conjunta los distintos grados de acuerdo.
  - ▶ El 55% del profesorado de APOYO está de acuerdo con que el centro desarrolla actividades destinadas a alumnos/as, familias y centros para favorecer la transición entre las etapas obligatorias, aunque solamente un 5% de los casos estaría muy de acuerdo.
- Por último, se han analizado distintas cuestiones relacionadas con los procesos de reflexión y evaluación del propio centro, pudiendo destacar las siguientes conclusiones:
  - No se han encontrado diferencias entre los distintos colectivos docentes.
  - El 77,30% los docentes de EI, el 75% de los profesores de APOYO y el 71,40% de los docentes de EP afirman disponer de algún espacio de reflexión y valoración para evaluar el funcionamiento del centro.
  - Además, el 85% del profesorado de APOYO, el 78,60 % del profesorado de EP y el 72,70% de los docentes de EI aseguran que sus centros cuentan con procedimientos para evaluar su funcionamiento.
  - Por último, el 97,60% del profesorado de EP, el 95,50% del profesorado de EI y el 90% del profesorado de APOYO indican que anualmente identifican los logros alcanzados, las dificultades encontradas y la elaboración propuestas de mejora para el próximo curso escolar.

### **La valoración del centro**

- En relación a si el centro está bien valorado en la zona, podemos identificar que:
  - Se han encontrado diferencias significativas en el análisis de proporciones entre las respuestas de los docentes y familias, así como entre las familias de EI y EP.
  - El porcentaje de docentes que manifiesta un alto grado de acuerdo con la buena valoración que recibe el centro en la zona es significativamente superior (84,50%) al porcentaje de familias que comparte este alto nivel de acuerdo (70,50%).
  - Específicamente en el caso de las familias, este porcentaje relacionado con un alto grado de acuerdo es significativamente superior en el caso de las familias de EI con un 82,2% que en las familias de EP con un 66%.
  - En el análisis de varianza se han encontrado diferencias significativas entre las familias, del CC Azul y el resto de los tres centros: CEIP Naranja, CEIP Rojo y CEIP Amarillo. Las familias del CC Azul están más de acuerdo en que el centro está bien valorado en la zona que las familias del CEIP Naranja, CEIP Rojo y CEIP Amarillo.

- Respecto a si el centro está bien valorado en la zona como consecuencia de escolarizar a alumnado diverso se encuentra que:
  - En el análisis de proporciones únicamente se han encontrado diferencias significativas entre las familias de EI y EP cuando se analiza un alto grado de acuerdo siendo superior el porcentaje alcanzado por las familias de EI (47,1%) que las familias de EP (38,6%).
  - En el caso del profesorado, a pesar no haber diferencias significativas entre los distintos colectivos docente, resulta relevante analizar las respuestas obtenidas. El 60%, el 50% y el 45,50% del profesorado de APOYO, EP y EI respectivamente, estaría muy de acuerdo con que el centro está bien valorado en la zona como consecuencia de escolarizar a alumnado diverso. Estos porcentajes aumentan hasta, el 90% en el profesorado de APOYO, el 78,60% en el profesorado de EP y el 72,80% en los docentes de EI cuando se analizan de forma conjunta los distintos niveles de acuerdo.
  - En el análisis de varianza se han encontrado diferencias significativas en los centros tanto en los docentes como en las familias.
    - ▶ Los docentes del CC Azul están más de acuerdo en el valor que la diversidad aporta para la valoración del centro que los docentes del CEIP Amarillo.
    - ▶ Las familias del CEIP Amarillo están más de acuerdo en que el centro está bien valorado como consecuencia de escolarizar a alumnado diverso que las familias del CEIP Naranja.
- Ante la pregunta a las familias sobre si recomendarían el centro a un amigo/a para escolarizar a su hijo/a, se encuentra que:
  - Únicamente aparecen diferencias significativas en la respuesta relacionada con la no recomendación del centro siendo más elevado el porcentaje de familias de EP que no lo recomendarían (5,80%) que el de las familias de EI (2,20%).
  - Aunque sin diferencias significativas, es relevante destacar que el 91,10% de las familias de EI y el 86,10% de las familias de EP recomendarían el centro a un amigo/a para escolarizar a sus hijos/as.
- Por último, en cuanto a si las familias están satisfechas con el centro de sus hijos/as, los datos muestran que no existen diferencias significativas en el análisis de ninguna de las respuestas.
  - El 89,80% de las familias de EI y el 86,30% de las familias de EP afirman estar satisfechas con el centro en el que se encuentran escolarizados sus hijos/as.

## Conclusiones y Discusión



## Introducción a la discusión y conclusiones finales

El último capítulo de este trabajo está destinado a presentar las conclusiones de la investigación desarrollada cuyo objetivo principal se ha centrado en identificar y analizar los aspectos clave para el desarrollo de prácticas inclusivas para el alumnado con TEA en el marco de la propuesta que la Comunidad de Madrid, de forma específica, desarrolla para este colectivo de alumnado.

A lo largo de los distintos capítulos se han ido exponiendo por un parte, los resultados cualitativos, y por otra los de naturaleza cuantitativa. En relación a los primeros, los capítulos cinco, seis, siete y ocho han expuesto la cultura, políticas y prácticas educativas desarrolladas por cada uno de los cuatro centros educativos que han participado en este trabajo. Por su parte, el capítulo nueve complementa a estos cuatro textos ya que incorpora la opinión del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo (EE) como máximo responsable a nivel técnico de la escolarización preferente del alumnado con TEA en la Comunidad de Madrid. Finalmente, el capítulo diez sintetiza, en una primera reflexión, los elementos comunes y aquellos diferenciadores analizados en los cuatro centros educativos. Respecto a los resultados cuantitativos, el capítulo once presenta el análisis de los datos recogidos en los 2014 cuestionarios de equipos directivos, docentes y familias.

En este contexto, si hasta el momento los resultados habían sido presentados en cierta forma de manera independiente, en las conclusiones que a continuación se detallarán se realizará un abordaje transversal de los mismos con la finalidad de poder dar respuesta a los tres objetivos concretos que han guiado este trabajo. Para ello, los resultados tanto de naturaleza cualitativa como cuantitativa se confrontarán con el marco teórico que ha guiado esta investigación recogido en los capítulos uno, dos y tres. Asimismo, aunque en el texto se señalan algunas diferencias entre los cuatro centros y entre los distintos colectivos cuya valoración se ha recogido, se recogen en dos apartados finales las tendencias generales que se aprecian en los análisis.

Por último y como cierre de este trabajo, se expondrán algunas limitaciones identificadas en el desarrollo de esta investigación así como futuras líneas de trabajo, en un intento de que esta tesis doctoral pueda contribuir tanto a avanzar hacia la mejora de la respuesta educativa del alumnado con TEA como al planteamiento de nuevos interrogantes.

## Capítulo 12. Discusión y conclusiones finales

### 12.1. La aportación del Programa de Centros Preferentes para el alumnado con TEA de la Comunidad de Madrid

**Objetivo 1: Contrastar la propuesta específicamente diseñada en la Comunidad de Madrid para organizar la respuesta educativa del alumnado con TEA con el resto de iniciativas impulsadas por otras Comunidades Autónomas para este colectivo de alumnado.**

Del pormenorizado análisis normativo de las distintas propuestas desarrolladas por las Comunidades Autónomas para dar respuesta al alumnado con TEA así como de las aportaciones que nos han trasladado los distintos agentes implicados en la puesta en marcha de la iniciativa en la capital pueden extraerse una serie de conclusiones.

En relación al *alcance de la propuesta*, es pertinente reconocer que la Comunidad de Madrid fue una de las Comunidades que de forma pionera impulsó una iniciativa específica para el alumnado con TEA con un claro carácter inclusivo. En el curso 2001/2002, en el que con carácter experimental comienzan la iniciativa, únicamente el País Vasco (1998) y posteriormente Andalucía (2002) habían comenzado a buscar fórmulas de escolarización que garantizaran dar respuesta al alumnado con mayores dificultades en contextos ordinarios. Respecto a su grado de inclusión, cabe señalar que, en primer lugar, Madrid apostó por la denominación de “centros de escolarización preferente para alumnado con TGD”, terminología que además años más tarde sería compartida con la Comunidad de Aragón, a diferencia del resto de CCAA que optaron por la designación de “aulas”. Entendemos que la denominación madrileña sitúa al centro educativo como el eje vertebrador de la respuesta educativa y por tanto hace partícipe a todas sus estructuras y profesionales del proceso de inclusión del alumnado. Esto no significa que el resto de denominaciones limite esta cuestión pero en este caso, tal y como se señalaba desde la dirección del EE, hace explícita la forma de comprender la realidad y desarrollar la propuesta. Por otra parte, aunque la iniciativa nació con carácter experimental en la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria rápidamente se extendió a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En este sentido, Madrid es una de las pocas CCAA que desde el inicio cuidó el desarrollo de la propuesta desde el primer ciclo de Educación Infantil lo que supone estar alineada con las repercusiones positivas de la intervención temprana (Fuentes et al., 2005) en el alumnado con discapacidad en general y en el alumnado con TEA, de forma particular. En el otro extremo, la propuesta de Madrid finaliza en la etapa de ESO, lo que supone una falta de continuidad de la propuesta más allá de los niveles obligatorios. En este sentido, únicamente el País Vasco, una vez más de forma pionera, apuesta por dar continuidad a su propuesta de aulas estables con las aulas de aprendizaje de tareas. Este dato llama la atención cuando distintos trabajos apuntan a la necesidad de pensar en cómo avanzar hacia una educación más inclusiva en la etapa de ESO y postobligatorias dado sus escasos avances (Echeita y Verdugo, 2004). Por último, en cuanto a lo que se refiere al alcance de propuesta, el desarrollo de la iniciativa madrileña desde sus primeros años de expansión apostó porque pudiese desarrollarse en centros sostenidos con fondos públicos tanto de titularidad pública como concertada. Este elemento es compartido con la mayoría de las CCAA, lo que se puede interpretar como un dato positivo al mantener el mismo nivel de exigencia con las dos redes. Sin embargo, en futuros trabajos sería interesante analizar con detalle la distribución del alumnado entre ellas para comprobar si existe un equilibrio entre ambas.



Respecto al *encuadre conceptual de la iniciativa*, la propuesta madrileña pertenece al grupo de CCAA que explícitamente sitúan la escolarización en una modalidad ordinaria con apoyos, en un nuevo ejemplo de su concepción inclusiva ya que posibilita que el alumnado con TEA pueda estar escolarizado en centros ordinarios combinando la intervención educativa especializada y el trabajo con apoyos intensivos junto con la posibilidad de convivir con sus iguales en un entorno educativo ordinario. Sin embargo, si centramos la atención en el alumnado destinatario, podemos comprobar que la Comunidad de Madrid pertenece al grupo de CCAA que se han mostrado más restrictivas en acotar su iniciativa a un colectivo concreto, el alumnado con TEA, TGD o con indicadores compatibles. En la actualidad este punto es uno en los que los distintos miembros de la comunidad educativa entrevistados han mostrado la necesidad de extender la iniciativa a otros colectivos de alumnado que también requieren de apoyos extensos, tal y como las CCAA de Andalucía, Islas Baleares, Canarias, Cataluña, la Región de Murcia, la Comunidad foral de Navarra y el País Vasco ya han incorporado. Si interpretamos estos datos desde el punto de vista de las ideologías existentes acerca de la inclusión educativa: la perspectiva reducida, la máxima posible y la total (Cigman, 2007) Madrid se mantendría en una perspectiva reducida mientras que las CCAA señaladas se situarían en la máxima posible.

El último descriptor analizado se relaciona con la ratio, es decir, con el número de alumnado que puede participar en la propuesta en cada centro educativo. Resulta complicado poder contrastar la iniciativa de Madrid con el resto de CCAA teniendo en cuenta que la heterogeneidad de los perfiles del alumnado son diferentes en cada una de ellas. No obstante, es interesante poner de manifiesto dos cuestiones. Por una parte, que Madrid no altera el número máximo de alumnos por centro preferente (máximo cinco alumnos/as) a lo largo de las distintas etapas en las que se desarrolla la iniciativa, tal y como hacen otras CCAA. Y por otra, tampoco limita el número de plazas que puede autorizar a un mismo centro como ocurre en otras CCAA como Cataluña, Extremadura y la Región de Murcia. A nuestro juicio, hubiera sido deseable revisar estas decisiones a partir de los datos que Madrid ha podido recoger en estos años de experimentalidad del programa.

La dimensión relacionada con el relacionada con la *vinculación de la iniciativa en los centros educativos*, como era previsible, es una de las que mayores modificaciones ha sufrido en la Comunidad Madrid si se compara cómo fue diseñada e implementada la iniciativa en sus inicios y cómo se desarrolla en la actualidad, tal y como las distintas personas entrevistadas, principalmente directores y orientadores de los EAT, EOEP y EE, han trasladado. En primer lugar, en cuanto al grado de decisión de los centros para transformarse en centros preferentes, inicialmente esta opción era la contemplada por Madrid, al igual que ocurre en otras CCAA como Aragón, Cataluña, Extremadura y la Región de Murcia, tal y como se recoge de forma explícita en la normativa consultada. En la actualidad, esta decisión trasciende a los centros y es adoptada por la Administración educativa. Esta tensión entre la voluntariedad y obligatoriedad de los centros para iniciar los procesos de cambios, al menos desde la investigación, ha sido ampliamente estudiada (Ortiz y Lobato, 2003; Arnaiz, 2012, Durán et al., 2005). En segundo lugar, en lo que se refiere a la vinculación de la propuesta con los distintos documentos del centro, Madrid, al igual que la mayoría de las CCAA hace referencia en su normativa a este elemento. De hecho, este aspecto era uno de los indicadores que la Administración contemplaba como determinante para seleccionar a los centros que de forma voluntaria solicitaban transformarse en centros preferentes en los primeros años, tal y como nos han trasladado desde la dirección del EE.

En relación a cómo articular y desarrollar las cuestiones relacionadas con la formación del profesorado, el impulso a la innovación educativa y la necesidad de desarrollar acciones o iniciativas de sensibilización en los centros, la normativa de la Comunidad de Madrid no recoge ninguno de estos aspectos de forma

explícita. Esta cuestión resulta especialmente preocupante cuando la propia Administración madrileña identificó a través de las evaluaciones desarrolladas a partir de la puesta en marcha de los primeros años del proyecto (Sierra, 2007) la necesidad de reforzar los procesos de formación del profesorado así como el desarrollo de un reciclaje anual especialmente para los nuevos profesionales que se incorporaban a los centros. De hecho, en relación a la formación inicial recibida, el profesorado de EI y EP que ha participado en este trabajo se muestra muy crítico sobre la pertinencia de la misma y tienen dudas de si el momento en el que se desarrolló fue el más pertinente. Por ello, no es de extrañar que aparezcan diferencias significativas en el porcentaje de no respuesta a esta cuestión, siendo mayor en el caso del profesorado de EI (18,20%) que en el de EP (2,40%) ya que previsiblemente nunca la pudieron desarrollar al haberse incorporado más tarde al centro y la Administración finalmente tampoco diseñó un reciclaje en sus centros para ellos. Entre las propuestas de mejora aportadas por los centros a este respecto destacan que la formación pueda desarrollarse durante el curso previo a la conversión, con contenidos más detallados y de forma más sostenida en el tiempo. La versión más crítica en relación a la formación inicial recibida la encontramos en el profesorado el CEIP Amarillo posiblemente como consecuencia de haber recibido una formación inicial de corriente psicodinámica por parte del Equipo Específico que se consideró totalmente desajustada a sus necesidades y al planteamiento del programa de centros preferentes.

En la literatura revisada son innumerables las conclusiones relacionadas con la importancia de cuidar la formación permanente del profesorado entendida en sentido amplio, el impulso al desarrollo de proyectos innovadores así como la implementación de campañas de sensibilización a distintos niveles para avanzar hacia el proceso de inclusión en general (Martínez et al.,2019) y de forma específica en la escolarización del alumnado con TEA (Hernández, 2006; Moreno et al.,2005; Tomás y Grau, 2016; Peirats y Cortés, 2016).

En relación al apoyo que los centros de educación especial de la zona pueden brindar a los centros preferentes, a partir de su experiencia, profesionales y materiales entre otros aspectos, Madrid, a diferencia de lo ocurre en al menos ocho de las CCAA analizadas (Andalucía, Principado de Asturias, Islas Baleares, Castilla- La Mancha, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura y la Región de Murcia) no contempla esta posibilidad. Este aspecto pone de manifiesto la persistencia en el mantenimiento de las distintas modalidades de escolarización y la incapacidad de promover experiencias que abran puentes entre ambas opciones (Echeita y Verdugo, 2004).

Por último, el seguimiento y evaluación de la iniciativa también estaba contemplada inicialmente en la propuesta madrileña, al igual que lo contemplan otras CCAA, lo que era identificado con un elemento de gran valor por los distintos entrevistados. Sin embargo, a medida que fueron pasando los años, los entrevistados indican que estas dos cuestiones se han ido diluyendo con el tiempo y desarrollando de forma muy puntual y exclusivamente vinculadas a cuestiones relacionadas con la escolarización del alumnado. De hecho, solamente el 11,90% del profesorado de EP frente al 40% de APOYO considera con alto grado de acuerdo que cuenta con información suficiente y datos del programa de centros preferentes de la Comunidad de Madrid, motivo por el que aparecen diferencias significativas entre ambos colectivos docentes. Esta ausencia llama más la atención cuando era uno de los aspectos susceptibles de mejora recogido por la propia Administración (en la evaluación desarrollada, Sierra, 2007).

En cuanto al *proceso de escolarización y adscripción del alumnado a los centros preferentes*, de todos los descriptores analizados, la propuesta de Madrid contempla en su normativa, al igual la mayoría de las CCAA, el perfil de alumnado en función de las necesidades e intensidad de apoyos que requiera. Si

bien es cierto que los distintos entrevistados han hecho referencia a la necesidad de matizar y hacer más operativos los criterios que debe cumplir el alumnado, también aluden a la complejidad de este proceso al tener que combinar las vacantes en el aula de apoyo con las de las aulas de referencia. En este sentido, es interesante destacar la importancia que supone centrar la atención en la intensidad de los apoyos que requiere el alumnado lo que implica alinearse con la propuesta de la AAIDD cuya atención se centra tanto en las competencias personales, las necesidades de apoyos (Schalock, 1999) así como poner los esfuerzos en la identificación y eliminación de las barreras hacia el aprendizaje (Ainscow et al., 2006; Echeita, 2006; Booth y Ainscow, 2011) en lugar de focalizar las decisiones exclusivamente en las características personales del alumnado como causa de sus dificultades. En este caso, la Comunidad de Madrid recoge el enfoque centrado en la intensidad de los apoyos en su normativa, pero los resultados indican serias dificultades para materializarlo en la práctica tanto por la aplicación de los criterios establecidos como por su interpretación.

Respecto a quién es el responsable de realizar la propuesta de adscripción del alumnado, qué papel ocupa la opinión de las tutores legales en cuanto a la escolarización de sus hijos/as, así como en qué momento y bajo qué criterios de debe revisar la adscripción del alumnado a esta propuesta, la normativa de Madrid, a diferencia de otras CCAA, no hace ninguna referencia explícita a ello, pudiendo entender su defecto, que estos aspectos quedan regulados según lo establecido con carácter general para el resto de alumnado con necesidades educativas especiales. No obstante, a través de las entrevistadas desarrolladas a los distintos orientadores tanto de los EAT, EOEP como EE se ha podido documentar que el alumnado con TEA requiere del visto bueno del EE para incorporarse a un centro preferente a través de una evaluación psicopedagógica complementaria o, en los últimos cursos también mediante la conformidad de una comisión interterritorial específicamente destinada para este fin. En cualquier de los dos recorridos, el tiempo es un factor que tanto familias como centros educativos describen como excesivamente largo, solamente compensado en los casos en los que las familias desarrollan este proceso con el acompañamiento del EOEP de Atención Temprana quienes guían y sostienen emocionalmente a los progenitores.

En este contexto, a través de las opiniones de orientadores, familias y distintos profesionales entrevistados en los centros, se ha podido recoger la existencia de algunas disparidades en los criterios que autorizan esta escolarización así como en el endurecimiento de los criterios a medida que avanzan las etapas educativas. En el caso del EE, estas discrepancias de criterios son interpretados como consecuencia de una falta de actualización y mayor concreción de los mismos. Por el contrario, en el resto de figuras entrevistadas se alude a una escasa coherencia interna en función de los distintos responsables del EE. Entre las propuesta de mejora, en los centros educativos también se hace referencia a la necesidad de poner en valor, además de los criterios que debe cumplir el alumnado, las características y particularidades de los centros y del alumnado que ya tienen escolarizado en términos de edades y grado de afectación, entre otros aspectos.

En el plano normativo, algunas CCAA como Andalucía, Canarias, Extremadura, la Región de Murcia y la Comunidad Foral de Navarra han avanzado en esta definición regulando que la adscripción a su respectivas propuestas debe hacerse de forma conjunta entre los orientadores de ambos equipos, siendo Andalucía la única que incluso arbitra el proceso de cómo resolver los desacuerdos entre ambos servicios. De forma complementaria, desde la investigación también se ha hecho referencia a la necesidad de avanzar en la mejora en los procesos de detección e identificación del alumnado con TEA así como en la coordinación entre los diferentes recursos implicados en su detección inicial (Moreno et al., 2005).

La quinta dimensión analizada se relaciona con los *recursos personales asociados a la propuesta*. En relación a perfiles de apoyo, en las distintas CCAA encontramos una gran disparidad en relación a los perfiles de apoyo especializados adscritos a cada una de las propuestas teniendo en cuenta las diferencias existentes en cuanto al perfil del alumnado escolarizado en las distintas iniciativas analizadas. No obstante, a pesar de esta heterogeneidad, Madrid comparte con muchas CCAA la dotación de un equipo de apoyo, es decir, al menos un conjunto de dos personas formadas por un perfil especializado en audición y lenguaje o, en su defecto, en pedagógica terapéutica y un segundo perfil en el que encontramos gran amplitud en cuanto a su denominación, y previsiblemente en cuanto a su formación y funciones en las distintas CCAA (auxiliar técnico educativo (ATE), profesor técnico en integrador social (TIS), monitor, auxiliar o educador de/en educación especial, educador, educador social, cuidador). Para este segundo perfil, Madrid inicialmente en los primeros años del desarrollo del programa apostó por el primero de ellos (ATE) para luego transitar hacia el segundo (TIS), según lo explicado por el EE y recogido por la propia Administración madrileña (Sierra, 2007) dado que este segundo perfil superaba las limitaciones del primero y se ajustaba mejor a todas las necesidades del alumnado.

Algunos de los centros han hecho notar los beneficios que podría tener el que los dos profesionales fuesen figuras de apoyo especializado, tal y como sucede en el CC Azul al ser un centro concertado y haber optado por esta fórmula. Pero la principal demanda de los participantes es la necesidad de clarificar las funciones de este segundo perfil, así como la urgencia de que este tenga una mayor formación. Al menos en lo que se refiere a la delimitación de estas funciones, esta cuestión ya es contemplada por alguna administración como por ejemplo la Comunidad Foral de Navarra que recoge todas las funciones de los distintos perfiles vinculados a su propuesta. Respecto a la importancia de la formación de los paraprofesionales, los trabajos revisados señalan este aspecto como clave tanto en las propuestas de gran calado internacional Martins et al. (2014) a partir de la revisión del trabajo de McGee et al., 1999; Stahmer et al., 2011) como en el trabajo desarrollado la propia Administración catalana (2009) en el marco de las USEE. En ambos se indica que resulta imprescindible formar a los paraprofesionales, tanto en prácticas basadas en la evidencia como en el desarrollo de una formación continua y amplia, dado que son perfiles muy extendidos en los centros ordinarios. Por otra parte, a lo largo de las distintas etapas educativas EI-EP vs ESO, el único perfil de apoyo que se modifica en la Comunidad de Madrid es el del ATE-III por el de TIS, aunque la propia Administración (Sierra, 2007) y el EE recoge que este cambio se realizó no tanto vinculado a la etapa educativa sino a los primeros años del desarrollo de la iniciativa, tal y como se ha comentado.

Finalmente, en relación a la vinculación laboral de estas figuras, aunque no se recoge en la normativa madrileña, según nos han trasladado los distintos entrevistados en los centros y el EE, se ha podido constatar que, desde la puesta en marcha de la iniciativa, la vinculación con los centros es a través de una comisión de servicios para garantizar así que puedan contar con una formación y experiencia sólida en la atención al alumnado con TEA. Este tipo de adscripción también es compartida por otras CCAA como Castilla-La Mancha, Extremadura, la Región de Murcia y la Comunidad Valenciana aunque solamente esta última hace una referencia explícita a la necesidad de contar con formación específica y experiencia en la atención al alumnado con TEA.

Respecto a la necesidad establecer tiempos y espacios para la coordinación entre los distintos implicados, Madrid en su normativa tampoco recoge esta cuestión, lo que contrasta con el resto de las CCAA entre las que once sí lo hacen, señalando siete de ellas la figura del director como responsable para garantizar esta coordinación y otras cinco el perfil del orientador como propulsor del acompañamiento en esta tarea. Se trata de nuevo de una ausencia importante ya que encontramos claras referencias en la literatura internacional a la importancia de la figura del director así como a las repercusiones

de sus actitudes en el proceso de inclusión del alumnado con TEA (Martins et al., 2014). Asimismo Rivière (2001) identifica esta la formación del orientador, entre otros, como una característica que hacia un centro más proclive para la escolarización del alumnado con TEA. En Madrid, a través de las entrevistas desarrolladas se ha podido constatar de forma unánime que el asesoramiento que reciben los centros tanto por parte de los EOEP generales como por el EE es muy insuficiente. En los inicios, se había diseñado que el acompañamiento y colaboración del EOEP general y el EE fuese mucho más amplio ya que el primero de ellos doblaba su intervención en los centros y el segundo asistía al menos de forma quincenal durante el proceso transformación. Sin embargo, como consecuencia de la ampliación del número de centros, en la actualidad esa intervención se ha ido reduciendo al no contar con efectivos suficientes en los distintos equipos de orientación a pesar de considerarse un elemento imprescindible tanto por los orientadores como por el resto de docentes. Este reclamo coincide con la importancia de la intervención de los equipos de orientación que también se recoge, por una parte, en otros trabajos como el desarrollado por la Administración de Cataluña sobre las USEE (2009) y la propia Comunidad de Madrid (Sierra, 2007) en el marco de la evaluación de sus propuestas. Y por otra, en las aportaciones realizadas por diversos autores entre las que destaca Hernández (2006) que incide en la amplitud de áreas sobre las que debe versar el asesoramiento de los orientadores en los centros preferentes, así como por el trabajo de Martínez (2011) quien recoge la revisión de las políticas de apoyo y asesoramiento por parte de los equipos de apoyo especializados externos o internos como una propuesta de mejora que debería contemplar nuestro sistema educativo para avanzar hacia fórmulas más inclusivas.

Por último, además de no establecer un trabajo conjunto con los centros de educación especial tampoco se hace explícita la posibilidad de realizar un trabajo conjunto con otros centros con mayor experiencia o establecer convenios de colaboración con entidades externas, como sí regulan doce CCAA, ni se regula como evitar la interferencia de los tratamientos externos en el horario escolar, aspecto únicamente recogido por la Comunidad Valenciana. Al respecto de esta cuestión los centros nos han trasladado que han ido avanzado en este camino a través de sus propios medios vinculándose entre centros a título individual así como haciendo ellos propuestas a la Administración, motivo por el que habían conseguido configurar un grupo de trabajo técnico intercentros preferentes en una de las zonas. Sin embargo sabemos la importancia de esta vinculación externa y la frecuencia con la que se lleva a cabo en ciertos algunos centros. La investigación desarrollada por Saldaña et al. (2006) en relación a cómo contribuyen las asociaciones familiares a la educación del alumnado con TEA puso de manifiesto, entre otros aspectos, que en el caso de los centros ordinarios vinculados con asociaciones, el 76% de los niños y niñas recibían el apoyo de un monitor, lo que sucedía sólo en el 50% de los casos no vinculados.

La última dimensión analizada se relaciona con las indicaciones recogidas en las distintas normativas en relación a *cómo organizar la respuesta educativa* en términos de la delimitación de objetivos y principios de intervención, indicaciones metodológicas vinculadas con la organización de las aulas de apoyo, organización de los horarios y participación de las familias en la respuesta educativa, planificación del seguimiento de la evolución del alumnado, así como la elaboración de informes de evaluación. En relación a todos estos descriptores, la Comunidad de Madrid en su normativa únicamente ha recogido algunos aspectos relacionados con distintas cuestiones metodológicas aunque de forma muy genérica. Es cierto que en el 2007, la Administración madrileña publicó un manual que en cierta forma recogía algunas de estas cuestiones, pero excede el trabajo de esta tesis conocer si el resto de CCAA cuenta con otras publicaciones de características. Por el contrario, a través del análisis de la normativa sí se

ha podido constatar que otras CCAA recogen muchos de estos aspectos y cuya revisión y valoración podrían resultar inspiradoras para la propuesta madrileña.

Para finalizar este apartado, y como lectura general del análisis desarrollado, que también se ve reforzada por algunas de las conclusiones de los resultados empíricos que a continuación se comentarán, en este primer objetivo, resulta relevante incorporar tres reflexiones finales. En primer lugar, cabría preguntarse si un sistema educativo que quiere apostar por la inclusión educativa puede permitirse diferencias notables como consecuencia de la regulación desigual de las distintas administraciones. Esto supone que un mismo estudiante podría tener una respuesta más o menos inclusiva en función de las CCAA en la que resida, y dentro de una misma Comunidad Autónoma, en este caso Madrid, en función de la dificultad que presente.

En segunda instancia, y centrandó el análisis en la propuesta de Madrid, cabe recordar que nació con un carácter experimental lo que podría interpretarse como un indicador de la complejidad que requiere impulsar un proceso de inclusión educativa para el alumnado con mayores dificultades, por lo que resulta imprescindible realizar un seguimiento sistemático y evaluación de este proceso para reajustar cuantos aspectos lo requieran. No obstante, también es necesario que, tras este análisis, las propuestas vayan consolidándose y generalizando lo aprendido de forma progresiva a otros centros y es en este punto en el que la propuesta madrileña presenta más dificultades. Un claro ejemplo del permanente carácter experimental de los centros preferentes es la escasa regulación normativa existente ya que continúa siendo la misma que cuando surgió la propuesta. Esto supone, como se ha contrastado a partir del análisis elaborado, que deja muchos aspectos pendientes a la interpretación de los centros. Por todo ello, no es de extrañar que en todos los centros y, de forma explícita en el CC Azul, se considere que es un buen momento, teniendo en cuenta ya la envergadura del programa de centros preferentes, para que la Administración y los centros reflexionen de forma profunda sobre el avance de la propuesta y tracen de forma conjunta su futura proyección. Esta propuesta ya se recogía en otro trabajo centrado en la iniciativa madrileña (García,2018) en el que se alude a la inquietud manifestada por distintos profesionales en relación a la necesidad de elaborar documentación oficial por la Administración educativa para documentar el proceso desarrollado en los centros. La pregunta qué habría que hacerse es qué aspectos debería contemplar la propuesta madrileña para ser más inclusiva. Una primera reflexión derivada del trabajo realizado nos lleva a poder afirmar que sería necesario trabajar en una regulación normativa más sólida que fuese capaz de reordenar y guiar la propuesta pero sin limitar excesivamente la autonomía de los centros. Además, debería recoger aquellos aspectos en los que otras CCAA ya han avanzado así como las lecciones aprendidas de la implementación experimental de Madrid durante estos años. Entre estos aspectos cabe señalar que, el elemento central se relaciona con la necesidad de definir conceptualmente el planteamiento educativo que guía la iniciativa madrileña lo que irrenunciablemente requiere establecer indicaciones claras sobre cómo organizar la propuesta educativa en sentido amplio y cómo concebir el aula de apoyo como un espacio de recursos abiertos al centro. En síntesis, hacer explícitos los cimientos inclusivos que debe impregnar la iniciativa. De forma complementaria, algunas cuestiones específicas derivadas del análisis realizado se centran en la urgencia de:

- Valorar la continuidad de la propuesta más allá de las etapas obligatorias lo que posibilitaría un acompañamiento integral del alumnado hasta la edad adulta.
- Ampliar fórmulas similares para otros colectivos, apostando así por la fórmula “máxima posible de inclusión”.
- Hacer explícito el procedimiento de designación de los centros, así como los criterios que los hacen más idóneos.

- Establecer puentes y poner en valor el apoyo que los centros de la zona, incluidos los centros de educación especial, pueden aportar a los centros de nueva transformación.
- Incrementar de forma significativa el apoyo de los servicios de orientación y asegurar el acompañamiento especializado que los distintos EOEP pueden brindar, lo que sin duda alguna supone como mínimo reforzar sus plantillas así como una reflexión profunda sobre el modelo de orientación.
- Delimitar claramente las funciones de los profesionales adscritos al aula de apoyo así como la fórmula de garantizar una selección de los mismos que consiga atraer y mantener a los perfiles más idóneos.
- Hacer explícita la necesidad ineludible de establecer tiempos y espacios para la coordinación en los horarios de los distintos profesionales.

Además de estos aspectos, merece la pena prestar atención a que esta regulación normativa a la que apuntamos requiere, por una parte, ser acompañada técnicamente por la Administración educativa con la finalidad de realizar un seguimiento y evaluación sistemática. Y por otra, del diseño e implementación de un amplio plan de formación permanente del profesorado que además de los elementos formativos garantice, entre otros aspectos, el apoyo mutuo entre centros con diferentes trayectorias y distintos niveles de experiencia.

Por último, se ha podido documentar que la propuesta de Madrid se ha ido modificando a lo largo del tiempo lo que podría identificarse como indicador de calidad si estos ajustes respondiesen a las lecciones aprendidas que de su implementación se han derivado. Sin embargo, las distintas personas entrevistadas hacen referencia a que la mayoría de las modificaciones han supuesto significativas pérdidas, especialmente en todos los aspectos relacionados con el seguimiento y evaluación de la iniciativa así como en el acompañamiento especializado que los distintos EOEP pueden desarrollar en los centros. Este retroceso genera una profunda contradicción con uno de los cuatro elementos que definen la educación inclusiva entendida como un proceso que demanda una constante revisión y presenta un carácter inconcluso (Echeita y Ainscow, 2010; Ainscow et al., 2006).

## 12.2. Las claves de una cultura y unas prácticas inclusivas en la Educación Infantil

***Objetivo 2: Identificar los aspectos clave que favorecen la inclusión educativa del alumnado con TEA en la etapa de Educación Infantil, tanto desde la perspectiva de la cultura y políticas de los centros, como desde las prácticas de aula.***

***Objetivo 3: Conocer y comparar la valoración y opiniones que los distintos colectivos de los centros realizan sobre el proceso de inclusión educativa desde el punto de vista del programa de centros preferentes como de la concreción en su centro.***

El segundo objetivo de este trabajo se centra en la identificación de aquellos aspectos que pueden considerarse clave para favorecer el proceso de inclusión educativa desde la perspectiva de las culturas y las políticas de los centros y las prácticas de aula. Por su parte, el tercero pretende conocer las valoraciones y opiniones de los distintos implicados en relación al proceso de inclusión educativa desarrollado en su propio centro. Como consecuencia de la dificultad de desligar las valoraciones y opiniones que los distintos implicados realizan sobre el proceso de inclusión educativa desarrollado en su centro y los aspectos clave que lo han favorecido, se presentan las conclusiones de ambos objetivos

de forma conjunta con la finalidad de facilitar una visión integral del proceso desarrollado en el que también se recoge las voces de sus principales protagonistas.

Antes de comenzar a detallar las conclusiones, resulta relevante hacer referencia a varias cuestiones que pueden ayudar a su interpretación. En primer lugar, es imprescindible entender los elementos clave que se presentan desde una mirada integral en la que todos están interconectados. Para ello, podríamos imaginar un centro educativo como una gran orquesta en la que los músicos están perfectamente coordinados y los distintos instrumentos se complementan entre sí de forma armónica. Por otra parte, el diseño de los distintos indicadores de recogida de información así como la combinación del uso de instrumentos de corte cualitativo y cuantitativo nos han permitido tanto aproximarnos a los centros de forma exhaustiva como triangular los datos recogidos desde distintas fuentes de información y a través de distintos actores.

### ***Aspectos clave relacionados con la cultura y las políticas de los centros:***

#### ***Amplia trayectoria y sensibilidad hacia la diversidad***

La historia y el camino desarrollado por cada centro ejemplifican que avanzar hacia fórmulas inclusivas supone un proceso. De esta forma, a excepción de uno de los centros, el CEIP Naranja que desde su apertura nació como centro preferente lo que se interpreta como parte de su propia identidad, en el resto de los colegios el camino recorrido ha sido progresivo. A modo de síntesis cabe señalar que el CEIP Amarillo ya fue un centro que participó en el Plan Experimental de integración impulsado del Ministerio de Educación a finales de los ochenta y también de forma experimental se incorporó al programa de centros preferentes de la Comunidad de Madrid. Por su parte, el CC Azul comenzó a trabajar de forma coordinada en una modalidad combinada con un centro de educación especial cercano en un intento de recuperar a uno de sus alumnos que se había tenido que cambiar a ese centro educativo al no poder atender a sus necesidades, alumno que consiguieron recuperar tras su conversión en centro preferente. Y por último, el CEIP Rojo se propuso como centro de forma voluntaria cuando la Administración buscaba centros en una determinada zona que quisieran iniciar la experiencia de conversión a centro preferente. Todos ellos venían recorriendo por tanto un largo camino de construcción de una educación más inclusiva. En su trayectoria se reconoce uno de los cuatro elementos que Echeita y Ainscow (2010) definen como rasgo definitorio del proceso de inclusión educativa. Un proceso en constante revisión e inconcluso, ya que requiere un ajuste permanente a las nuevas demandas sociales y educativas (Ainscow et al., 2006).

En este recorrido en lo que se refiere específicamente a la escolarización preferente, conviene destacar que en los cuatro centros en la actualidad hay un elevado grado de acuerdo tanto de docentes como de familias con la escolarización del alumnado con TEA en sus centros. El 80% del profesorado de APOYO, el 64,30% de EP y el 63,60% del profesorado EI por una parte, y el 68% de las familias EI y el 66,30% de las familias de EP por otra, muestran un alto grado de acuerdo con que sus respectivos centros escolaricen a alumnado con TEA. Respecto a la continuidad de la experiencia de ser centro preferente, los porcentajes tanto de los distintos colectivos docentes como de las familias también pueden interpretarse como muy alentadores. Analizando cada colectivo por separado encontramos que el 85% del profesorado de APOYO, el 77,30% del profesorado de EI y el 71,40% del profesorado de EP se muestra muy de acuerdo con que la experiencia de ser centro preferente se mantenga en su centro. En el caso de las familias este alto nivel de acuerdo se sitúa en el 71,60% en ambas etapas educativas. Por otra parte, existe una positiva valoración y satisfacción del profesorado con el programa de centros preferentes. El 61,90% de los profesores de EP, el 55% de los profesores de APOYO y el 40,90% de los profesores de EI indican



haber participado en algún aspecto del desarrollo del programa. Estos datos son matizados por el hecho de que al 63,60% del profesorado de EI, al 54,80% del profesorado de EP y al 27,30% del profesorado de APOYO le gustaría poder tener una participación más activa que la desarrollada hasta el momento de la recogida de datos. Estos resultados se encuentran alineados con dos de las investigaciones revisadas en el marco de las iniciativas alineadas con las distintas CCAA que también han puesto de manifiesto las percepciones de las familias y docentes en relación a la escolarización del alumno con TEA en contextos ordinarios. El trabajo de Tomás y Grau (2016) identificó que la opción de la escolarización del alumnado con TEA en una “Aula de comunicación y lenguaje” en un contexto ordinario, propuesta promovida por la Comunidad Valenciana, era la alternativa que el profesorado consideraba la más idónea en comparación con la posibilidad de una escolarización ordinaria a tiempo completo o en un centro específico. Por otra parte, el trabajo de García (2018) centrado en la realidad madrileña también resaltó la buena valoración al proyecto de centro preferente por parte de las familias del centro de estudio.

#### *Sentido amplio y compartido acerca de las características que definen la inclusión educativa*

El hecho de que los distintos integrantes de la comunidad educativa compartan un sentido amplio de la inclusión educativa es un aspecto que se ha podido documentar en los centros estudiados. Profesorado y familias coinciden en identificar como las dos principales características<sup>1</sup> que definen un centro inclusivo, la escolarización de alumnado con dificultades (profesorado: 70,20%/familias: 68,40%) así como la atención al bienestar emocional del alumnado (profesorado 59,50% - familias 64,50%). Por otra parte, en todos los centros se ha comprobado que tanto docentes como familias consideran que el centro en el que trabajan y/o escolarizan a sus hijos/as es un centro inclusivo. Así lo afirman con alto grado de acuerdo el 72,70% del profesorado de EI, el 69% del profesorado de EP y el 45% del profesorado de APOYO. En el caso de las familias, los porcentajes con este alto grado de acuerdo se sitúan en el 58,20% en las familias de EI y en el 51,60% de EP, encontrando diferencias significativas en la respuesta relacionadas con un grado de acuerdo menor (respuesta “de acuerdo”) en mayor proporción en las familias de EP (30%) que en las familias de EI (22,70%).

Estos resultados reflejan un cambio en la cultura de las familias y docentes al que hace referencia Marchesi (2017) como requisito para avanzar en perspectivas que permitan mayor niveles de inclusión. Asimismo, el hecho de incluir valoraciones de aspectos mucho más amplios que los tradicionalmente asociados a la escolarización, tales como el desarrollo emocional de los estudiantes en lugar de centrarse únicamente en aspectos académicos, puede interpretarse como un ajuste en las nuevas demandas de la sociedad así como un cambio positivo en las concepciones psicopedagógicas de los procesos de inclusión educativa (López et al., 2013). Además, también puede valorarse como un indicador de calidad de los centros y su comunidad educativa ya que reclaman el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectiva, estéticas y morales (Marchesi y Martín, 1998).

#### *Extenso compromiso hacia la atención a la diversidad de todo el alumnado por parte de los distintos miembros de la Comunidad Educativa*

En relación con el punto anterior es relevante señalar que esta concepción amplia y abierta hacia la inclusión educativa y la atención a la diversidad se materializa en la búsqueda de distintas fórmulas que ayuden a responder a la totalidad del alumnado. Entre ellas se ha podido valorar, el desarrollo de distintas medidas de apoyo ordinario como los desdobles, la incorporación de dos docentes en los grupos con mayores niveles de complejidad así como el apoyo entre tutores en las horas en las

<sup>1</sup> Se remite al capítulo 11 en el que se puede encontrar un análisis exhaustivo de la frecuencia en la elección en función de los distintos colectivos.

que los grupos están en alguna especialidad, a pesar de que estas medidas supongan una reducción o nula disponibilidad de horas libres para el trabajo personal del profesorado. Se reconoce en esta característica de los colegios una concepción explícita y abarcadora de la atención a la diversidad que López et al. (2017) consideran una de las clave para que los centros puedan seguir avanzando en el proceso de inclusión.

Precisamente es esta amplia postura hacia la diversidad una de las razones que ha llevado a que sean considerados centros de referencia en sus zonas. Así lo valoran el 84,50% de los docentes y el 70,50% de las familias aunque como consecuencia de esta distancia de porcentajes con diferencias significativas. Dentro de las familias también aparecen diferencias significativas, ya que las de Educación Infantil se muestran significativamente mucho más de acuerdo con esta cuestión, en un 82,20%, que las de Educación Primaria cuyo porcentaje se sitúa en 66%.

Esta vinculación entre la buena valoración y su vinculación con la escolarización del alumnado con mayores dificultades, si bien los centros lo interpretan como un alago también se muestran preocupados por contar con un desequilibrio en la escolarización de alumnado con necesidades educativas especiales, especialmente en el CEIP Amarillo al ser además el único centro no bilingüe de su zona.

En última instancia estos datos se encuentran alineados con las conclusiones obtenidas en el trabajo impulsado en Madrid por la Escuela Infantil Lope de Vega y el EOEP de Atención Temprana de Leganés (2004) en el marco de la transformación de su centro. Entre sus conclusiones, destacan que el convertirse en una escuela infantil de escolarización preferente para el alumnado con TEA ha tenido una valoración positiva en la mejora de la escuela y la atención del alumnado reafirmando que la diversidad aporta una gran riqueza a su centro.

En la misma línea de los resultados anteriores, pero con un mayor nivel de concreción nos gustaría destacar cuatro valoraciones: dos generales y otras dos vinculadas a las etapas educativas<sup>2</sup>. Respecto a las generales, aunque con diferencias significativas, encontramos que el 91,70% del profesorado y el 72,60% de las familias consideran con un alto grado de acuerdo que todos los colegios deberían escolarizar a alumnado con dificultades de aprendizaje. En la misma línea, el 86,90% del profesorado y el 76,50% de las familias valoran también con un alto grado de acuerdo que el alumnado con dificultades puede ayudar a sus iguales a comprender la importancia de aprender que todos somos diferentes.

Respecto a la percepción sobre cuál es el mejor lugar para que el alumnado con dificultades esté escolarizado, aunque con distinto grado de acuerdo, en torno al 86% de los docentes de EI y EP (86,40% EI y 85,70% EP), el 95% de los docentes de APOYO y el 83,5% de las familias de ambas etapas consideran que debe estar escolarizados en el mismo colegio que el resto de los alumnos en la etapa de Educación Infantil y Primaria. Diferente es la opinión sobre la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, ya que, con diferencias significativas, el 19% de los docentes y el 40,30% de las familias consideran con un alto grado de acuerdo que van a recibir una mejor atención en un centro de Educación Especial, siendo las familias de EP las que en mayor proporción lo consideran (familias EP: 42,80%/ familias EI: 35,10%). Estos datos más reticentes en la etapa de Educación Secundaria obligatoria tanto de docentes como familias coinciden con los resultados obtenidos por trabajos de distinta naturaleza en los que se identifican menores niveles de inclusión (Susinos, 2002) o un funcionamiento más precario en esta etapa (Álvarez et al., 2008) y opiniones menos positivas sobre la eficacia en el profesorado de este nivel educativo (Marchesi et al., 2003). Por ello, no es de extrañar que esta etapa junto con las postobligatorias sean las que en la actualidad suponen una barrera para el alumnado con mayores dificultades (Echeita y Verdugo, 2004; Martínez, et al., 2010).

<sup>2</sup> Se remite al capítulo 11 en el que se puede encontrar un análisis detallado de todas las opiniones recogidas al respecto.

### *Un liderazgo pedagógico distribuido por parte del Equipo Directivo*

Los resultados recogidos nos permiten concluir que distintos colectivos docentes consideran de forma casi unánime que el trabajo de sus respectivos equipos directivos facilita la atención a la diversidad. Así lo afirman en distinto grado el 95% del profesorado de APOYO, el 86,40% del profesorado de EI y el 83,30% de los docentes de EP.

Además, los resultados cualitativos nos han permitido aproximarnos a las características que definen este liderazgo pedagógico distribuido entre las que destacan una alta sensibilidad hacia la diversidad, un elevado grado de responsabilidad en el desempeño de funciones directivas, una notoria de flexibilidad en la toma de decisiones así como una actitud de apertura y escucha a los distintos agentes de la comunidad educativa lo que les permite dinamizar distintas estructuras de trabajo colaborativo. Este dato estaría en consonancia con lo que Booth y Ainscow (2011) señalan sobre el liderazgo cuando afirman que una cuestión clave para favorecer los procesos de inclusión educativa se centra en el desarrollo de políticas en los centros educativos relacionadas con un estilo directivo democrático y distribuido. En nuestro país el trabajo de Peirats y Cortés (2016) encontró resultados coincidentes.

Por último, en tres de los cuatro centros, entre las distintas figuras del equipo directivo se encuentren perfiles de atención a la diversidad y que además han tenido a lo largo de su desarrollo profesional docente contacto directo con alumnado con necesidades educativas especiales general y con alumnado con TEA en concreto. Adicionalmente, en dos de los cuatro casos fueron las personas de referencia de las aulas de apoyo en el momento de la conversión de su centro. Este dato nos permite sugerir que el tener figuras en los equipos directivos cercanas a la atención a la diversidad, si no garantiza, al menos sí facilita una mayor sensibilidad hacia la atención a la diversidad y el proceso de inclusión educativa. De hecho, Martins et al. (2014) señalan como uno de los factores que predicen actitudes positivas entre los directores escolares, la propia experiencia profesional hacia el alumnado con TEA.

### *Fuertes estructuras de coordinación que garanticen una organización democrática del centro y una toma de decisiones de forma colegiada*

Directamente relacionado con el indicador anterior y como ejemplo de cómo se desarrolla el liderazgo pedagógico de forma distribuida, encontramos la disponibilidad de fuertes estructuras de coordinación en todos los centros. Por su singularidad, cabe resaltar dos reuniones que se diferencian a las que con carácter general son compartidas por los cuatro centros. La primera es impulsada por el CEIP Rojo que, con la finalidad de integrar al EOEP en las distintas dinámicas del centro convoca una reunión en la que participa la orientadora, la jefa de estudios y los perfiles de apoyo, semanalmente, con los distintos equipos docentes del ciclo de Educación Infantil, los cursos de 1º y 2 de Educación Primaria, 3º y 4º de Educación Primaria y, 5º y 6º de Educación Primaria de forma mensual. La segunda se ha documentado en el CC Azul y se trata de una coordinación con carácter trimestral entre los equipos de apoyo de las aulas TEA en las distintas etapas educativas (Educación Infantil, Educación Primaria y Secundaria) y semanal entre el coordinador del equipo de apoyo TEA y un representante de cada una de las aulas de apoyo para hacer un seguimiento sistemático de la evolución del alumnado. Por todo ello es acertado indicar que la existencia de estas coordinaciones permite, por una parte, organizar el centro de una forma democrática, y por otra, tomar decisiones de forma colegiada, elementos considerado de gran relevancia entre los aspectos a tener en cuenta en el planteamiento institucional de los centros, tal y como recoge el trabajo desarrollado por la Administración en Cataluña sobre las USEE (2009).

Para poder materializar todas estas coordinaciones, el 72,70% de los docentes de EI y el 69% del profesorado de EP afirman disponer de tiempos y espacios en sus horarios. Por ello, en los tres centros

de titularidad pública han incorporado la estrategia de asociar cada día de la semana a una coordinación con la finalidad de poder contar con una mayor disponibilidad y organización general de todos los implicados.

Los resultados ilustran con claridad que el nivel de coordinación difiere no obstante por etapas. El 86,40% del profesorado de EI afirma que en su etapa existe mucha coordinación mientras que este porcentaje se reduce hasta el 57,10% en el de Educación Primaria. En la misma línea, en lo que respecta a la coordinación entre etapas, el 31% del profesorado de EP considera que existe muy poca coordinación mientras que esta opinión solamente es compartida por el 9,10% del profesorado de EI. Los datos muestran además que el contenido de estas reuniones no se limita a decisiones administrativas sino que entra en las decisiones clave de una buena enseñanza (intercambio de materiales de elaboración propia, la toma colegiada de decisiones de evaluación y promoción entre los distintos profesionales que trabajan con los alumnos/as, así como el trabajo de los informes trimestrales que se entregan a las familias de forma coordinada).

En segundo lugar, es muy ilustrativo destacar los altos niveles de coordinación entre los perfiles de apoyo especializado del centro. Los más altos se encuentran entre los profesionales adscritos al aula de programa TEA y el profesorado (72,70% profesorado de EI-47,60% profesorado EP), seguidos prácticamente en la misma proporción por parte de los profesionales de apoyo generales del centro y el profesorado (63,60% profesorado de EI-40,50% profesorado EP), y por último entre los distintos equipos de apoyo del centro (63,60% profesorado de EI- 38,10% profesorado EP), siendo este aspecto uno de los identificados como susceptible de mejora en los centros. Parece por tanto que estos centros cumplen con el requisito de existencia de distintas fórmulas de colaboración entre el profesorado que se recoge en el Index (Booth y Ainscow, 2002).

#### *La participación activa de las familias en la vida del centro como elemento imprescindible*

Los resultados muestran con igual claridad que toda la comunidad escolar considera que la familia constituye una pieza clave del proceso educativo se ha podido corroborar tanto desde el punto de vista de las familias como de los docentes aunque con diferencias significativas entre las distintas etapas educativas siendo en todos los casos los porcentajes de acuerdo mayores cuando se hace referencia a la etapa de EI que a la de EP.

Desde el punto de vista de las familias, el 72% de las familias de EI y el 54,70% de las de EP se muestran muy de acuerdo con que sus centros favorecen la participación de las familias con distintas actividades. En el caso de los docentes, el 77,30% de los docentes de EI y el 47,60% del profesorado de EP afirma invitar a la participación de sus familias con distintas actividades y propuestas y además, al 63,60% de los docentes de EI frente al 35,70% del profesorado de EP le gustaría que las familias participasen más en la vida del centro<sup>3</sup>.

Merece la pena destacar la especial satisfacción de las familias del CEIP Amarillo con su grado de participación, previsiblemente como consecuencia de dos iniciativas impulsadas por este centro que destacan por su carácter diferenciador e innovador. Se trata de los Cafés y las Noches del Amarillo en las que el centro se transforma en un lugar de encuentro y reflexión de temas de actualidad educativa y en los que las familias ocupan un papel protagonista tanto en la organización de las actividades como en su participación activa a través de la dinamización de las distintas sesiones.

Esta participación activa en distintas iniciativas de los diferentes actores de la comunidad educativa pone de manifiesto, tal y como indican Durán et al., (2005) que además de ser una garantía de éxito

<sup>3</sup> Se remite al capítulo 11 en el que se puede encontrar de forma detallada en qué actividades a las familias y docentes les gustaría mejorar en los niveles de participación.

hacia el avance de formulas inclusivas también facilita la integración de las diferentes voluntades de la comunidad educativa lo que, sin duda alguna, fortalece al centro educativo como institución escolar.

#### *Cuidar la convivencia en el centro desde un enfoque preventivo*

Según el Index (Booth y Ainscow, 2002), un centro que quiere avanzar en el proceso de inclusión debe cuidar todas las cuestiones relacionadas con la convivencia. En este trabajo se ha podido constatar que el 70% del profesorado de APOYO, el 73,80% en el profesorado de EP y el 86,40% de los docentes de EI considera con un alto grado de acuerdo que en su centro hay un buen clima de convivencia. Este dato, aunque con diferencias significativas, también es compartido por el 81,30% de las familias de EI y el 61,60% de las familias de EP.

Este buen clima de convivencia probablemente es consecuencia tanto de que el 90% del profesorado de EI y el 83,30% de los docentes de EP confirman que en su trabajo como docente planifican actividades para enseñar a sus alumnos/as a convivir así como por el hecho de hacerlo de forma preventiva desde las primeras edades y en cooperación estrecha con las familias. Posiblemente el impulso de metodologías cooperativas entre iguales y el desarrollo de distintas iniciativas en los espacios educativos no formales, como a continuación se detallará, también contribuyan al respeto de las diferencias y particularidades de cada alumno/a. Otro indicador de este buen clima de convivencia es la forma de afrontar los conflictos. El 71,40% del profesorado de EP, el 68,20% de EI y el 60% de los docentes de APOYO están muy de acuerdo con que en caso de existir conflictos estos se resuelven de forma justa en sus respectivos centros.

#### *Disponer de recursos de apoyo especializados suficientes para atender a la diversidad del alumnado y aprovechar los recursos externos del entorno*

En conjunto familias y docentes consideran que sus centros cuentan con suficientes recursos para atender a la diversidad del alumnado, tanto en opinión de las familias como de los docentes (61,90% docentes y 61,20% de familias). La mayoría del profesorado cree que los recursos humanos especializados para atender al alumnado con TEA adscrito al programa son mucho más numerosos que los que se dedican para atender al resto a la diversidad del resto del alumnado (69,10% EP, 54,60% EI, 50% APOYO). Además del número de recursos, es muy importante señalar que en todos los centros se ha comprobado que las aulas de apoyo funcionan como aulas abiertas de atención a otros alumnos, cuando las condiciones lo permiten, más allá de la propia atención directa al alumnado. Un ejemplo especialmente interesante de esta organización abierta y amplia de los recursos la encontramos en el CC Azul para quienes las aulas de apoyo suponen una posibilidad para la intervención del alumno con trastornos limítrofes como los TEL. Esta buena práctica ilustra la necesidad de planificar los apoyos trascendiendo el enfoque reduccionista de las etiquetas, como señalan Echeita y Verdugo (2004).

Se reconoce, asimismo en los centros analizados la conciencia de su profesorado de la importancia de aprovechar otros recursos externos que el entorno puede ofrecer. El 95,50%, 85% y 80,90% de los docentes de EI, APOYO y EP respectivamente consideran que en sus centros se utilizan de forma eficiente los recursos sociales y educativos externos. Las Concejalías de Educación de los respectivos municipios son una de las principales fuente de recursos. Este aprovechamiento y apertura a la coordinación de los recursos socioeducativos de cada zona también es uno de los indicadores delimitados en el Index (Booth y Ainscow, 2002), una las propuestas recogidas por las reflexiones de Martínez (2011) en relación a cómo desde los distintos niveles de sistema educativo se puede contribuir a avanzar en el proceso de inclusión, así como uno de los ocho aspectos identificados por Charman et al. (2011) por el que se hace referencia a la necesidad de desarrollar una participación más amplia de los centros en la vida de su comunidad.

### *Percibirse competente y valorado como docente, así como acompañado por parte del profesorado especialistas*

Las opiniones recogidas por parte del profesorado de EI y EP muestran que el 71,50% del profesorado de EP y el 63,70% de EI se siente competente para atender a la diversidad de su alumnado y considera que cuenta con formación suficiente para ello. Además, interpreta como útil la ayuda que recibe del profesorado de apoyo en el 90,90% de los casos de los docentes de EI y en el 81% de EP, aunque solamente el aproximadamente 50% de los docentes de ambas etapas (54,50% del profesorado de EI y al 45,30% del profesorado de EP) la valora como suficiente. Este indicador es de gran importancia por las repercusiones que las actitudes del profesorado tienen hacia la inclusión en general y en concreto hacia las actitudes de los iguales. Estos datos ratificaría, tal y como señala el trabajo desarrollado por Martins et al. (2014) que entre los factores que influyen en una actitud positiva del profesorado hacia la discapacidad se encuentra la disponibilidad percibida para recibir apoyo por profesionales especializados con amplios conocimientos y experiencia en la atención al alumnado. El trabajo de López et al. (2017) también mostró que una de las variables que más inciden en mantener posiciones facilitadoras de la inclusión se relaciona con el apoyo institucional percibido por el profesorado.

Por otra parte, resulta relevante indicar que las familias que han participado en este trabajo también muestran una alta estima y valoración hacia el trabajo que los docentes realizan con sus hijos/as. Las familias consideran que los docentes que han tenido sus hijos explicaban muy bien (75,60% familias EI/ 55,60% familias EP), respetaban a los niños (88,40% familias EI/ 76,80% familias EP) y les han orientado acerca de cómo ayudar a sus hijos/as (76,40% familias EI/ 60% familias EP). Estos datos están también en sintonía con los alcanzados por el trabajo de la Administración catalana en relación al funcionamiento de las USEE (2009), en el que se identificó que las familias valoraban de forma positiva el trabajo del profesorado tanto adscrito a las aulas de referencia como a las USEE de los centros. En la misma línea, apuntan los obtenidos en el trabajo de Peirats y Cortés (2016) sobre la iniciativa de la Comunidad Valenciana de las “Aulas de comunicación y lenguaje” quienes señalaban que las familias tenían una percepción positiva en relación a la ayuda que el centro educativo les aportaba en relación a la educación de sus hijos.

### *Articular un trabajo específico con los EOEP, y en especial con el EOEP que atiende a su sector*

En todos los centros se ha podido recoger la importancia otorgada por los perfiles de apoyo al trabajo que realiza el EOEP que los atiende. De hecho, el 70% del profesorado de APOYO, en distintos niveles, se muestra acuerdo con que el asesoramiento que recibe por parte del orientador es importante para realizar su trabajo. Esta importancia otorgada a los EOEP también queda patente en el esfuerzo de los equipos directivos por optimizar los días de asistencia de los profesionales de los EOEP de la forma más eficaz posible, motivo por el que en el caso de los tres centros públicos hacen coincidir el día establecido para el desarrollo de la CCP así como la organización de las distintas reuniones de coordinación con la respectiva disponibilidad del profesorado. Sin embargo, a pesar de esta valoración al trabajo de los EOEP, también hay una demanda muy clara de reforzar sus efectivos en los tres centros públicos y revisar el concierto destinado para este perfil en el caso del CC Azul. Solamente el 40% considera esta intervención suficiente para cubrir las necesidades del centro aunque un mínimo reducido 5% se muestra muy de acuerdo con esta cuestión.

En algunos centros y EOEP se interpreta que esta insuficiencia en la intervención del EOEP responde a la necesidad de articular un cambio de modelo de orientación por lo consideraran pertinente que en la etapa de Educación Infantil y Primaria también se pudiese contar con un modelo interno. Por el contrario, en otros EOEP se considera que la solución no pasa por un cambio de modelo sino por un

aumento en el número de profesionales. Al margen de la posible vía de solventar esta insuficiencia en la intervención de los EOEP, los centros demandan una intervención más amplia y que trascienda la participación en distintas reuniones de coordinación, la realización de evaluaciones psicopedagógicas, el acompañamiento a las familias del alumnado con necesidades educativas especiales así como el seguimiento del alumnado a través de los tutores y equipos de apoyo, actuaciones vinculadas principalmente al alumnado con mayores dificultades.

En el caso del EE, al igual que ocurría con los EOEP, solamente el 5% del profesorado de apoyo considera que su intervención es suficiente para atender las necesidades del centro, ni siquiera cuando se valora de forma conjunta los distintos niveles de acuerdo, el porcentaje de acuerdo asciende a más del 20%. Su principal intervención en los centros se vincula a la evaluación psicopedagógica del alumnado. En todos los casos, los centros demandan poder contar con su colaboración y atención sistemática, como cuando inicialmente se transformaron en centros preferentes, opinión también compartida por el EE. En esta demanda también se unen los EOEP tanto generales como de atención temprana a quienes les gustaría poder articular un trabajo conjunto así como una formación más especializada y alineada entre los distintos servicios. Esta demanda coincide con lo que la propia administración ya identificó (Sierra, 2007). Como alternativa a esta situación, desde la dirección del CEIP Amarillo se considera que la disponibilidad de poder contar de un EE por cada DAT mejoraría de forma sustancial las posibilidades de intervención en los centros.

A diferencia de lo que sucede con los EOEP generales y el EE, en el caso de los EOEP de Atención Temprana se ha podido constatar una valoración altamente positiva tanto por parte de las familias entrevistadas como de los centros en relación al acompañamiento realizado a las familias durante el proceso de escolarización, así como en el momento de presentación y traspaso de información del alumno a los centros. Por su parte los profesionales de estos EOEP reclaman la necesidad de disponer de una mayor información y articulación con el trabajo que se realizan en los centros en los que escolarizan a su alumnado.

Por último, los equipos directivos, docentes y orientadores entrevistados consideran que esta insuficiencia de intervención de los distintos EOEP ha conllevado a una delegación de funciones de forma escalonada. Esto supone que ciertas responsabilidades del EE hayan sido traspasadas a los EOEP generales, y a su vez éstos hayan tenido que transferir otras a las personas de referencia en las aulas de apoyo, entre las que destacan principalmente aquellas relacionadas con el asesoramiento a docentes así como las vinculadas a la dinamización y acompañamiento en los procesos de formación. Esta necesidad trasladada por los centros en relación a poder contar con una intervención más amplia de los EOEP ya ha sido recogida por otros autores y trabajos. Entre los primeros, destaca la aportación de Rivière (2001) quien ya identificó la importancia del papel del orientador en los centros que escolarizasen a alumnado con TEA y Hernández (2006) quien especificó que sus funciones debían relacionarse con una labor de asesoramiento por los distintos recursos de orientación a los centros que contemple cualquier aspecto relacionado con la organización de la respuesta educativa, la incorporación de nuevas metodologías y/o materiales, entre otros aspectos. Respecto a las aportaciones al respecto de algunas investigaciones, el trabajo desarrollado por la Administración de Cataluña sobre las USEE (2009) puso de manifiesto la necesidad de que estos servicios pudiesen realizar una ampliación del apoyo hacia las familias.

#### Organizar una acogida inicial compartida, gradual y ajustada a las necesidades del alumnado con mayores dificultades

La acogida desarrollada al alumnado con TEA no se diferencia mucho de la que los cuatro centros realizan con el resto del alumnado con mayores dificultades. La principal diferencia a la que los profesionales

hacen referencia se refiere a una mayor ansiedad en las familias, interpretada como consecuencia del proceso de escolarización vivido. En todos los casos, los centros muestran un interés en acoger con especial cuidado y atención a las familias y a los alumnos, uno de los indicadores también recogidos en el Index (Booth y Ainscow, 2002).

Entre las características que definen este proceso destaca en primer lugar que se trata de una actividad compartida por distintos profesionales del centro (equipo directivo, el profesorado de apoyo y los tutores, los EOEP de Atención Temprana y Generales que han intervenido y van a intervenir con el alumno). Por otra parte, se realiza de forma gradual ya que se organizan diferentes reuniones entre los distintos profesionales y las familias para ir de forma progresiva recopilando la información y documentación del alumno y a su vez tomando decisiones y facilitando información sobre cómo va a desarrollarse el proceso de incorporación al centro. Por último, su incorporación al centro responde a un planteamiento totalmente flexible y ajustado a las necesidades del alumnado, motivo por el que a las familias se les facilita información y materiales de apoyo para trabajar la anticipación y se diseña un proceso de adaptación personalizado en función de las necesidades del alumnado y las posibilidades organizativas de la familia. Durante todo el proceso, se garantiza el acceso directo así como la disponibilidad y comunicación con los distintos profesionales. En esta práctica se reconoce claramente lo que Charman et al. (2011) denominan “comunicación efectiva”.

#### *Diseñar e implementar una respuesta educativa para el alumnado con dificultades en la que la colaboración entre los docentes es un elemento imprescindible*

La colaboración entre docentes y el diseño conjunto de la respuesta educativa del alumnado con mayores dificultades constituye un elemento compartido en todos los centros, tal y como corroboran, el 85% de los docentes de APOYO. Además, para el 100%, las reuniones conjuntas de todos los profesionales que trabajan con el alumnado resultan imprescindibles. Una vez más, se cumple otro de los indicadores recogido por el Index vinculado a la necesidad de que los docentes planifiquen, revisen y enseñen en colaboración (Booth y Ainscow, 2002).

Como reto quedaría por conseguir una mayor presencia de los docentes de APOYO dentro en las aulas de referencia del alumnado en lugar de aumentar el número sesiones de apoyo especializado fuera de las aulas, opinión compartida por el 80% del profesorado de APOYO. Este aspecto también fue identificado por el trabajo de Sandoval et al. (2012).

#### *Desarrollar una intervención específica en los espacios y momentos no lectivos*

Una buena práctica requiere un trabajo intencional y específico en torno a los patios, los comedores y las salidas extraescolares. La escasa participación del alumnado con TEA en estos espacios ha sido identificado tanto como una dificultad en trabajos anteriores (Sanahuja et al., 2012; Domínguez, 2014) como una necesidad en la planificación de los objetivos de trabajo en estos espacios (Hernández, 2006; Bustos, 2014). El principal motivo que justifica una intervención en estos entornos son las dificultades en el área social que principalmente presenta el alumnado con TEA, así como la posibilidad de generalizar los aprendizajes con sus iguales en entornos menos estructurados. Conviene destacar que en todas ellas la figura del ATE-III ocupa un papel destacado en la organización y dinamización de estos espacios y momentos aunque en todos los casos también se ha podido valorar un acompañamiento de las profesionales de referencia de las aulas de apoyo así como de otros docentes, principalmente en las iniciativas documentadas en torno a los patios escolares.

A este respecto, en todos los centros, con el principal objetivo de hacer más accesible el patio a todo el alumnado, se han implementado iniciativas con distintos grado de concreción. En dos de ellos, el CEIP



Amarillo y el CEIP Rojo, el trabajo en los patios estaba centrado en la estructuración del mismo para así garantizar que el alumnado pueda participar en los distintos espacios con el apoyo de los iguales por lo que se trataba de espacios altamente organizados en cuanto a su estructura física. Por su parte, las propuestas del CC Azul y el CEIP Naranja a través del desarrollo de una ludoteca y el programa de “patios estrella” respectivamente, pretendían a través del juego y la ayuda de los iguales, fomentar la participación del alumnado en estos espacios y desarrollar sus habilidades sociales.

En cuanto a las iniciativas desarrolladas en los comedores, en todas ellas se han perseguido tres objetivos en el alumnado: superar las dificultades en la ingesta de alimentos, aumentar el nivel de autonomía así como conseguir que el momento de la comida cumpla una función social. Para ello, la flexibilidad de los turnos para comer de forma escalonada, la reducción de los niveles de ruido así como la adaptación de tiempos y menús escolares ha sido máxima en una colaboración muy estrecha entre las auxiliares de comedor, los ATE-III y las profesionales del aula de apoyo, en el caso del CC Azul. Además, este contacto directo ha generado estrategias de modelado e incluso el desarrollo de alguna formación específica a las auxiliares de comedor como la desarrollada en el CEIP Naranja.

Respecto a las salidas extraescolares, se ha encontrado un planteamiento sin ningún tipo de barrera para la participación del alumnado con TEA, uno de los aspectos a los que también se da más importancia en el trabajo de Domingo y Palomares (2013) y en los indicadores establecidos por el Index (Booth y Ainscow, 2002). Para ello, se ha podido comprobar que resulta imprescindible una organización previa y específica con el alumnado en relación a la preparación logística de la salida, la atención y contextualización de la actividad para todo el alumnado, así como la previsión de un mayor número de profesionales que acompañen la salida. Por último, en líneas generales, el trabajo descrito en los tres espacios y momentos es extensible a todo el centro por lo que, obviamente, beneficia al alumnado con TEA pero también a otro alumnado con dificultades así como al resto de los iguales del centro convirtiéndolos en piezas clave para la mejora de la participación del alumnado en estos espacios y momentos.

#### *Incidir en la inclusión social del alumnado*

Incidir en la inclusión social del alumnado es un elemento que resulta imprescindible. Participar activamente tanto en las distintas iniciativas que se proponen en el centro como fuera de él, requiere incidir no solo en los aspectos educativos sino también en la socialización entre los iguales (Echeita, 2006). Algunas de las actividades que persiguen esta finalidad se desarrollan en los centros en los momentos y espacios lectivos no formales, tal y como se ha especificado en el punto anterior. Pero además, se ha podido recoger un trabajo de sensibilización hacia las familias de todos los centros y de forma especial de aquellas en cuyas aulas se escolarizan alumnado con TEA. Todo este trabajo se ve reflejado en que la inclusión social del alumnado trasciende los muros del propio centro ya que el 60,90% de las familias de EI y el 64,90% de las familias de EP afirman conocer que en el centro de sus hijos se escolarizan alumnos con TEA. Además, en los casos en los que sus hijos han tenido un compañero con TEA, valoran esta experiencia como muy positiva para los menores en un porcentaje que asciende hasta el 47,10% en las familias de EI y hasta el 54,20% en el caso de las familias de EP. Por último, en torno al 40% de las familias de ambas etapas afirman que sus hijos han mantenido alguna relación con el alumnado con TEA fuera del centro como una fiesta de cumpleaños y/o en otras actividades tales como reuniones de familias. Estos resultados guardan relación con una de las aportaciones del trabajo de Belinchón (2001) quien señala que las fórmulas de integración ayudan a que el alumnado con TEA pueda acceder a un medio social estimulante con la ayuda de sus iguales enriquecimiento también a estos últimos a comprender a las personas con discapacidad.

### Cuidar la asignación de tutores y la formación de los grupos clase

En ambos procedimientos, pero especialmente en la asignación de los tutores, se ha podido documentar que los equipos directivos juegan un papel muy destacado tanto en la delimitación de criterios como en el equilibrio de las posibles tensiones que puedan darse en el claustro. Además, en el caso del CC Azul, la opinión del equipo de apoyo TEA también tiene un peso significativo en esta decisión. Entre los criterios comunes que se valoran en los centros se mezclan algunos de naturaleza objetiva junto con otros de índole personal. Entre los primeros, destaca que el docente sea definitivo en el centro, así como las posibles bajas de maternidad con la finalidad de mantener la continuidad del docente con el grupo. Entre los de índole personal se presta especial atención a la sensibilidad y la implicación del docente, características que se identifican también en el trabajo de Sanahuja et al. (2012), quienes destacan un alto grado de sensibilidad y la disponibilidad suficiente de recursos para gestionar su aula como dos elementos imprescindibles en los tutores. La valoración positiva y el respeto de los compañeros ante los docentes que son tutores de grupos en los que se encuentra escolarizado específicamente el alumnado con TEA ha sido una cuestión trasladada por los cuatro centros educativos que se ha podido avalar también por los datos cuantitativos. Así, al 77,80% del profesorado de EP y al 77,30% del profesorado de EI le gustaría dar clase en un grupo en el que estuviera escolarizado un estudiante con TEA.

En relación a la configuración de los grupos clase, en ningún caso se configura el grupo y posteriormente se valora cuál es el más idóneo para el alumnado con TEA sino que los grupos se forman a partir del alumnado con mayores dificultades incorporado en primer lugar a los iguales que supongan figuras de referencia para él. Por lo que respecta a la forma de abordar la posibilidad de que el alumno coincida con otro alumno con necesidades educativas especiales, la propuesta de los tres centros públicos es la de repartir al alumnado entre los distintos grupos siempre que sea posible, fórmula también descrita por el trabajo de Sanahuja et al. (2012). Por el contrario, la propuesta del CC Azul consiste en hacerlos coincidir por los efectos multiplicadores que supone la intervención de los apoyos especializados que puedan darse en esa aula de referencia. Estos efectos se han podido recoger claramente en las observaciones realizadas al ser muy elevado el número de sesiones en las que en el aula de referencia tenían la oportunidad de intervenir de forma conjunta dos profesionales.

### Seleccionar de forma cuidadosa a la persona de referencia del aula de apoyo

La persona de referencia del aula de apoyo se identifica como una pieza clave para el buen funcionamiento de los centros preferentes. Son múltiples las funciones y características técnicas que debe reunir, entre las que destacan en los centros se encuentra un alta cualificación y capacidad de trabajo en equipo, pero también una gran sensibilidad, implicación y disponibilidad emocional, características también identificadas por el trabajo de Charman et al. (2011) en el que encontraron equipos docentes que se constituían como un equipo de trabajo experto, con altas expectativas y un alto liderazgo. Además, la incorporación de estas figuras en los centros no solo han repercutido de forma positiva en la atención directa al alumnado con TEA sino que su participación en las distintas estructuras de coordinación, su intervención en las aulas de referencia y el acompañamiento formativo que realizan con el profesorado son también funciones a las que los centros dan gran valor. Estos resultados coinciden con el papel predominante otorgado por Palomo (2017) a los perfiles de apoyo especializados implicados en la atención al alumnado con TEA, cuando señala la importancia de su trabajo no solo en la planificación de objetivos y actividades a desarrollar en el aula de apoyo sino también en las aulas de referencia y en la extensión del uso de distintas técnicas específicas de intervención. Por todo ello, el proceso de selección debe ser especialmente cuidadoso y personalizado. Este requisito se cumplió en los

tres centros públicos en los que la Administración arbitró un procedimiento de selección de las profesionales de apoyo a través de una entrevista individual junto con el análisis de su currículum y trayectoria profesional.

#### *Cuidar el seguimiento, la evaluación y la promoción del alumnado con mayores dificultades, así como las transiciones educativas entre etapas*

Este cuidado del proceso de seguimiento y evaluación se traduce, entre otros aspectos, en que el 80% del profesorado de apoyo participa activamente, junto con el resto de profesorado, en las sesiones de evaluación del alumnado con el que trabaja. Además, el 75% considera que las decisiones relacionadas con la evaluación y promoción del alumnado se toman de forma colegiada entre los distintos docentes. En cuanto a los aspectos a valorar en las decisiones de promoción del alumnado, el 70% del profesorado de apoyo indica que, además de los aspectos curriculares, también se tienen en consideración los aspectos personales. De forma complementaria, en el caso del alumnado con TEA, en la transición entre Educación Infantil y Educación Primaria, se valora de forma muy significativa el nivel de interacción con sus iguales, el grado de autonomía y la maduración y progreso del alumno. En este contexto, el 90% del profesorado de apoyo se muestra preocupado por los momentos de transición, especialmente en el cambio a Secundaria.

Sin embargo, solamente en torno al 55% considera que en sus respectivos centros se desarrollan actividades destinadas a los alumnos, padres y centros de referencia para favorecer esta transición entre etapas educativas. Con mayor grado de especificidad se ha podido documentar que, en el caso del alumnado con TEA, este acompañamiento entre las etapas se materializa en distintas reuniones entre docentes y profesionales de apoyo, además del trabajo conjunto sobre materiales y estrategias metodológicas empleadas.

Estos resultados guardan relación, por una parte, con uno de los diez indicadores de buena calidad en la atención del alumnado con TEA que establecen Bergenson et al. (2003) por el que se hace especial énfasis en la necesidad de trabajar las transiciones en sentido amplio, así como por el trabajo de Moreno et al. (2005) quienes inciden en el cuidado de la transición hacia la etapa de secundaria desarrollando programas de acogida concretos así como la creación de figuras de referencias para el alumnado con TEA. Además, el trabajo de Martínez (2011) también identifica precisamente la importancia de la promoción de etapa como uno de los aspectos claramente susceptibles de mejora cuando hace referencia a la necesidad de garantizar las transiciones educativas y la coordinación vertical en todas las etapas educativas, pero en especial entre las obligatorias.

#### *Apostar por la innovación educativa y la mejora constante de la actividad docente*

En la medida de sus posibilidades, se ha podido valorar un interés en todos los centros por incorporar iniciativas innovadoras en su día a día, aspecto identificado como uno de las propuestas de mejora a las que debe enfrentarse a nivel general nuestro sistema educativo (Martínez, 2011) y en particular la atención al alumnado con TEA (Moreno et al., 2005). Esta opinión es compartida en distinto grado, por el 36,40% del profesorado EI, el 51,90% del profesor de EP y el 35% del profesorado de APOYO, aunque solamente muestra un alto grado de acuerdo el 9,10% de los docentes de EI frente al 42,90% del profesorado de EP motivo por el que aparecen diferencias significativas en relación al profesorado vinculados a las etapas educativas.

Las innovaciones incorporadas principalmente se vinculan al uso saludable de las tecnologías, la educación sostenible y el reciclaje, así como iniciativas que fomenten la formación integral del alumnado a través de la música, el teatro, la danza, el ajedrez y el deporte. Entre estas iniciativas ocupa un lugar

destacado la impulsada por el CEIP Rojo quienes cuentan con una propuesta sólida para incorporar transversalmente la expresión plástica, la música, la dramatización y el deporte a través de las distintas áreas del currículo.

#### *Promover la formación permanente del profesorado y garantizar experiencias de formación en centro*

La preocupación de los centros por promover el desarrollo profesional de sus docentes y valorar las repercusiones positivas que ello implica en la mejora la enseñanza del alumnado es una de las características que se han podido documentar y uno de los indicadores que definen un centro de calidad (Marchesi y Martín, 1998) coincidiendo así con uno de los indicadores establecidos por el Index (Booth y Ainscow, 2002) por el que se establece la importancia de que las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayude a dar respuesta a la diversidad del alumnado. El 95,50% del profesorado de APOYO, el 81,80% de los docentes de EI y el 71% de los profesores de EP consideran que su centro le ayuda a seguir formándose para ser mejor docente. Y, en un porcentaje semejante interpretan que su centro se esfuerza por cambiar para enseñar mejor a su alumnado.

Las iniciativas que se han podido identificar para promover esta formación permanente del profesorado se pueden organizar en dos grandes grupos. Por una parte, a través de la posibilidad a título personal de seguir formándose como docente a través de la oferta de cursos que la Administración promueve. Y la segunda, especialmente extendida en tres de los cuatro centros, se relaciona con la formación en centros, que aporta también la Administración, para la que resulta necesario establecer un número de terminado de docentes del mismo centro en función de la modalidad seleccionada. La mejor propuesta en este sentido, se ha podido documentar en el CEIP Rojo en el que cada curso escolar, de las opciones de formación en centros que se desarrollen, al menos una de ellas, debe vincularse de forma específica con un tema relacionado con la atención a la diversidad.

#### *Reservar momentos para la evaluación de funcionamiento del centro a través de distintos espacios para la reflexión*

La evaluación del funcionamiento del centro es un aspecto claramente constatado en todos los centros. El 85% profesorado de APOYO, el 78,60 % de EP y el 72,70% de EI afirma que en su centros se desarrollan procedimientos para evaluar su funcionamiento. Todos los docentes señalan, por encima del 71%, que disponen de espacios para la reflexión y valoración. Además, el 97,60% del profesorado de EP, el 95,50% de EI y el 90% de APOYO indica que esta evaluación se materializa anualmente en la identificación de los logros alcanzados, las dificultades en encontradas así como la incorporación de las propuestas de mejora para el siguiente curso escolar. En varios centros, pero especialmente en el CC Azul, se considera que la especificidad y la personalización que requiere la respuesta educativa para el alumnado con TEA les han obligado a mejorar estos procesos de reflexión y evaluación sobre sus propias prácticas y decisiones organizativas. Estos datos muestran claramente que los colegios estudiados son instituciones reflexivas en las que el seguimiento y la evaluación de su propia práctica educativa ocupan un papel destacado, lo que constituye una característica de las escuelas inclusivas señalado por muchos autores (Durán et al., 2005; Booth y Ainscow, 2002; Miquel et al., 2002).

#### ***Síntesis de los aspectos clave relacionados con la cultura y políticas de los centros:***

- *Amplia trayectoria y sensibilidad hacia la diversidad*
- *Sentido amplio y compartido acerca de las características que definen la inclusión educativa*
- *Extenso compromiso hacia la atención a la diversidad de todo el alumnado por parte de los distintos miembros de la Comunidad Educativa*

- *Un liderazgo pedagógico distribuido por parte del Equipo Directivo*
- *Fuertes estructuras de coordinación que garanticen una organización democrática del centro y una toma de decisiones de forma colegiada*
- *La participación activa de las familias en la vida del centro como elemento imprescindible*
- *Cuidar la convivencia en el centro desde un enfoque preventivo*
- *Disponer de recursos de apoyo especializados suficientes para atender a la diversidad del alumnado y aprovechar los recursos externos del entorno*
- *Percibirse competente y valorado como docente, así como acompañado por parte del profesorado especialistas*
- *Articular un trabajo específico con los EOEP, y en especial con el EOEP que atiende a su sector*
- *Organizar una acogida inicial compartida, gradual y ajustada a sus necesidades del alumnado con mayores dificultades*
- *Diseñar e implementar una respuesta educativa para el alumnado con dificultades en la que la colaboración entre los docentes es un elemento imprescindible*
- *Desarrollar una intervención específica en los espacios y momentos no lectivos*
- *Incidir en la inclusión social del alumnado*
- *Cuidar la asignación de tutores y la formación de los grupos clase*
- *Seleccionar de forma cuidadosa a la persona de referencia del aula de apoyo*
- *Cuidar el seguimiento, evaluación y promoción del alumnado con mayores dificultades así como las transiciones educativas entre etapas*
- *Apostar por la innovación educativa y la mejora constante de la actividad docente*
- *Promover la formación permanente del profesorado y garantizar experiencias de formación en centro*
- *Reservar momentos para la evaluación de funcionamiento del centro a través de distintos espacios para la reflexión*

### ***Aspectos clave relacionados con las prácticas de aula en la intervención con el alumnado con TEA:***

#### ***Concebir el aula de apoyo como un espacio de recursos integrada en la estructura del centro***

Ya se ha señalado anteriormente la concepción que se comparte en los cuatro centros en relación a la escolarización preferente y un claro ejemplo de ello es la interpretación que hacen del aula de apoyo como parte de la identidad y estructura del centro y no solamente como un espacio físico para ciertos alumnos. El análisis cualitativo del funcionamiento de las aulas de apoyo permite identificar ciertas características de este espacio que contribuyen a una buena respuesta para el alumnado con TEA. En tres de los cuatro centros, las aulas de apoyo han estado perfectamente integradas entre las distintas aulas del centro, a excepción del CEIP Rojo como consecuencia de la propia estructura del centro distribuido entre dos calles. Además, la posibilidad de tener un espacio amplio y la cercanía con las aulas de referencia de los alumnos también ha sido una características compartida por las aulas lo que, entre otros aspectos, facilita los desplazamientos y la autonomía del alumnado, características identificadas como las óptimas por la Administración madrileña (Sierra, 2007). Por otra parte, en todos los centros se ha podido contrastar el funcionamiento de las aulas de apoyo como espacios de recursos en los que con frecuencia entran alumnos o docentes a realizar alguna consulta, a preguntar por materiales, a buscar a sus compañeros o a participar en alguna actividad. Esta forma de funcionamiento también

fue recomendada por la Administración (Sierra, 2007) y descrito por Bustos (2014) cuando destacaba un trabajo específico destinado a la consolidación del aula de apoyo como un espacio especializado de recursos a través de la diferenciación de los distintos entornos la elaboración de materiales y horarios, así como concebirse como un lugar de encuentro y referencia para el profesorado.

Por último, también se ha podido valorar un acondicionamiento similar a las respectivas aulas de referencia de los alumnos pudiendo incluso compartir distintos tipos de mobiliario en función de cada etapa educativa con el objetivo de que exista continuidad entre las condiciones espaciales de las distintas aulas. Esta estrategia coincide con lo descrito en la experiencia de la Escuela Infantil Lope de Vega y el EOEP de Atención Temprana de Leganés (2004).

### *Desarrollar procesos de docencia compartida y establecer fuertes lazos de conexión entre los distintos profesionales*

La flexibilidad que permite el programa de centros preferentes para la organización de los apoyos de los alumnos es una ventaja de la que todos los centros han sacado el máximo partido. Entre otras muchas repercusiones, esta flexibilidad en la organización de los recursos ha permitido generar procesos de docencia compartida entre tutores y el profesional de apoyo adscrito al aula de apoyo TEA. Los beneficios documentados como consecuencia de poder contar con dos profesionales de forma simultánea en la misma aula son muy numerosos. Entre ellos, destaca la integración y normalización del profesional de apoyo en la vida de los centros y en las aulas, la ausencia o reducción de las conductas desadaptadas, el aumento del nivel de tranquilidad y la mejora del clima del aula, las posibilidades de modelado entre docentes, el uso de distintas metodologías y materiales el análisis conjunto de una determinada situación, así como el apoyo mutuo tanto profesional como emocional entre ambos docentes.

En las observaciones se ha podido identificar también distintos requisitos para poder desarrollar estos procesos de docencia compartida entre los que destacan, en primer lugar, la necesidad de que el apoyo llegue al aula de referencia antes del inicio de la actividad para así poder terminar de organizarse entre ambas profesionales. En segunda instancia, la entrada del apoyo en el aula de referencia no supone una intervención directa con el alumnado con TEA sino un apoyo integral al aula. Y por último, la planificación y organización previa sobre lo que se va a trabajar en el aula así como un reparto claro de roles ente ambas profesionales lo que supone una planificación de objetivos comunes de trabajo tanto en las aulas de referencia como en las de apoyo. En estos procesos de docencia compartida, en dos de los tres centros públicos, la figura de ATE-III también ha facilitado apoyo directo en las aulas al alumnado bajo la supervisión de las tutoras, y en el tercero solamente en el aula de apoyo con la guía del profesional de referencia del aula de apoyo. Este aspecto refleja claramente que las funciones que en la actualidad estos profesionales desarrollan en los centros son más amplias que el mero acompañamiento del alumnado en los distintos desplazamientos, en los aspectos asistenciales así como en los entornos no formales. En el caso del CC Azul, al ser las dos personas adscritas al aula de apoyo especialistas, esta reflexión no tiene lugar ya que ambas funcionan sin distinción de funciones entre ellas.

Algunos de los beneficios que en esta investigación se ha podido documentar en relación a los procesos de docencia compartida, también han sido recogidos en el trabajo de Sanahuja et al. (2012), así como en el desarrollado por la Administración sobre las USEE en Cataluña (2009). Por su parte, en el caso específico de la intervención de los perfiles ATE-III, en el trabajo de Moreno et al. (2005) se identificó que la figura del monitor era una de las más demandas en los centros ordinarios que escolarizaban a alumnado con TEA. Asimismo, la revisión de Martins et al. (2014) también indicaron que la intervención de los paraprofesionales en los centros ordinarios era una fórmula bastante extendida

y por ello requerían de un acompañamiento profesional en términos formativo y de seguimiento que garantizaran la calidad de sus intervenciones.

Por último, estos procesos de docencia compartida también implican la necesidad de establecer fuertes lazos de conexión entre los distintos profesionales. No se trata únicamente de garantizar una buena coordinación en relación a cómo organizar la respuesta educativa del alumno, como se ha comentado anteriormente, sino de ser capaz de cuidarse en el plano emocional así como de sentirse acompañando y valorado en el trabajo que cada uno de los profesionales realiza. Este acompañamiento requerido por los docentes no solamente en los aspectos técnicos sino también en aquellos vinculados a las cuestiones emocionales, relacionados con los sentimientos de frustración, ansiedad e incluso de impotencia que en algunos momentos el profesorado pueda sentir, ya fue señalado por Rivière (2001) así como por el trabajo de Saldaña et al.(2008) quienes identificaron el apoyo social como una de las principales necesidades que con mayor frecuencia demandaba el profesorado que trabajaba con el alumnado con TEA.

#### *Desarrollar un estilo docente que combine ciertas características pedagógicas y personales*

Gracias a la oportunidad de poder observar al menos a veinticuatro profesionales y responsables en distinto grado de la intervención del alumnado con TEA se han podido recoger algunas características personales y pedagógicas comunes entre todos ellos. Entre las primeras destaca un alto grado de afectividad en sus distintas variantes hacia su alumnado así como altas dosis de calma y serenidad, lo que les convierte en profesionales competentes para reconducir cualquier situación educativa de forma tranquila y sosegada. Respecto a los aspectos pedagógicos, algunas de las características que pueden ayudar a ejemplificarlos se relacionan con un estilo docente firme y exigente pero también extremadamente flexible, así como con una gran capacidad para ir cediendo el control de las iniciativas que plantean en sus aulas en función de las distintas necesidades de su alumnado.

Estas señas de identidad de los docentes están en sintonía tanto con las identificadas por Galán (2007) entre las que cabe destacar un estilo docente directivo pero comunicativo que garantice la comprensión de los mensajes junto con la incorporación de estrategias que ayuden a la autorregulación, como con las encontradas en el trabajo de Sanahuja et al. (2012), en las que describieron a tutores con un alto grado de sensibilidad y estrategias suficientes para gestionar su aula.

#### *Cuidar el bienestar emocional del alumnado*

El cuidado del bienestar del alumnado ocupa un papel destacado en la intervención educativa. Uno de los objetivos es que el alumnado asista al centro educativo contento y feliz porque en este estado emocional se muestran mucho más accesible y con una predisposición positiva hacia los aprendizajes. De hecho se ha comprobado cómo algunos de ellos cuando acababan la jornada querían quedarse en el colegio. Por otra parte, en todos los casos se ha podido contrastar la especial vinculación de los alumnos con sus tutoras pero especialmente con las personas de referencia en las aulas de apoyo. En ellas, los alumnos se han mostrado más distendidos, seguros, cómodos y participativos en las actividades que se le proponían y especialmente más comunicativos oralmente, lo que pone de manifiesto que las aulas de apoyo suponen un espacio de confianza y seguridad para ellos. Estos datos coinciden con la importancia que Rivière (2001) otorgaba a los docentes, especialmente a los que mayor tiempo pasaban con el alumnado con TEA en las primeras edades ya que identificaba que gracias al establecimiento de lazos afectivos entre ambos, se “comenzaba abrir la puerta” del mundo cerrado del autista.

### *Organizar una respuesta educativa personalizada, flexible, contextualizada, equilibrada, extensa, sistemática y evaluada*

Además de tratarse de una actuación coordinada entre los distintos profesionales, la respuesta educativa que se ha podido documentar a través del análisis de las prácticas de aulas responde a las siguientes características: Una respuesta personalizada ya que el centro de la intervención es el alumno y se han podido registrar tantas respuestas diferentes como alumnados observados; flexible porque los horarios de apoyo y las intervenciones se han ido ajustando a lo largo del curso en función de la evolución del alumno contextualizada ya que se organiza a partir de la programación de las respectivas aulas de referencia; equilibrada dado que en el currículo específico de cada alumno se combinan aprendizajes curriculares junto con los prerrequisitos básicos para los aprendizajes y las áreas principalmente alteradas; extensa porque el alumnado es apoyado a lo largo de la totalidad de la jornada escolar; sistemática ya que exige una constante recogida de información y análisis sobre las actividades y estrategias desarrolladas; y evaluada permanentemente como consecuencia de la necesidad de reflexionar contantemente no solamente sobre la evolución del alumnado sino sobre la eficacia de la intervención y prácticas educativas propuestas.

Todas estas características se encuentran totalmente alineadas con los principios generales de intervención propuestos por diversos autores (Powers, 1992; Hernández, 2006; Galán, 2007; y Frontera, 2012, entre otros), algunas aportaciones sobre cómo articular la respuesta educativa en la organización y funcionamiento de los centros (Bergenson et al., 2003; Charman et al., 2011) así como el trabajo descriptivo de la experiencia de la Escuela Infantil Lope de Vega y el EOEP de Atención Temprana de Leganés (2004).

### *Implementar estrategias metodológicas basadas en la evidencia de forma coordinada entre las aulas de referencia y las aulas de apoyo*

A lo largo del capítulo 10 se han expuesto de forma detalladas las principales estrategias metodológicas utilizadas en las aulas de referencia y en las aulas de apoyo, por lo que a modo de síntesis, se pueden identificar varios elementos valiosos.

A través del análisis de las prácticas de aula se podido recoger el uso extendido de un número relevante de prácticas basadas en la evidencia (Wong et al., 2014) enmarcadas principalmente en el área social, comunicativa, comportamental, atención conjunta, juego, cognitiva, preparación para la vida escolar, académica, motora y adaptativa. Entre ellas, destacan las intervenciones basadas en antecedentes, las intervención cognitivo-conductual, el refuerzo diferencial de conductas alternativas, la enseñanza mediante ensayos directos, el uso de la extinción, la evaluación funcional del comportamiento, la intervención específica en la comunicación funcional, el modelado, la intervención naturalista, la intervención mediada por pares, el uso de sistemas de comunicación por intercambio de imágenes, la ayuda o instigación, el reforzamiento, la realización de guiones, el trabajo específico en la autorregulación, la enseñanza de habilidades sociales, el desarrollo de grupos de juego estructurados, el análisis de tareas, la enseñanza asistida por la tecnología, el retraso temporal y el uso extendido de apoyos visuales.

Por último, también se ha recogido la dificultad de implementación de programas globales de forma completa en los centros. En algunos casos se ha identificado la aplicación de alguno de los aspectos pero no el desarrollo del programa en su totalidad. Este dato está en sintonía con lo aportado por Peydró y Rodríguez (2007) y Saldaña y Moreno (2012).



### Articular una intervención específica ante las conductas desajustadas

En los casos en los que se han constatado conductas desadaptadas en el alumnado con TEA, han sido varias las estrategias que se han podido documentar a través de las observaciones desarrolladas. Entre ellas, cabe destacar como factores de prevención a la aparición de este tipo de conductas, la presencia de varios profesionales en las aulas, el cuidado de las cuestiones ambientales además de un trabajo riguroso en relación a anticipación al alumno sobre lo que va a suceder. Respecto a las estrategias de intervención empleadas, entre otras, destaca el mantenimiento de la calma y tranquilidad por el adulto y el resto de los iguales, evitar que el alumno pueda hacerse daño, realizar un análisis funcional de las conductas que ayuden a los profesionales a interpretar el motivo por el que aparecen ciertas conductas, así como el establecimiento de criterios comunes de intervención tanto por cualquier profesional que pueda presenciarlas como por parte de la familia. Por último, realizar un seguimiento y evaluación de cómo van evolucionando estas conductas así como de la efectividad de la intervención desarrollada también resultan necesarias.

Todas estas estrategias se encuentran totalmente alineadas con las recomendaciones aportadas por diferentes autores como Bergenson et al. (2003), Powers (1992), Galán (2007) y Wong et al. (2014), entre otros.

### Revisar y ajustar constantemente los horarios de apoyo del alumnado

Como tendencia general, en todos los centros se realiza una previsión tentativa de los horarios de apoyo de los alumnos al inicio de cada trimestre. Esta previsión se hace de forma conjunta entre el equipo de apoyo y las tutoras. El tipo de actividades que se desarrollan en las aulas de referencia tienen un peso muy relevante por lo que se prioriza la incorporación del alumnado en los primeros momentos en aquellas actividades de tipo lúdico para progresivamente ir sumándose a aquellas que tienen un mayor contenido académico. No obstante, estos horarios se modifican en función de las necesidades del alumnado y su evolución a lo largo de las semanas y meses, motivo por el que la comunicación entre las tutoras y las profesionales de apoyo es indispensable. Por ello, el planteamiento general es comenzar el curso con un mayor número de sesiones en las aulas de apoyo para paulatinamente ir aumentando las horas en las aulas de referencia con la presencia de algunas de las personas de apoyo y posteriormente sin ellas a medida que avanza el curso. Por último, se ha encontrado una tendencia general a ir retirando apoyos de forma progresiva con la finalidad de evitar de apoyos innecesarios y aumentar así el nivel de autonomía del alumnado.

Todas estas cuestiones que se han podido valorar a través de las prácticas del aula son refrendadas por distintos trabajos de ámbito internacional y local. Entre los primeros, cabe destacar la propuesta de Bergenson et al. (2003) quienes enfatizan la importancia de incorporar en primer lugar al alumnado a las actividades de tipo lúdico, así como la relevancia otorgada por el trabajo de Wong et al. (2014) en relación a la retirada de los apoyos de forma progresiva. En un plano local, la necesidad de realizar una incorporación progresiva de cada alumno en función de cómo se encuentra en el grupo de referencia y qué posibilidades tiene de participación en las actividades propuestas también ha sido descrita por la experiencia de la Escuela Infantil Lope de Vega y el EOEP de Atención Temprana de Leganés (2004).

### Configurar un currículo equilibrado entre los aprendizajes académicos, específicos y adaptativos

En el caso del alumnado con TEA en la etapa de Educación Infantil, se ha podido documentar que su currículo educativo se compone por una serie de contenidos académicos compartidos en mayor o menor medida con sus iguales, un conjunto de contenidos específicos en función de las áreas principalmente alteradas, junto con un bloque de aprendizajes relacionados con el desarrollo y fomento de las distintas

habilidades adaptativas. Por todo ello, el currículo se articula a través de una planificación totalmente personalizada. La línea que separa unos aprendizajes de otros es muy difusa y a lo largo del seguimiento al alumnado con TEA se ha podido valorar que estos tres tipos de aprendizajes se equilibran en función del grado de afectación y la evolución del alumnado. Los aprendizajes de adaptativos son prioritarios en un primer momento para, de forma progresiva, dejar paso a los específicos y académicos. En cuanto a los aprendizajes académicos se han priorizado, al igual que sus iguales pero con las adaptaciones necesarias para cada caso, el desarrollo de las materias instrumentales. En concreto, el desarrollo de la comunicación oral y la lectoescritura (identificación de sílabas, palabras según categorías semánticas, descomposición en sílabas, construcción de pequeñas frases sobre una imagen) junto con el fomento y adquisición de las nociones matemáticas básicas (seriación, clasificación, adquisición de conocimientos básicos). Respecto a los aprendizajes que constituirían el currículo específico se ha podido constatar principalmente un trabajo en relación a las áreas principalmente alteradas en el alumnado con TEA entre las que destacan los aspectos relacionados con la mejora de la atención conjunta, el racionamiento y expresión de emociones en ellos mismos y en los otros, el fomento del desarrollo del juego simbólico, la incorporación de habilidades sociales y estrategias de regulación de conducta, así como el diseño de aprendizajes muy funcionales conectados con el entorno. Por último, entre las habilidades adaptativas tipo social y práctico destaca, entre otras, el trabajo específico para mejorar la interacción social con los iguales, la regulación del control de esfínteres, la progresiva ingesta de alimentos y la mejora en los niveles de autonomía.

Estos requerimientos en relación a la necesidad de configurar un currículo específico para el alumnado con TEA ha sido denominado, por distintos autores, de diferentes formas: Planes individualizados (Peydró y Rodríguez, 2007), Plan de intervención (Bergenson et al., 2003) o Plan Educativo Individualizado (Charman et al., 2011). Asimismo, el uso de estos instrumentos de programación individual, en sus distintas denominaciones, también fueron las herramientas con mayor frecuencia encontradas para organizar la respuesta educativa del alumnado con TEA en el trabajo desarrollado por De los Reyes, Moreno y Aguilera (2007). Respecto al tipo de contenidos que constituyen este currículo individualizado, la priorización de aspectos vinculados a las necesidades concretas de cada alumno por encima de los contenidos del currículo general es un aspecto avalado por otros trabajos como el de López, García y Ordoñez (2008). Por otra parte, las áreas específicas que se han descrito, la incorporación en las programaciones individuales el trabajo en torno a las habilidades sociales y estrategias de regulación de conducta, así como el diseño de aprendizajes muy funcionales conectados con el entorno también han sido descritas por distintos autores (Alcantud y Alonso, 2013; Peydró y Rodríguez, 2007; Belinchón, 2001). Por último, la importancia de incorporar un cuidado específico a las habilidades adaptativas de tipo social y práctico son avaladas por la propuesta de Bergenson et al. (2003) con la finalidad principal de que el alumnado pueda desenvolverse de forma independiente (Echeita, 2006; Echeita y Cuevas, 2011).

En última instancia, este equilibrio de aprendizajes supone la no renuncia a la adquisición de diversos logros académicos junto con el trabajo específico en función de necesidades que presenta el alumnado, como apuntaban diversos autores (Rivière, 2001; Peydró y Rodríguez, 2007; Hernández, 2012).

### *Diseñar y elaborar materiales específicos*

Una buena práctica requiere la elaboración de materiales específicos, y esta tarea la hemos visto frecuentemente desarrollada en todos los centros, tanto por las tutoras como por las profesionales de las aulas de referencia, aunque en mayor frecuencia por estas últimas.

Son varios los motivos que justifican la necesidad de elaborar materiales específicos. En primer lugar,

el desarrollo de materiales específicos en consonancia con los distintos centros de interés del alumno ayuda al acceso a los aprendizajes ya que mejora la motivación y facilita el mantenimiento de la atención (Urnaiz y Paniagua, 2012). En segundo lugar, también permiten ajustar el grado de concreción de un determinado contenido educativo, así como la posibilidad de que el alumno cuente con una propuesta ajustada a sus necesidades en las aulas de referencia (Domingo y Palomares, 2013; Booth y Ainscow, 2002) Y, por último, en muchas ocasiones estos materiales específicamente elaborados incorporan aspectos manipulativos y lúdicos lo que supone un atractivo para todo el alumnado. Son innumerables los ejemplos que se ha podido documentar a lo largo de este trabajo, pero consideramos de interés destacar dos de ellos por su carácter transversal a nivel de centro y su uso extendido en las aulas de apoyo y referencia. Por una parte, la apuesta del CEIP Rojo por trabajar la expresión de las emociones a través del arte ha implicado que en el aula de apoyo y en todas las aulas de referencia dispongan de un rincón reservado para ello. Por otra, en el CC Azul hay una firme apuesta por la extensión a las aulas de referencia de las nuevas tecnología como herramienta para trabajar con el alumnado con TEA por sus múltiples posibilidades interactivas. Finalmente, el hecho de elaborar materiales específicos y ponerlos a disposición de las aulas de referencia no solamente ha enriquecido la tarea de los docentes sino que también ha revertido de forma positiva en el resto del alumnado. Este resultado coincide con uno de los indicadores establecidos por el Index en el que se incide en la necesidad de que el profesorado genere recursos para apoyar el aprendizaje y la participación del alumnado (Booth y Ainscow, 2002). Además, entre los resultados encontrados en el trabajo desarrollado sobre las USEE en Cataluña (2009) también se identificó que la implementación de las USEE en los centros había favorecido la incorporación de nuevas estrategias educativas entre las que destacaban, entre otras, a la incorporación de las TIC en las aulas, la revisión de aspectos didácticos y metodológicos, así como el desarrollo de actividades manipulativas.

#### *Potenciar la ayuda de los iguales como apoyos naturales*

De forma complementaria a lo desarrollado en todos los centros con carácter general para fomentar la inclusión educativa y social de todo el alumnado, una buena práctica implica concebir a los iguales como excelentes apoyos naturales para el alumnado con TEA (Hernández, 2006). Esto demanda, por una parte, una actitud positiva ante las diferencias haciendo notar que todos somos distintos así como generar conductas de ayuda hacia sus compañeros, no solamente en los espacios no formales sino también en las distintas dinámicas que se desarrollan en el contexto del aula. Son variadas las iniciativas que se han podido documentar en todos los centros, pero probablemente una de las más especiales ha sido la identificada en CC Azul en el que en las aulas de Educación infantil se desarrollaba un proyecto de aprendizaje cooperativo a través de la formación de parejas de gemelos o trillizos, por si algún alumno necesitaba un poco más ayuda, enfatizando así la importancia de que los estudiantes aprendan de manera colaborativa (Booth y Ainscow, 2010). Bajo el lema de que “los gemelos y/ o mellizos estamos pendientes pero no somos dependientes” se ha podido recoger, a través de las observaciones del aula, los beneficios del acompañamiento y apoyo natural de los iguales convirtiéndose en claros referentes que guían y acompañan al alumnado con TEA así como a otros compañeros con mayores dificultades en los distintos espacios y momentos de la jornada escolar.

Esta experiencia ejemplifica claramente tanto las repercusiones positivas que tiene para el alumnado con TEA la intervención mediada por pares como el aprendizaje que supone para los iguales comprender a sus compañeros con mayores dificultades, cuestiones avaladas por distintos autores (Rivière, 2001; Bergenson et al., 2003; y Wong et al., 2014).

### *Buscar la complementariedad con los recursos externos en la intervención*

Una de las mayores dificultades trasladadas por los profesionales de los cuatro centros y las familias hacen referencia a la articulación de la intervención que se desarrolla en el centro educativo con otras que los alumnos reciben en gabinetes externos. Sin embargo, a pesar de ello, hemos encontrado distintas fórmulas de comunicación y coordinación con distintos recursos externos a los que acuden los alumnos que los colegios han puesto en marcha y que están relacionadas entre sí.

En primer lugar, la necesidad de establecer una coordinación directa entre centro educativo y gabinetes externos con la finalidad de intercambiar información del alumnado de una forma fluida. En segundo lugar, buscar la complementariedad en la intervención que se desarrolla en los distintos contextos. Esto supone no solamente compartir información sino también el establecimiento de objetivos comunes de trabajo así como el intercambio de materiales, entre otros aspectos. Y por último, el requisito de que los horarios en los que los alumnos realizan la intervención externa en ningún caso interfieran con los horarios escolares ya que, tal y como se ha podido comprobar, esta circunstancia distorsiona la jornada escolar del alumno y supone renunciar a parte de la respuesta especializada que puede recibir en su centro educativo.

Todas estas cuestiones relacionadas con la necesidad de unificar la intervención entre los distintos entornos así como articular la participación y colaboración con otros profesionales se destacan en los trabajos de Bergenson et al. (2003) y Charman et al.(2011) respectivamente.

### *Mantener expectativas positivas y realistas sobre la evolución del alumnado*

En todos los casos se ha podido comprobar que existían unas expectativas positivas y realistas hacia la evolución del alumnado. Por una parte, podemos interpretarlas como positivas ya que en la información analizada se recoge tanto logros alcanzados a través del avance del alumnado en los aprendizajes y en las distintas áreas de su desarrollo como aquellos otros aspectos sobre los que hay que seguir incidiendo. Pero además en todos los casos, se valora el esfuerzo del alumno por superar sus dificultades, por lo que se celebran y reconocen sus logros Charman et al. (2011). Por otra parte, las expectativas son realistas como consecuencia de tener muchos indicadores en relación a la trayectoria que va desarrollando cada alumno gracias al desarrollo de procesos de seguimiento rigurosos y sistemáticos de la evolución del alumno, así como a la recogida de información constante de las familias y las coordinaciones con los recursos externos a los que acuden, lo que propicia una visión completa del funcionamiento del alumno en sus distintos contextos de desarrollo. Como en otros casos, mantenimiento de expectativas altas sobre todo el alumnado es un indicador que también se puede encontrar en el Index (Booth y Ainscow, 2002) así como uno de los ocho aspectos clave identificados como representativos de buenas prácticas en la educación de personas con autismo por Charman et al. (2011) por el que se establece la importancia de que los centros educativos cuenten con altos niveles de ambición y aspiración por parte del personal de las escuelas hacia los alumnos.

### *Establecer una coordinación constante, cercana y cálida con la familia con especial cuidado en la evaluación*

El trabajo conjunto con las familias del alumnado con TEA y el mantenimiento de una coordinación muy estrecha ha sido una constante encontrada en los cuatro centros en sus distintas versiones, lo que coincide con la importancia que ya le atribuía Rivière (2001).

Entre las características definitorias de esta coordinación destaca el hecho de que la comunicación mantenida con las familias, en todos los casos, se produce de forma bidireccional. Esto supone que la demanda de información y comunicación en ocasiones proviene de los centros y en otras desde las familias lo que

promueve una implicación muy activa de estas en la respuesta educativa de sus hijos. En segundo lugar, la organización interna entre los docentes para que todos puedan asistir a las reuniones de coordinación con la familia, así como el que la información que se traslada sea la misma independientemente de quién la comunique, son otros dos aspectos muy relevantes que hemos podido documentar, que configuran lo que Bergenson et al. (2003) denominan “enfoque de equipo exhaustivo”. Obviamente, articular este tipo de coordinaciones requiere un trabajo previo de los profesionales y un reparto de contenidos y protagonismo en las reuniones. En tercer lugar, las coordinaciones que se mantienen con las familias se pueden clasificar en dos grandes grupos, las coordinaciones informales y formales. Las primeras hacen referencia al contacto en los momentos de entrada y salida de los centros que se suele acompañar con una agenda de comunicación (Bustos, 2014), un cuaderno de ida y vuelta en el que familia y centro diariamente incorporan los aspectos más relevantes de cada contexto e incluso el contacto a través de los teléfonos personales por los especialistas de apoyo, lo que supone distintos métodos de comunicación así como alto niveles de disponibilidad, como los que recomiendan Charman et al. (2011). Esta comunicación informal es un contacto muy cuidado por los profesionales del ámbito educativo y muy valorado por las familias al poder disponer de una información de cómo es el día a día de su hijo que el menor no puede trasladar. El segundo tipo de coordinación se produce en un entorno más formal con una periodicidad aproximadamente de mes y medio en los tres centros públicos y quincenalmente en el CC Azul, motivo por el que en este último caso se desarrollan fuera del horario lectivo o en tiempo personales de los distintos profesionales. Este tipo de coordinaciones versan sobre diversos temas relacionados con el seguimiento del alumnado, la organización de la respuesta educativa o cualquier tema monográfico que familias o docentes consideren pertinente abordar y que, en muchas ocasiones, trasciende lo estrictamente educativo, pero que implica la toma de decisiones de forma conjunta. Este aspecto también es recogido por diversas propuestas (Bergenson et al., 2003; Peydró y Rodríguez, 2007) quienes señalan que el establecimiento de acuerdos comunes sobre la frecuencia y formato de comunicación entre profesionales y familias es un componente esencial de las buenas prácticas.

#### Adaptar del proceso de evaluación

Al igual que la respuesta educativa, el proceso de evaluación del alumnado con TEA también cuenta con unos matices diferenciados a los identificados con carácter general para el resto del alumnado. En cuanto a la forma y los momentos en los que se articula la evaluación, se ha podido documentar que los inicios y finales de trimestre son dos momentos de especial consideración para hacer balance de la evolución del alumno, lo que estaría en sintonía tanto con la aportación de Peydró y Rodríguez (2007) y González (2012) en la que establecen la necesidad de revisar y ajustar de forma sistemática las medidas adoptadas si en tres meses no se han cumplido los objetivos propuestos. Para ello, el instrumento utilizado principalmente es el DIAC a través de cual se sistematiza toda la información junto con los registros diarios que los distintos profesionales recogen en el día a día y de forma continua, recomendación aportada por varios autores (Bergenson et al., 2003; Ruiz, 2011; Charman et al., 2011; Alcantud y Alonso, 2013; Peydró y Rodríguez, 2007). Respecto al formato de entrega de esta evaluación a las familias, en la mayoría de los centros se suele hacer a través de la elaboración de dos informes trimestrales: el boletín común del aula de referencia con los ajustes necesarios para cada alumno y un informe específico de corte cualitativo que recoge los aspectos específicamente trabajados. En ambos casos, los informes son personalizados y elaborados de forma conjunta por los docentes que intervienen con el alumnado siendo el informe cualitativo especialmente valorado por las familias. Por último, también se ha comprobado que los centros contaban con un espacio de reflexión conjunta con las familias para trasladar esta evaluación y realizar un intercambio de impresiones sobre la misma

principalmente a través de una reunión previa o posterior a la entrega de los citados informes. En este sentido, una iniciativa muy interesante es la realizada por el CC Azul quienes, con el objetivo de reducir la ansiedad que el proceso de evaluación trimestral generaba en las familias, decidieron establecer una reunión previa a la entrega del informe para que sean los padres quienes evalúen en primer lugar el grado de adquisición de los objetivos propuestos para sus hijos. A partir de esta propuesta, se considera que las familias se sienten más partícipes en la evaluación de sus hijos y se ha mejorado en la visión compartida del alumno por ambos contextos. Esta práctica está en sintonía con el trabajo desarrollado por Charman et al. (2011) en el que se establece la necesidad de buscar fórmulas innovadoras para compartir el progreso del alumnado.

***Síntesis de los aspectos clave relacionados con las prácticas de aulas en la intervención con el alumnado con TEA:***

- *Concebir el aula de apoyo como un espacio de recursos integrada en la estructura del centro*
- *Desarrollar procesos de docencia compartida y establecer fuertes lazos de conexión entre los distintos profesionales*
- *Desarrollar un estilo docente que combine ciertas características pedagógicas y personales*
- *Cuidar el bienestar emocional del alumnado*
- *Organizar una respuesta educativa personalizada, flexible, contextualizada, equilibrada, extensa, sistemática y evaluada*
- *Implementar estrategias metodológicas basadas en la evidencia de forma coordinada entre las aulas de referencia y las aulas de apoyo*
- *Articular una intervención específica en relación a las conductas desajustadas*
- *Revisar y ajustar constantemente los horarios de apoyo del alumnado*
- *Configurar un currículo equilibrado entre los aprendizajes académicos, específicos y adaptativos*
- *Diseñar y elaborar materiales específicos*
- *Potenciar la ayuda de los iguales como apoyos naturales*
- *Buscar la complementariedad en la intervención con los recursos externos*
- *Mantener expectativas positivas y realistas sobre la evolución del alumnado*
- *Establecer una coordinación constante, cercana y cálida con la familia con especial cuidado en la evaluación*
- *Adaptar del proceso de evaluación en el alumnado con TEA*

Hasta aquí hemos resumido los aspectos más positivos de la cultura, las políticas y las prácticas de los centros estudiados, que hacen posible la inclusión educativa del alumnado con TEA. Como se puede apreciar claramente como muchas de las iniciativas, que tal vez en sus inicios se impulsaron de forma específica para el alumnado con TEA, se han extendido para todo el alumnado del centro. Por último, merece la pena destacar la gran coincidencia de las condiciones clave identificadas con aquellas que se vienen señalando en las fuentes revisadas en el marco teórico, y en especial con las dimensiones e indicadores del “Index for Inclusion” (Booth y Ainscow, 2002). No obstante, de los resultados obtenidos también se desprenden algunos otros aspectos susceptibles de mejora, que se derivan del conocimiento teórico acumulado.

A modo de síntesis cabe señalar, en primer lugar, la necesidad de mejorar los niveles de coordinación en dos sentidos. Por una parte, a lo largo de las etapas educativas ya que los datos nos indican que estos son inferiores en la etapa de EP que en la etapa de EI. Y por otra, entre los distintos equipos de

apoyo especializados con los que cuentan los centros dado que estos resultados son ligeramente más modestos que los niveles de coordinación existente entre los profesores y los distintos especialistas de un equipo u otro (generales o equipo de apoyo adscrito al aula TEA) que trabajan con un mismo estudiante.

Otro aspecto susceptible de mejora se relaciona con el mantenimiento de los niveles de participación de las familias en la vida del centro a lo largo de las etapas educativas. Las opiniones tanto de los docentes como de las familias de las distintas etapas nos permiten afirmar que las familias de EI, en comparación con las de la etapa de EP, participan más. Asimismo, los docentes de esta primera etapa también se muestran más proclives a promover su participación con distintas actividades e iniciativas.

En relación al acompañamiento que, entendido en sentido amplio, el profesorado de APOYO puede realizar al profesorado de EI y EP, si bien no hay ninguna duda en que su ayuda se considera de gran utilidad, los resultados también ponen de manifiesto claramente que este apoyo no es suficiente, lo que indica la necesidad de aumentarlo en cantidad y extensión. En estrecha relación con esta cuestión, también se puede indicar la necesidad de potenciar las posibilidades de desarrollar el trabajo por parte de los perfiles de apoyo dentro de las aulas de referencia en las que se encuentra escolarizado el alumnado con mayores dificultades. Los resultados indican que, aunque se ha avanzado de forma significativa en la organización conjunta de la respuesta educativa por parte de docentes y especialistas así como en las coordinaciones con las familias, falta incidir más en esta cuestión. Por último, en lo que se refiere al alumnado con mayores dificultades, el cuidado en la transición entre etapas, especialmente entre EP y ESO es considerado por el profesorado de APOYO como un gran desafío sobre el que resulta necesario mejorar.

Por otra parte, probablemente la urgencia de mejorar la intervención del EOEP general y el EE en los centros educativos sea uno de los aspectos que de forma más notoria ha quedado de manifiesto. Los resultados nos indican de forma contundente que los docentes de APOYO, con los que incluso el contacto con ambos servicios especializados es mayor, consideran que su intervención es totalmente insuficiente para atender las necesidades de los centros.

La inclusión social del alumnado con TEA con sus iguales fuera del centro, también es otro aspecto sobre los que los resultados nos indican un amplio margen de mejora. Si bien las familias reconocen lo positivo que suponen estas experiencias para los menores también es necesario mejorar su frecuencia y traspasar las fronteras del centro educativo para entre todos contribuir a la inclusión del alumnado en sus distintos contextos de desarrollo.

Los resultados ponen también claramente de manifiesto que es preciso mejorar las concepciones y perspectivas de docentes y familias sobre el proceso de inclusión educativa del alumnado con mayores dificultades en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Si bien parece que sus beneficios en la etapa de EI y EP ya no son discutibles, ambos colectivos se muestran mucho más reticentes a sus posibilidades en esta segunda etapa. Por lo que respecta al profesorado, convendría generar mayores espacios así como aumentar las posibilidades para que los docentes pudieran participar todavía más en distintas iniciativas específicamente relacionadas con lo que implica ser centro preferente. Llegamos a esta conclusión a tenor de los datos que nos indican que, aunque hay una buena participación, al profesorado le gustaría participar más de lo que lo ha hecho hasta el momento de la recogida de los resultados.

Por último, podemos afirmar que el impulso de la innovación educativa es una asignatura pendiente. A pesar de que los resultados han mostrado interés en este aspecto por parte de los centros, también muestran la necesidad de mejorar en esta cuestión al ser escasas y poco sólidas las oportunidades de los centros en poder incidir en ello.

### 12.3. Tendencias generales de las respuestas entre los distintos colectivos y centros

#### ***Tendencias en las respuestas de los distintos colectivos participantes***

Sin ánimo de hacer una descripción exhaustiva, ya contemplada en el capítulo 11, consideramos relevante hacer referencia a algunas tendencias en las respuestas que, de forma general, se han detectado entre los distintos colectivos que han participado en este trabajo.

Respecto a los distintos colectivos docentes, podríamos considerar que los profesores de apoyo se han mostrado más críticos que el profesorado tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria en la necesidad de seguir avanzado en el proceso de inclusión educativa en sus respectivos centros. Por otra parte, son los docentes de Educación Infantil, a diferencia de los profesores de Educación Primaria, los que muestran valoraciones más positivas en distintos aspectos entre los que destacan principalmente aquellos relacionados con los niveles de las coordinaciones, el interés en aumentar la participación en el programa de centro preferente, así como en la importancia de favorecer e incrementar la participación de las familias en la vida del centro. En el caso del profesorado de apoyo, posiblemente su contacto a diario con el alumnado con mayores dificultades le permita conocer y dibujar de forma más clara algunas propuestas de mejora y tal vez por ello se muestre más crítico. En el caso de las tendencias encontradas entre el profesorado de Educación Infantil y Primaria, estas pueden interpretarse desde distintas ópticas. Probablemente el número de docentes de cada etapa facilite o en su caso dificulte las distintas posibilidades de coordinación. Por otra parte, el grado de competencia percibido, la ayuda que recibe el profesorado por los docentes de apoyo, así como la interpretación en la suficiencia de esta ayuda son percibidos por el profesorado de EI, aunque sin diferencias significativas, ligeramente de forma más positiva en el caso de EI que de EP. Por ello, pudiese mostrarse más proclive a querer participar en el programa de centros preferentes al sentirse competente y respaldado. Por último, la propia organización del currículo de la etapa de educación infantil así como las actividades e iniciativas desarrolladas podrían contribuir a que el profesorado de esta primera etapa considerase relevante incidir en la participación de las familias en el centro con mayor frecuencia.

En cuanto a las familias, también se ha encontrado la misma tendencia que en el caso del profesorado de las distintas etapas. Las familias de Educación Infantil presentan una visión más positiva del centro en el que se encuentran escolarizados sus hijos/as que las de la Educación Primaria en aspectos relacionados con la participación que el centro les ofrece, el clima de convivencia existente así como la valoración hacia los docentes, entre otros. En la misma línea que ocurría con el profesorado, una posible hipótesis que puede ayudar esta tendencia en los resultados de las familias puede vincularse con las repercusiones positivas que genera proponer por parte del profesorado y contar en el caso de las familias con una participación activa en la vida del centro. Esta participación efectiva puede conllevar a que las familias puedan sentirse partícipes en la educación de sus hijos, valorar directamente el trabajo que en el día a día realiza el profesorado así como comprobar cómo es el ambiente y el clima del centro en el que escolarizan a sus hijos.

#### ***Diferencias encontradas entre los centros participantes***

En lo que se refiere a la comparación entre los centros, en primer lugar cabe señalar que no se han encontrado grandes diferencias, lo que constituye un indicador de la fortaleza de los resultados obtenidos en el marco de este trabajo. No obstante, hay algunas características definitorias de corte cualitativo que se han ido describiendo a lo largo de estas conclusiones que marcan algunos rasgos característicos de los centros.



Una cuestión sobre la que nos gustaría llamar la atención hace referencia a la notable flexibilidad que hemos encontrado en la interpretación y gestión del programa de centros preferentes adoptada por el CC Azul, lo que ha marcado una diferencia en el planteamiento general respecto al resto de los centros. También es cierto que es el único centro que cuenta con cuatro características claramente diferenciadoras respecto al resto: es un centro de titularidad concertada; además de la etapa de Educación Infantil y Primaria también abarca la etapa de Educación Secundaria Obligatoria; cuenta con cuatro aulas de apoyo autorizadas (a diferencia del resto de los centros que disponía de una única aula); y en su organización interna ha optado por contar con dos perfiles especializados adscritos a cada aula de apoyo, en lugar de contar con un perfil de apoyo especializado y un auxiliar técnico-III, tal y como establece en la asignación de recursos la Administración para el resto de los centros de titularidad pública. Por todo ello, al margen de que las cuatro características descritas no son decisiones que pueda tomar la dirección de los centros de titularidad pública a excepción de la posibilidad de solicitar la autorización de un nuevo aula en caso de disponer de las condiciones especiales para ello sí consideramos relevante destacar la importancia que puede suponer el facilitar a los centros esta flexibilidad para adoptar el programa de centros preferentes a sus necesidades.

En el plano cuantitativo, al igual que sucedía en el contraste entre colectivos, aunque las diferencias significativas encontradas entre los distintos centros han sido mínimas, sin ánimo de hacer una descripción pormenorizada ya contemplada en el capítulo 11, también se pueden identificar algunas tendencias generales.

Respecto al colectivo docente, podemos describir a los profesores del CEIP Amarillo como los más críticos en cuanto a los recursos con los que cuenta su centro para atender a la diversidad, la escolarización preferente y la formación inicial recibida al respecto, la labor del equipo directivo, así como en las cuestiones relacionadas con la ayuda que recibe de su centro para seguir formándose. En el otro extremo, podríamos considerar a los docentes del CC Azul como los más favorables en los distintos aspectos relacionados con la escolarización preferente, la ayuda que recibe de su centro para seguir formándose así como en la interpretación de la buena valoración que recibe su centro como consecuencia de escolarizar al alumnado diverso. Finalmente, en un punto intermedio podríamos ubicar a los docentes del CEIP Naranja quienes destacan por la buena valoración a la labor del equipo directivo en lo que respecta a la atención a la diversidad así como a la ayuda que recibe de su centro para seguir formándose.

En cuanto a las familias, las del CC Azul son las que muestran una mejor valoración de su centro tanto en su zona así como en los recursos con los que cuenta para atender a la diversidad. Por otra parte, comparten junto con las familias del CEIP Amarillo, unos altos niveles de información sobre los motivos por los que sus respectivos centros son preferentes. No obstante, en cuanto a información y participación de las familias en la vida del centro se refiere, el CEIP Amarillo destaca de forma notable. Es el centro en el que las familias muestran mayores niveles de acuerdo, entre otros aspectos, en la información con la que cuentan sobre el funcionamiento de centro preferente, la amplia participación que el centro les oferta, una alta valoración hacia el trabajo que realizan los docentes de sus hijos/as, así como la buena valoración del centro en su zona de escolarización como consecuencia de escolarizar al alumnado diverso. En el otro polo, se encuentran las familias del CEIP Rojo cuyos datos señalan a que están menos informadas de que su centro escolariza a alumnado con TEA, muestran menores niveles de valoración al trabajo de los docentes, así cuyos hijos/as afirman haber tenido menor contacto con el alumnado con TEA fuera del centro.

Nos gustaría finalizar este apartado con dos datos que toman el mismo valor en todos los colegios y ponen claramente de manifiesto la positiva opinión de las familias en relación a los centros en los que

escolarización a sus hijos/as. El primero de ellos se relaciona con su grado de satisfacción pudiendo confirmar a tenor de los resultados que el 89,80% de las familias de EI y el 86,30% de las familias de EP afirman estar satisfechas con sus respectivos centros. Por su parte, el segundo resultado, íntimamente relacionado con el anterior, indica que este grado de satisfacción se materializa en que si tuvieran que recomendar el centro a otros amigos para escolarizar a sus hijos/as, lo harían en un 91,10% en el caso de las familias de EI y en un 86,10% en el caso de las familias de EP.

En relación a otros trabajos centrados en la propuesta de centros preferentes en Madrid, son escasas las investigaciones que han permitido valorar el grado de satisfacción por parte de todas las familias de los centros. Uno de los que aborda esta cuestión de forma explícita es el realizado por García (2018), quien también concluyó una valoración positiva al proyecto de centros preferentes por parte de las familias que mantenían una vinculación directa con el alumnado con TEA en su centro de estudio, si bien también recogió algunas inquietudes en relación a las repercusiones que pudiese tener en el aprendizaje de sus hijos/as el compartir el aula de referencia con alumnado con TEA. En última instancia cabe recordar que el hecho de que un centro contribuya a la satisfacción de la comunidad educativa es una de las características que define un centro educativo de calidad (Marchesi y Martín, 1998).

#### **12.4. Limitaciones y futuras líneas de investigación**

Antes de comenzar a exponer las principales limitaciones encontradas a lo largo de este trabajo así como las futuras líneas de investigación que se dibuja a partir de los resultados expuestos, es relevante hacer una mínima reflexión a que este trabajo nació con una clara vocación aplicada cuyos resultados pudiesen ayudar a los centros educativos a mejorar sus procesos de inclusión. Como investigadora, y en calidad de orientadora, conocía el programa de centros preferentes desde prácticamente su inicio. A lo largo de los distintos cursos escolares y a través del acompañamiento realizado a multitud de centros, intuía sus múltiples necesidades. Entre ellas, destacaba de forma prioritaria la urgencia de contar con guías orientativas que les ayudasen a materializar una propuesta educativa en la que creían, pero para la que contaban con un escaso acompañamiento técnico. Por todos estos motivos, este trabajo es nuestra pequeña contribución a este proceso de ayuda y asesoramiento colaborativo a la educación madrileña con el único objetivo de contribuir a la mejora de la respuesta educativa del alumnado en general, y en especial del alumnado con TEA. Asimismo, es relevante hacer referencia a que en el compromiso adquirido con los centros participantes quedó recogida la posibilidad de realizar una devolución detallada de los resultados de este trabajo en esta idea de acompañar a los centros en el proceso inconcluso de avanzar hacia una respuesta educativa más inclusiva. Esta posibilidad quedará materializada en el formato que ellos consideren más pertinente tras la defensa de la tesis.

Respecto a las posibles aportaciones de esta investigación cabe destacar su pertinencia teniendo en cuenta el escaso número de investigaciones relacionadas con la temática en nuestro país a nivel general, y en especial desde una perspectiva aplicada. Además, la posibilidad de combinar la utilización de metodología cualitativa y cuantitativa ha facilitado acercarse a la realidad de estudio desde diferentes perspectivas lo que supone un indicador de calidad a esta investigación. Por último, el poder documentar de forma detallada el trabajo desarrollado por los centros así como el papel protagonista que ocupan los distintos miembros de la comunidad educativa también es uno de los grandes retos conseguidos.

En cuanto a las limitaciones, a lo largo de esta tesis se han ido exponiendo en distintos apartados algunas dificultades encontradas a lo largo del trabajo. Sin embargo es ahora el momento de tratar de enumerar aquellos aspectos que consideramos que han supuesto ciertas limitaciones.

Posiblemente la de mayor relevancia se relacione con que los centros que fueron seleccionados para participar en esta investigación, tanto por la Administración educativa como por parte del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo, debían ser considerados centros de buenas prácticas en el proceso de inclusión educativa del alumnado. Esta fue la perspectiva desde la que se partió en esta investigación sabiendo que previsiblemente este hecho implicaría que serían centros que funcionarían de forma pertinente lo que a su vez supondría un alto grado de satisfacción y valoración positiva de los centros por los distintos colectivos implicados. Sin duda ello implica que la imagen que se obtiene es necesariamente parcial. Pero esta tesis lo que pretendía precisamente era documentar buenas prácticas hasta el momento invisibilizadas con la finalidad de ponerlas al servicio del resto de la comunidad educativa.

Una segunda limitación se relaciona con el tamaño de la muestra y el método de investigación seleccionado. A pesar de que ambas cuestiones pueden restringir la generalización de los resultados, en el planteamiento inicial de este trabajo se tuvo en cuenta, por una parte, la complejidad y heterogeneidad de la población de estudio, y por otra, la necesidad de acercarse a su realidad educativa desde diferentes perspectivas. Por todo ello, se ha afrontado su complejidad en algunos aspectos de forma más genérica pero también nos ha permitido un abordaje muy específico y cuidado de los pequeños detalles. Ambas inquietudes, en cierta forma, condicionaron una muestra pequeña pero representativa que facilitase estudiar los centros con la profundidad que su propuesta educativa merecía junto con el uso de un método que permitiese cumplir con los criterios de calidad de la investigación.

En tercer lugar, somos conscientes de la amplitud y extensión de este trabajo. El estudio de cuatro centros en profundidad con la combinación de metodología cualitativa y cuantitativa ha implicado largas jornadas de recogida de información, de análisis y procesamiento de los datos así como de redacción de sus resultados. En este contexto, y a pesar del intento por sintetizar los principales hallazgos de este trabajo, la riqueza de los mismos, la inquietud por recoger las voces de sus protagonistas así como la posibilidad de triangulación de los principales hallazgos encontrados han tenido una doble implicación. Por una parte, que se trate de trabajo más extenso y minucioso al inicialmente previsto. Y por otra, la renuncia a la transcripción completa de las entrevistas desarrolladas por no hacer más amplia su extensión a pesar de saber que este hecho puede limitar tanto el contraste de la información recogida como la interpretación por parte de otros investigadores, aunque todas las entrevistas están recogidas en sus respectivos audios y podrían facilitarse a quien las solicitara. Finalmente, la ausencia de haber podido contrastar los resultados encontrados con la opinión de la Administración en esta investigación sea una de sus sombras. Desde el inicio se contó con su colaboración en la selección de los centros y en el planteamiento inicial de este trabajo, sin embargo, a pesar de los distintos intentos y fórmulas de mantener esta colaboración, en la recta final de este trabajo no fue posible poder desarrollar las entrevistas inicialmente diseñadas por lo que lamentablemente esta pieza del puzle no podrá encajarse. A pesar de esta circunstancia, se seguirá apostando por colaborar de forma totalmente desinteresada para poner a su disposición los resultados de este trabajo.

Por último, nos gustaría señalar algunas posibles líneas de continuidad de este trabajo con el fin de continuar avanzando en el proceso de inclusión educativa. A partir de los resultados obtenidos podemos sugerir algunas futuras líneas de investigación que, en nuestra opinión, contribuirían a este proceso. En primera instancia, creemos que este trabajo podría dar lugar a una guía orientativa para los centros que podría ser un impulso para el programa de centros preferentes, y a su vez actualizar el material del que dispone actualmente la Comunidad de Madrid. Por otra parte, sería muy importante realizar una evaluación global del programa que abarcara todos sus años de desarrollo y el conjunto de las etapas en las que ya se lleva a cabo. La investigación ya apunta, si bien de manera muy colateral,

la mayor dificultad de mantener prácticas inclusivas en la Educación Primaria y Secundaria. Esta idea no solamente ayudaría a consolidar la propuesta sino también a superar su carácter experimental con las repercusiones que a nivel normativo y procedimental, entre otras, pudiese conllevar. En esta evaluación del conjunto del programa, consideramos de especial importancia analizar las trayectorias educativas del alumnado escolarizado en los centros preferentes desde una perspectiva longitudinal. No se trataría únicamente de la elaboración de un censo educativo sino de un análisis del recorrido educativo de cada estudiante y de las posibles necesidades que a lo largo del mismo pueden aparecer. También consideramos esencial que en esta evaluación global se tuvieran muy en cuenta las voces de los propios protagonistas entre los que cabe destacar los equipos directivos de los centros, docentes, profesionales de apoyo, orientadores, familias y alumnado para conocer sus experiencias e inquietudes y evitar el riesgo de una evaluación meramente administrativa.

Personalmente me gustaría terminar este trabajo con una cita de uno de los libros que me ha acompañado durante estos años y que nació al mismo tiempo que esta tesis. Esta reflexión refleja claramente el sentir de esta investigación.

A mayor heterogeneidad del alumnado, mayor riqueza en las experiencias educativas, mayor cohesión social, pero también mayor dificultad para los centros educativos de atender a la diversidad, de ajustar la ayuda pedagógica. Como muchas cosas en la vida, esto puede verse como un problema o como una oportunidad. De lo que no cabe duda es de que implica un gran esfuerzo. Sin embargo, el hecho de tomar clara conciencia de que adaptar la enseñanza sin excluir es incompatible con determinados enfoques metodológicos puede convertirse en un motor de innovaciones en las prácticas docentes. (Marchesi y Martín, 2014, p.320)



## Referencias Documentales

## Referencias Documentales

### Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿cómo podemos hacer progresar las políticas?. En C. Giné (Ed.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Horsori.
- Alcantud, F. y Alonso, Y. (2013). Modelos y programas de intervención precoz en niños con TEA y sus familias. En F. Alcantud (Coord.), *Trastornos del Espectro Autista. Detección, diagnóstico e intervención temprana* (pp. 207-228). Pirámide.
- Álvarez, E., Álvarez, M., Castro, O., Campo, A., y Fueyo, E. (2008). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 20(1), 56-62.
- Álvarez, C. y Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de antropología*, 28(1). Recuperado de <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=101>
- Andreu, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Recuperado de <https://www.centrodeestudiosandaluces.es/publicaciones/tecnicas-de-analisis-de-contenido-una-revision-actualizada>
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo cero*, 27(2), 25-34.
- Arnáiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arnáiz, P. y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 45-101.  
<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Artigas, J. y Díaz, P. (2013). Bases biológicas de los trastornos del espectro autista. En F. Alcantud (Coord.), *Trastorno del espectro autista. Detección, diagnóstico e intervención temprana* (pp. 35-60). Pirámide.
- Artigas, J., Gabau, E. y Guitart, M. (2005). El autismo sindrómico: I. Aspectos generales. *Revista Neurología*, 40(1), S143-S149.  
<http://dx.doi.org/10.33588/rn.40S01.2005072>
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (1997): *Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo* (9ª edición). Alianza Editorial (Original en inglés, 1992).

Asociación Americana de Psiquiatría (1988). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-III). Masson.

Asociación Americana de Psiquiatría (1998). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-IV). Masson.

Asociación Americana de Psiquiatría (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: texto revisado* (DSM-IV-TR). Masson.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (3ª ed.) (DSM-5). American Psychiatric Association.

Asperger, H. (1944). Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter. *Archiv für psychiatrie und nervenkrankheiten*, 117(1), 76-136.

Avissar, G., Reiter, S. y Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusión: the case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 355-369.  
<http://dx.doi.org/10.1080/0885625032000120233>

Bailey, A., Le Couteur, A., Gottesman, I., Bolton, P., Simonoff, E., Yuzda, E. y Rutter, M. (1995). Autism as a strongly genetic disorder: evidence from a British twin study. *Psychological medicine*, 25(1), 63-77.  
<http://dx.doi.org/10.1017/S0033291700028099>

Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.

Baron-Cohen, S. (2008). *Autismo y Síndrome de Asperger*. Psicología Alianza Editorial.

Barton, M., Robins, D., Jashar, D., Brennan, L. y Fein, D. (2013). Sensitivity and specificity of proposed DSM-5 criteria for autism spectrum disorder in toddlers. *Journal of Autism and Developmental disorders*, 43(5), 1184-1195.  
<http://dx.doi.org/10.1007/s10803-013-1817-8>

Belinchón, M. (2001)(Dir.). *Situación y necesidades de las personas con trastornos del espectro autista en la Comunidad de Madrid*. Ediciones Martín & Macías.

Belinchón, M., Posada, M., Artigas, J., Canal, R., Díez, A., Ferrari, M. J., Fuentes, J., Hernández, J., Hervás, A., Idiazábal, M., Martos, J., Mulas, F., Muñoz, J., Palacios, S., Tamarit, J. y Valdizán, J. (2005). Guía de buena práctica para la investigación de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 41(6), 371-377.  
<http://dx.doi.org/10.33588/rn.4106.2005058>

Bennet, M. y Goodall, E. (2016). A Meta-analysis of DSM-5 Autism Diagnoses in Relation to DSM-IV and DSM-IV-TR. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3(2), 119-124.  
<http://dx.doi.org/10.1007/s40489-016-0070-4>

- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Free Press.
- Bergenson, T., Heuschel, M., Harmon, R., Gille, D. y Colwell, M. (2003). *Los aspectos pedagógicos de los trastornos del espectro autista*. Office of Superintendent of Public Instruction (OSPI).
- Biencinto, C., González, C., García, M., Sánchez, P. y Madrid, D. (2009). Diseño y propiedades psicométricas del AVACO-EVADIE. Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación educativa*, 15(1), 1-36.  
<http://dx.doi.org/10.7203/relieve.15.1.4184>
- Black-Hawkins, K., Florian, L. y Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in Schools*. Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bustos, A. (2014). Proyecto el aula de la luna: integración educativa alumnos TGD. *Padres y Maestros/ Journal of Parents and Teachers*, 358, 29-33.
- Canal, R., García, P., Martín, V., Guisuraga, Z., Herráez, I., Guerra, I., Santos, J., Esteba, B., Hernández, A., Zermeño, A., Franco, M., Martínez, M., Rey, F., Fuentes, J. y Posada, M. (2013). Diagnóstico precoz y sistemas de cribado en los trastornos del espectro autista. En Alcantud, F. (Coord.), *Trastornos del Espectro Autista. Detección, diagnóstico e intervención temprana* (pp. 95-120). Pirámide.
- Casanova, M.A. (2011). De la Educación especial a la inclusión educativa. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 18, 8-24.
- Charman, T., Pellicano, L., Peacey, L., Peacey, N., Forward, K. y Dockrell, J. (2011). *What is good practice in autism education?*. University of London-Institute of Education.
- Cigman, R. (2007). A question of universality: Inclusive education and the principle of respect. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 775-793.  
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00577.x>
- Chen, W., Landau, S., Sham, P. y Fombonne, E. (2004). No evidence for links between autism, MMR and measles virus. *Psychological medicine*, 34(3), 543-553.  
<http://dx.doi.org/10.1017/S0033291703001259>
- Collaborative work group on autistic spectrum disorders (1997). *Best practices for designing and delivering effective programs for individuals with autism spectrum disorders*. California Departments of Education and Developmental Services. Recuperado de <http://inge.no/Autismebestpraksis.pdf>



- Constantino, J. y Gruber, C. (2005). *Social Responsiveness Scale*. Western Psychological Services.
- Cuesta, J.L. y Martínez, M. A. (2012). Una mirada hacia el futuro. En M. A. Martínez y J.L. Cuesta (Eds.), *Todo sobre el Autismo. Los trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (pp. 505-519). Altaria.
- De los Reyes, I., Moreno, F. J. y Aguilera, A. (2007). La atención educativa en el caso del alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista de Educación*, 344, 425-445.
- Devlin, B. y Scherer, S. (2012). Genetic architecture in autism spectrum disorder. *Current opinion in genetics & development*, 22(3), 229-237.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.gde.2012.03.002>
- Digón, P. (2003). La Ley Orgánica de la Educación: análisis crítico de la nueva reforma educativa española. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1), 1-15.
- Domingo, B. y Palomares, A. (2013). La necesidad de nuevas estrategias metodológicas en la educación inclusiva del alumnado autista. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 15-23.
- Domínguez, R. (2014). *Barreras para la participación de las familias con alumnado con trastorno del espectro autista en centro preferentes* [Trabajo fin de máster Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/27251/>
- Duk, C. y Narvarte, L. (2008). Evaluar la Calidad de la Respuesta de la Escuela a la Diversidad de Necesidades Educativas de los Estudiantes. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 137-156.
- Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miguel, E., Ruiz, C. y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado Español. *REICE: Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, 3(1), 464-467.
- Durán, D., Giné, C. y Marchesi, A. (2010). *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives*. Departament d'Educació.
- Dyson, A., Farrel, P., Polar, F., Hutcheson, G. y Gallanaugh, F. (2004). *Inclusion and pupil achievement*. DfES Publications.
- Dyson, A., y Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. Paul Chapman.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G.(2008). Inclusión y exclusión educativa."Voz y quebranto". REICE. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5437/5875>

- Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado. En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 25-47). Horsori.
- Echeita, G. (2011). El proceso de educación inclusiva en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar!. *Revista participación educativa*, 18,117-128.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (29 de abril – 2 de mayo de 2010). *Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes*. [Ponencia presentada por los autores]. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada, España.
- Echeita, G. y Cuevas, I. (2011). La educación inclusiva. En E. Martín y M. Miras (Coord.), *Orientación Educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* (pp.11-27). Graó.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349,153-178.
- Echeita, G. y Verdugo, M. (Coord.)(2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva*. Publicaciones INICO.
- Equipo docente de la Escuela Infantil Lope de Vega y Equipo de Atención Temprana de Leganés (2004). Integración de niños y niñas con trastornos generalizados de desarrollo. *Aula de infantil*, 19, 28-31.
- Esbensen, A., Greenberg, J., Seltzer, M. y Aman, M. (2009). A longitudinal investigation of psychotropic and non-psychotropic medication use among adolescents and adults with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(9), 1339-1349.  
<http://dx.doi.org/10.1007/s10803-009-0750-3>
- FEAPS Educación (2009). *Guía REINE. Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela*. FEAPS.
- Fernández, R. (2011). El camino hacia la integración. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 8, 79-90.
- Ferrer, M. (2013). Diagnóstico diferencial: TEA versus TEL. En F. Alcantud (Coord.), *Trastornos del Espectro Autista. Detección, diagnóstico e intervención temprana* (pp.187-206). Pirámide.
- Fombonne, E. (2005). The changing epidemiology of autism. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18(4), 281-294.  
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-3148.2005.00266.x>
- Fombonne, E. (2009). Epidemiology of Pervasive Developmental Disorders. *Pediatric research*, 65(6), 591-598.  
<http://dx.doi.org/10.1203/PDR.0b013e31819e7203>

- Fontan, R., Muñoz, N., Cuadrado, M., Díaz, A. y Campos, S. (2016). *X Aniversario del Proyecto de escolarización Preferente de alumnado con TEA en el IES José de Churriguera*. [Documento IES José de Churriguera]
- Fortea Sevilla, M., Escandell, M. y Castro, J. (2014). Nuevas formas de abordaje del proceso diagnóstico del TEA después del DSM-5. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 243-250.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. EUNSA.
- Frontera, M. (2005). *Estudio epidemiológico de los trastornos generalizados del desarrollo en la población infantil y adolescente de la Comunidad Autónoma de Aragón*. Departamento de Educación, Cultura y Deporte.
- Frontera, M. (2012). Intervención: principios y programas educativos. En M. A. Martínez y J.L. Cuesta (Eds.), *Todo sobre el Autismo. Los trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (pp. 221-270). Altaria.
- Fuentes J., Ferrari, M. J., Boada, L., Touriño, E., Artigas, J., Belinchón, M., Muñoz, J. A., Hervás, A., Canal, R., Hernández, J. M., Díez, A., Idiazábal, M. A., Mulas, F., Palacios, S., Tamarit, J., Martos, J. y Posada, M. (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Revista Española de Neurología*, 43, 425-438.  
<http://dx.doi.org/10.33588/rn.4307.2005750>
- Galán, M<sup>a</sup>.L (2007). Estrategias metodológicas de trabajo en las aulas. En A. Sierra (Coord.), *Los centros de escolarización preferente para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo en la Comunidad de Madrid* (pp. 117-183).Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- García, J.L. (2003). *Métodos de investigación en educación. Investigación cualitativa y evaluativa*. (Vol. 2). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.
- García, A. (2018). *Puesta en marcha de un aula TEA en un centro ordinario* [Trabajo fin de máster Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/30941>
- García, I., Romero, S. y Escalante, L. (Del 7 al 11 de noviembre de 2011). *Diseño y validación de la guía de evaluación de las prácticas inclusivas en el aula GEPIA*. [Libro de Actas].XI Congreso nacional de investigación educativa, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.
- Giné, C. (2009).Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 13-24). Horsori.

- González, A. (2012). *Los Colegios de Integración Preferente del Alumnado con Trastornos del Espectro Autista y los Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana: una reflexión sobre el carácter complementario o excluyente de estos dos servicios*. [Archivo PDF].  
<http://www.copmadrid.es/webcopm/recursos/Informe13TGD.pdf>
- Guadilla, J. y Merino, M. (2009). Descripción de los trastornos del espectro del autismo (traducción y adaptación al español). Recuperado de <https://www.autismeurope.org/wp-content/uploads/2017/08/persons-with-autism-spectrum-disorders-es-final-3.pdf>
- Güemes, I., Martín, M., Canal, R. y Posada, M. (2009). *Evaluación de la eficacia de las intervenciones psicoeducativas en los trastornos del espectro autista*. IIER-Instituto de Salud Carlos III. Recuperado de <http://gesdoc.isciii.es/gesdoccontroller?action=download&id=14/09/2012-70ea32dfb6>
- Harrison, P., y Oakland, T. (2000). *Manual for the adaptive behavior assessment system*. The Psychological Corporation.
- Hegarty, S., Pocklington, K. y Lucas, D. (1981). *Educating pupils with special needs in the ordinary school*. Routledge.
- Heras, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Aljibe.
- Hernández, J. (2006). Centros de integración preferente para alumnos con trastornos generalizados del desarrollo: reto...realidad. *Polibea*, 78, 22-26.
- Hernández, J. (2011). Qué les pasa. Conocer el punto de partida. En J. Hernández, A. Martín, y B. Ruiz. *Déjame que te hable de los niños y niñas con autismo de tu escuela* (pp.13-34).Teleno ediciones.
- Hernández, J. (2012). Caminando hacia una educación de calidad para alumnos con TEA. En M. A. Martínez y J.L. Cuesta (Eds.), *Todo sobre el Autismo. Los trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (pp. 271-304). Altaria.
- Hick, P., Kershner, R. y Farrell, P. (2009). Introduction. En P. Hick, R. Kershner y P. Farrell. *Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice* (pp. 1-10). Routledge.
- Horrocks, J., White, G. y Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(8), 1462-1473.  
<http://dx.doi.org/10.1007/s10803-007-0522-x>
- Jiménez, M., Arias, B., Rodríguez, H. y Rodríguez, J. (2018). Aulas inclusivas construidas desde el diagnóstico. *Siglo Cero* 49(3), 7-25.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/scero2018493725>
- Kanner, L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child* 2, 217-250.

Kerlinger, F. (1985). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. Interamericana.

Kim, Y., Fombonne, E., Koh, Y. J., Kim, S. J., Cheon, K. A. y Bennett, L. (2014). A comparison of DSM-IV pervasive developmental disorder and DSM-5 autism spectrum disorder prevalence in an epidemiologic sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(5), 500-508.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.jaac.2013.12.021>

Larraceleta, A. (2018). Intervenciones focalizadas basadas en la evidencia dirigidas al alumnado con trastorno del espectro autista. *Revista Siglo Cero* 49(2), 73-87.

<http://dx.doi.org/10.14201/scero20184927387>

López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2017). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 155-176.

López, S., García, C. y Ordoñez, S. (2008). La intervención escolar en los trastornos del espectro autista. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 16, 121-131.

López, M., Martín, E., Montero, N. y Echeita, G. (2013). Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: variables que las modulan y perfiles que las agrupan. *Infancia y Aprendizaje*, 36, 455-472.

<http://dx.doi.org/10.1174/021037013808200285>

Low, C. (2007). A defence of moderate inclusion and the end of ideology. En R. Cigman (Ed.), *Included or excluded?: The challenge of the mainstream for some SEN children* ( pp.3-17). Routledge.

Marchesi, A. (2002a). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 21-44). Alianza Editorial.

Marchesi, A. (2002b). La práctica de las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp.45-70). Alianza Editorial.

Marchesi, A. (2017). De la educación especial a la inclusión educativa. En A. Marchesi, C. Coll, y J. Palacios (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación 3. Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y desarrollo* (pp. 25-50). Alianza Editorial.

Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editorial.

Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Alianza Editorial.

- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., Babío, M., Galán, M., Aguilera, M. J. y Pérez, E. (2003). *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid. Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid*. Recuperado de <http://www.defensordelmenor.org/>
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 70, 165-184.
- Martínez, R., De Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Martínez, B. y Rico, D. (2013). DSM-5 ¿Qué modificaciones nos esperan? Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/26331>
- Martins, M., Harris, S. y Handleman, J. (2014). Supporting Inclusive Education. En F.R. Volkmar, S.J. Rogers, R. Paul y K.A Pelphery (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders (Vol.2).Assesment, intervencion, and policy (4ªed.)*(pp. 858-870). John Wiley and Sons.
- Martos, J. y Burgos, M<sup>a</sup> A. (2013). Del autismo infantil precoz al trastorno de espectro autista. En F. Alcantud (Coord.), *Trastorno del espectro autista. Detección, diagnóstico e intervención temprana* (pp.17-33). Ediciones Pirámide.
- Martos, J. y Llorente, M. (2013). Tratamiento de los trastornos del espectro autista: unión entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia. *Revista Española de Neurología*, 57(1), 185-191. <http://dx.doi.org/10.33588/rn.57S01.2013264>
- Mazefsky, C., Mc Partland, J., Gastgeb, H. y Minshew, N. (2013). Comparatibility of DSM- IV and DSM-5 ASD Research Samples. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 43(5), 1236-1242.
- McGee, G., Morrier, M. y Daly, T. (1999). An incidental teaching approach to early intervention for toddlers with autism. *Journal of the association for persons with severe handicaps*, 24(3), 133-146. <http://dx.doi.org/10.2511/rpsd.24.3.133>
- Ministries of Health and Education (2008). *Autism Spectrum Disorder Guideline*. Ministry of Health. Recuperado de [http://www.health.govt.nz/system/files/documents/publications/nz-asd-guideline-aug16v2\\_0.pdf](http://www.health.govt.nz/system/files/documents/publications/nz-asd-guideline-aug16v2_0.pdf)
- Miquel, E., Echeita G., Sandoval, M., López, A., Durán, D. y Giné, C. (2002). Index for inclusión: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, 227-283.
- Mirenda, P. (2014). Aumentative and alternative communication. En F.R. Volkmar, S.J. Rogers, R. Paul y K.A Pelphery (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders (Vol 2). Assesment, intervencion, and policy (4ªed.)* (pp, 813-825). John Wiley and Sons.

- Moreno, F. J., Aguilera, A., Saldaña, D. y Álvarez, R. (2005). ¿Cómo mejorar la educación del alumnado con autismo? Una propuesta desde el sistema escolar sevillano. *Apuntes de Psicología*, 23(3), 257-274.
- Montero, D. (1993). *Inventario para la Planificación de Servicios y Programación Individual (ICAP)*. Mensajero.
- Morewood, G.D., Humphrey, N. y Symes, W. (2011). Mainstreaming autism: making it work, *GAP*, 12(2), 62-68.
- National Collaborating Centre for Women's and Children's Health (2011). *Autism: recognition, referral and diagnosis of children and young people on the Autism Spectrum*. RCOG Press. Recuperado de [https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK92985/pdf/Bookshelf\\_NBK92985.pdf](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK92985/pdf/Bookshelf_NBK92985.pdf)
- Norwich, B. (1993). Ideological dilemmas in special needs education: practitioners' views. *Oxford Review of Education*, 19(4), 527-546.  
<http://dx.doi.org/10.1080/0305498930190408>
- Odom, S., Boyd, B., Hall, L. y Hume, K. (2014). Comprehensive treatment models for children and youth with autism spectrum disorders. *Handbook of autism and pervasive developmental disorders (Vol 2), Assessment, intervention, and policy* (4ªed.) (pp. 770-787). John Wiley and Sons.
- Odom, S.L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S.J. y Hatton, D.D. Evidence-Based Practices in Interventions for Children and Youth with Autism Spectrum Disorders. *Preventing school failure*, 54(4), 275-282.  
<http://dx.doi.org/10.1080/10459881003785506>
- Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 49-62). Horsori.
- Ortiz, M., y Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55(1), 27-40.
- Ozonoff, S., Young, G. S., Carter, A., Messinger, D., Yirmiya, N., Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Carver, L. J., Constantino, J. N., Dobkins, K., Hutman, T., Iverson, J. M., Landa, R., Rogers, S. J., Sigman, M. y Stone, W. L. (2011). Recurrence risk for autism spectrum disorders: a Baby Siblings Research Consortium study. *Pediatrics*, 128(3), 488-e95. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-2825>
- Palomo, R. (2013). Buenas prácticas en la evaluación y diagnóstico de personas con trastorno del espectro del autismo. En F. Alcantud (Coord.), *Trastornos del Espectro Autista. Detección, diagnóstico e intervención temprana* (pp.121-162). Pirámide.
- Palomo, R. (2017). Los alumnos con trastorno del espectro del autismo. En A. Marchesi, C. Coll, y J. Palacios (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación 3. Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y desarrollo* (pp. 445-485). Alianza Editorial.

- Palomo, R., Arnáiz, J., Zamora, M., Márquez, C. y García, R. (2014). *Documento de reflexión en torno a los cambios propuestos en el DSM 5 en relación con los trastornos del espectro del autismo y su aplicación en España*. Recuperado de <http://www.autismomadrid.es/wp-content/uploads/2015/06/DSM-5-a-debate.pdf>
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11-29.
- Peirats, J. y Cortés, S. (2016). El proceso de inclusión en un aula de comunicación y lenguaje. Percepciones de la comunidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 91-102.  
<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267271>
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. La Muralla.
- Peydró, S. y Rodríguez, V. (2007). El autismo en el siglo XXI. Recomendaciones educativas basadas en la evidencia. *Revista Siglo Cero* 38(2), 75-94.
- Powers, M. (1992). Early intervention for children with autism. En D. E. Berkell (Ed.), *Autism. Identification, education and treatment* (pp. 225-252). Lawrence Erlbaum.
- Prizant, B., Wetherby, A., Rubin, E., Laurent, A. y Rydell, P. (2006). *The SCERTS model: A comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders*. Paul H. Brookes Publishing
- Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Editorial Trotta.
- Rivière, A. (2002a). *IDEA: Inventario de espectro autista*. Fundación para el desarrollo de los estudios cognitivos.
- Rivière, A. (2002b). El autismo y los trastornos generalizados del desarrollo. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp.329-360). Alianza Editorial.
- Roberts, J. y Prior, M. (2006). *Review of the research to identify the most effective models of practice in early intervention for children with autism spectrum disorders*. Australian Government Department of Health and Ageing. Recuperado de [https://www.dss.gov.au/sites/default/files/documents/10\\_2014/review\\_of\\_the\\_research\\_report\\_2011\\_0.pdf](https://www.dss.gov.au/sites/default/files/documents/10_2014/review_of_the_research_report_2011_0.pdf)
- Rogers, S. y Dawson, G. (2015). *Modelo Denver de atención temprana para niños pequeños con autismo*. Autismo Ávila.
- Ruiz, B. (2011). Los apoyos para aprender. Acción educativa. En J. Hernández, A. Martín, y B. Ruiz. *Déjame que te hable de los niños y niñas con autismo de tu escuela* (pp.57-92). Teleno ediciones.



- Saldaña, D., Álvarez, R. M., Aguilera, A., Moreno, F. J., Moreno, M. y de los Reyes Rodríguez, I. (2008). ¿Cómo contribuyen las asociaciones de familiares a la educación del alumnado con autismo?. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 67-78.  
<http://dx.doi.org/10.1174/021037008783487110>
- Saldaña, D. y Moreno, F.J. (2012). Eficacia de las investigaciones de naturaleza psicológica en los TEA: evidencias disponibles. En M. A. Martínez y J.L. Cuesta (Eds.), *Todo sobre el Autismo. Los trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (pp. 191-220). Altaria.
- Saleh, L. (2004). De Torremolinos a Salamanca y más allá. Un homenaje a España. En G. Echeita y M. Verdugo, *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva* (pp.23-34). Publicaciones INICO.
- Salvadó, B., Palau, M., Clofent, M., Montero, M. y Hernández, M. A. (2012). Modelos de intervención global en personas con trastorno del espectro autista. *Revista Española de Neurología*, 54(1), 63-71.  
<http://dx.doi.org/10.33588/rn.54S01.2011710>
- Sanahuja, J.M., Miquel, E. y Sabaté, B. (15-17 de noviembre de 2012). *Prácticas inclusivas en centros ordinarios con alumnado con TEA*. [Libro de Actas]. XVI Congreso Nacional de Profesionales del Autismo (AETAPI). Valencia, España.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 117-137.
- Shattuck, P. T., Orsmond, G. I., Wagner, M. y Cooper, B. P. (2011). Participation in social activities among adolescents with an autism spectrum disorder. *PloS ONE*, 6(11).  
<http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0027176>
- Stahmer, A.C., Akshoomoff, N. y Cunningham, A.B. (2011). Inclusion for toddlers with autism spectrum disorders: the first ten years of a community program. *Autism*, 15(5), 625-641.  
<http://dx.doi.org/10.1177/1362361310392253>
- Schalock, R. (18, 19 y 20 de Marzo de 1999). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. [Ponencia presentada por el autor]. III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad. Universidad de Salamanca, España.
- Sierra, A. (2007). Evaluación de las experiencias. En A. Sierra (Coord.), *Los centros de escolarización preferente para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo en la Comunidad de Madrid* (pp.297-312). Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Söder, M. (1980). *Mentally retarded children. Reserch and developmente concening integration of handicapped pupils into the ordinary scholl system*. National Swedish Board of Education.

- Sparrow, S., Cicchetti, D., Balla, D. y Doll, E. (2005). *Vineland adaptive behavior scales: Survey forms manual*. Guidance Service.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guildford Press.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de casos*. Morata
- Strain, P. y Bovey, E. (2011). Randomized, controlled trial of the LEAP model of early intervention for young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education, 31*(3), 133-154.  
<http://dx.doi.org/10.1177/0271121411408740>
- Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación, 327*, 49-68.
- Tamarit, J. (2005). Autismo: modelos educativos para una vida de calidad. *Revista de Neurología, 40*(1), 181-186.  
<http://dx.doi.org/10.33588/rn.40S01.2005085>
- Tamarit, J. (2016). Los procesos de transformación en las instituciones educativas. En *XI y XII Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa* (pp. 113-124). Ministerio de Educación de España con el apoyo de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Travers, R. (1971). *Introducción a la investigación educacional*. Editorial Paidós.
- Tomás, R. y Grau, C. (2016). Modalidades de escolarización para el alumnado con trastornos del espectro del autismo. *Revista de Educación Inclusiva 9*(2), 35-53.
- Urzaiz, V., y Paniagua, F. (2012). Un reto que nos enriquece. La intervención educativa con alumnos con trastorno de espectro autista en secundaria. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers, 347*, 16-20.
- Valdez, D. (2005). La teoría de la mente y sus alteraciones en el espectro autista. En C. Vázquez y M<sup>a</sup>. I. Martínez (Coords.), *Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica* (pp.26-73). Consejería de Educación Junta de Andalucía.
- Verdugo, M., Amor, A., Fernández, M., Navas, P. y Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero 49*(2), 27-58.  
<http://dx.doi.org/10.14201/scero20184922758>
- Vislie, L. (1995). Integration policies, scholl reforms and the organization of schooling for handicapped pupils in western societies. En C. Clark, A. Dyson y A. Millward (Eds.), *Toward inclusive schools?* (pp. 42-53). David Fulton.

Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs, report of the Committee of Inquiry into Education of Handicapped Children and Young People*. HMSO.

Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de educación, Nº Extraordinario 1987: Investigación sobre integración educativa*, 45-74.

Wing, L. y Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.  
<http://dx.doi.org/10.1007/BF01531288>

Wong, C., Odom, S.L., Hume, K., Cox, A.W., Fetting, A., Kucharczyk, S., Brock, M.E., Plavnick, J.B., Fleury, V.P. y Schultz, T. R. (2014). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder*. The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group.

Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. SAGE.

## Referencias jurídicas

### Internacionales

Declaración Universal de los Derechos Humanos. 10 de diciembre de 1948.

Convención sobre los Derechos del Niño. 20 de noviembre de 1989.

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Del 5 al 9 de Marzo de 1990.

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Del 7 al 10 de junio de 1994.

Foro Mundial de Educación de Dakar. Del 26 al 28 de Abril de 2000.

Declaración del Milenio. 13 de septiembre de 2000.

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 13 de diciembre de 2006.

Conferencia Internacional de Educación. Del 25 a 28 de noviembre de 2008.

Agenda 2030 sobre Desarrollo Sostenible. 25 de septiembre de 2015.

## Nacionales

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). Boletín Oficial del Estado nº 187 de 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12546.

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado nº 311 de 29 de diciembre de 1978, pp. 29313-29424.

Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. Boletín Oficial del Estado nº 103, de 30 de abril de 1982, pp. 11106-11112.

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. Boletín Oficial del Estado nº65, de 16 de marzo de 1985, pp. 6917-6920.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado nº 238 de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. Boletín Oficial del Estado nº278, de 21 de noviembre de 1995, pp. 33651-33665.

Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. Boletín Oficial del Estado nº62, de 12 de marzo de 1996, pp. 9902-9909.

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Boletín Oficial del Estado nº131, de 2 de junio de 1995, pp. 16179-16185.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado nº 307, de 24 de diciembre de 2002, pp. 45188 -45220.

Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. Boletín Oficial del Estado nº289, de 3 de diciembre de 2003, pp. 43187-43195.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado nº 106 de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.

Ley 49/2007, de 26 de diciembre, por la que se establece el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. Boletín Oficial del Estado nº 310, de 27 de diciembre de 2007, pp. 53278- 53284.

Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Boletín Oficial del Estado nº 184, de 2 de agosto de 2011, pp.87478- 87494.

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Boletín Oficial del Estado nº 289, de 3 de diciembre de 2013, pp.95635- 95673.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado nº 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858- 97921.

## **Autonómicas**

### **Andalucía**

Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.

Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de los Centros Específicos de Educación Especial y de la programación de las aulas específicas de Educación Especial en los centros ordinarios.

Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el. Protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.

Instrucciones de 26 de febrero de 2018, de la Viceconsejería, sobre los procedimientos de admisión y matriculación del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos para el curso escolar 2018/19.

### **Aragón**

Orden de 9 de octubre de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista.

Orden ECD/445/2017, de 11 de abril, por la que se modifica la Orden de 9 de octubre de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista.

### **Principado de Asturias**

Instrucciones relativas a la atención del alumnado con necesidades educativas especiales a través de Aulas Abiertas en centros ordinarios para el curso escolar 2018/2019.

### **Baleares**

Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el cual se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos.

### **Canarias**

Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias.

Orden de 10 de febrero de 2016, por la que se establecen las concreciones curriculares adaptadas para el alumnado escolarizado en las aulas enclave y centros de educación especial de la Comunidad Autónoma de Canarias.

Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias.

### **Castilla- La Mancha**

Orden de 11/04/2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se crean, regula y ordena el funcionamiento de las Aulas Abiertas Especializadas, para el alumnado con trastorno de espectro autista, en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

### **Cataluña**

Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, sobre atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales.

Orientacions a l'entorn de les unitats de suport a l'educació especial (USEE). Document nº 3. Novembre de 2008.

Informe de valoració de les unitats de suport a l'educació especial (USEE).

Instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació infantil i primària I d'educació especial Curs 2008-2009.

Organització i funcionament dels centres educatius públics d'educació infantil i primària i d'educació especial Novetats (2009-2010).

### **Comunidad Valenciana**

Resolución de 27 de julio de 2016, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se dictan instrucciones para la organización y el funcionamiento de las unidades específicas de comunicación y lenguaje ubicadas en centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Infantil (2.º ciclo), Educación Primaria y Educación Secundaria para el curso 2016-2017.

### **Extremadura**

Orden de 12 de febrero de 2015 por la que se regula la organización y funcionamiento de las aulas especializadas para el alumnado con trastornos del espectro del autismo en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Orden de 6 de julio de 2012 por la que se crean aulas abiertas especializadas de Educación Especial en centros ordinarios de la Comunidad Autónoma de Extremadura y se regula su organización y funcionamiento.

### **Comunidad de Madrid**

Documento marco para la puesta en funcionamiento de escuelas infantiles y colegios de escolarización preferente de alumnado con trastornos generalizados del desarrollo. 9 de Octubre de 2003.

Resolución de 7 de abril de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes, por la que se establecen determinados centros de escolarización preferente para alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a graves alteraciones comunicativas y sociales.

Procedimientos y criterios de escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de trastornos generalizados del desarrollo en los centros preferentes de la Comunidad de Madrid, Abril 2012. SUBDIRECCIÓN GENERAL DE CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y ESPECIAL.

### **Región de Murcia**

Orden de 24 de mayo de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regulan la autorización y el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas en centros ordinarios públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Orden de 3 de mayo de 2011, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regulan la implantación, desarrollo y evaluación de las enseñanzas a impartir en los Centros Públicos y Privados concertados de Educación Especial y Aulas Abiertas Especializadas en Centros Ordinarios de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

### **Comunidad Foral de Navarra**

Orden foral 93/2008, de 13 de junio, del consejero de educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de educación infantil y primaria y educación secundaria de la comunidad foral de navarra.

Instrucciones para las unidades de transición / TEA. Última revisión septiembre 2017.

### **País Vasco**

Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora.

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

### **La Rioja**

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

## Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla

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

## Referencias web

Autismo Europa (15 de junio de 2020). *Prevalence rate of autism*. <https://www.autismeurope.org/about-autism/prevalence-rate-of-autism/>

Confederación Autismo España (15 de junio de 2020). *Sección Trastorno del Espectro del Autismo*. <http://www.autismo.org.es/sobre-los-TEA/trastorno-del-espectro-del-autismo>

Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. (15 de junio de 2020). *Centros de escolarización preferente necesidades educativas especiales trastornos generalizados del desarrollo*. <http://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/escolarizacion-preferente-necesidades-educativas-especiales#trastornos-generalizados-desarrollo>

Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo. (15 de junio de 2020). *Centros Preferentes*. <https://www.educa2.madrid.org/web/centro.eoep.alteracionesdesarrollo.madrid/primera>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (15 de junio de 2020). *Proyecto de ley para la nueva Educación del siglo XXI*. <http://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2019/02/20190215-proyectoley.html>

National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder (NPDC). (15 de junio de 2020). *Evidence-based Practices*. <https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices>



## Anexos



## Anexo 1:

Tabla cumplimentada por el Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo según los criterios facilitados.

En función de las siguientes afirmaciones, puntúa del 1 al 6 cada uno de los centros educativos.

**Nada de acuerdo**    **Muy en desacuerdo**    **En desacuerdo**    **De acuerdo**    **Muy de acuerdo**    **Totalmente de acuerdo**  
 1.....6

AFIRMACIONES	CENTROS DAT OESTE <sup>i</sup>							CENTROS DAT SUR <sup>ii</sup>						
	CEIP 1 NARANJA	CEIP 2	CEIP 3	CEIP 4	CC 5 AZUL	CEIP 6 ROJO	CEIPSO 7 <sup>iii</sup>	CEIP 8	CEIP 1	CEIP 2	CEIP 3 AMARILLO	CEIP 4	CEIP 5	CEIP 6
Cuenta con expectativas altas y actitudes positivas hacia el aprendizaje y participación de los alumnos/as.	4	3	4	3	5	4	3	3	4	5	5	3	3	2
Existe un claro compromiso del claustro hacia la inclusión educativa.	5	4	4	3	6	5	4	4	4	6	6	5	4	4
El centro cuenta con un liderazgo institucional y pedagógico en el equipo directivo.	4	3	3	3	5	4	4	3	3	4	4	3	3	3
Se fomenta tanto la formación inicial como permanente de todo el claustro del centro.	5	4	3	3	5	4	3	4	3	5	4	3	3	3
Desarrolla procesos de planificación y reflexión en relación a la organización de la respuesta educativa de los alumnos/as	4	3	2	3	6	5	4	3	3	4	3	3	2	3
El seguimiento y evaluación de los alumnos/as está centrado en el desarrollo integral: valorando tanto los aspectos académicos como los relacionados con el desarrollo personal.	5	3	4	2	5	6	4	3	3	4	3	2	4	3
En las adaptaciones del currículo existe un equilibrio entre el currículo común y el currículo específico en función de las necesidades de los alumnos/as.	6	3	4	4	5	5	4	3	4	5	3	3	2	2
Existe un trabajo coordinado y dinamizado por parte de los recursos especializados del centro (EOEP) en los aspectos relacionados con la atención a la diversidad.	5	3	2	3	5	6	4	3	3	5	4	3	4	4
Se desarrollan coordinaciones entre los servicios y especialistas externos al centro para la favorecer la complementariedad entre las intervenciones de los distintos servicios y/o recursos externos.	6	5	4	5	5	6	4	5	3	5	3	2	4	3

Se favorecen estrategias flexibles de en la organización de los apoyos especializados para atender a la diversidad.	6	4	4	3	5	6	6	3	3	5	4	3	4	3
Se desarrollan procesos de reflexión sobre la propia práctica y la incorporación de propuestas de mejora de forma regular.	4	3	3	2	5	6	5	4	3	5	4	3	3	4
Existe un trabajo colaborativo con las familias y un acompañamiento sistemático a lo largo de todo el proceso educativo.	4	3	2	3	4	5	6	4	3	3	4	2	2	2
Se promueve la participación del alumnado en los espacios no formales del centro así como en el desarrollo de actividades extraescolares y comunitarias.	5	4	3	3	4	5	4	3	3	5	3	3	3	3
Se apuesta por el fomento de la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.	6	4	3	4	5	5	6	3	4	4	3	3	4	4
<b>PUNTUACIÓN TOTAL</b>	<b>69</b>	<b>49</b>	<b>45</b>	<b>44</b>	<b>70</b>	<b>72</b>	<b>61</b>	<b>48</b>	<b>46</b>	<b>65</b>	<b>53</b>	<b>41</b>	<b>45</b>	<b>43</b>
<b>Nº de orden que ocupa</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<sup>i</sup> En el año académico del inicio de este trabajo (2014/2015), los centros recogidos en esta tabla contaban con al menos la mitad de años de desarrollo del programa desde su puesta en marcha de forma experimental.

<sup>ii</sup> Se recogieron los CEIP contemplados en la Resolución del 7 de abril de 2005 de la zona sur que en el momento del inicio de este trabajo se mantenían como centros preferentes.

<sup>iii</sup> En el año de inicio de este trabajo (2014/2015), el centro no contaba con ningún alumno con TEA escolarizado en la etapa de Educación Infantil.

Anexo 2:  
Carta explicativa inicial del trabajo a Equipos directivos.



Madrid, XX de XXXXX de XXXX

A la Atención de Director/a del CEIP/ CC ,

El motivo de esta carta es agradecerle en primera instancia su disponibilidad y apoyo al desarrollo de mi tesis doctoral titulada: *“Buenas prácticas en la inclusión del alumnado con TEA en educación infantil”* desarrollada en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid bajo la dirección de Dra. Elena Martín Ortega.

En segundo lugar, quisiera transmitirle que, como usted conoce, a través de la Unidad de Programas de la Dirección de Área Oeste/Sur en coordinación con el Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo, su centro ha sido seleccionado como uno de los colegios más representativos en buenas prácticas en la atención al alumnado TEA.

Mi trabajo de investigación pretende identificar las principales dimensiones de las prácticas educativas inclusivas del alumnado del espectro autista en la etapa de Educación Infantil y documentar los procesos de aprendizaje que de ellas se desprenden.

De esta forma, me gustaría poder recoger a través de diferentes métodos de sistematización y análisis (observación, análisis documental, entrevistas y cuestionarios) información de los distintos agentes implicados en el proceso educativo, tales como: equipo directivo, docentes, personal de apoyo especializado y las familias. Para ello, desarrollaría un cronograma de trabajo a lo largo del presente curso escolar y hasta la mitad del siguiente con una asistencia aproximadamente mensual a su centro educativo.

Cuando planteé mi tesis, siempre tuve presente que con ella se pudiera contribuir al conocimiento y trabajo que se está desarrollando en nuestra Comunidad Autónoma con los alumnos del espectro autista. Por este motivo, todo el trabajo que desarrolle, lo pondré a su servicio para poder ser consultado y utilizado para todo aquello que considere pertinente. Asimismo, manifestamos nuestro compromiso expreso de poder realizar una devolución de los resultados al término de la investigación.

En este sentido, si fuera posible me gustaría poder mantener una reunión breve con usted para explicarle de forma detallada el trabajo, así como valorar de manera conjunta cómo podríamos articular la recogida de información siendo plenamente consciente de la necesidad de interferir lo menos posible en la dinámica de trabajo de su centro.

Sin más me despido, agradeciendo de antemano su disponibilidad, y a la espera de nuestra primera comunicación.

Un cordial saludo,  
Belén

## Anexo 3:

Compromiso de participación de los centros según el procedimiento aprobado por el Comité de Ética de la universidad.



## CONSENTIMIENTO INFORMADO CENTROS EDUCATIVOS

### *“Buenas prácticas en la inclusión del alumnado con TEA en Educación Infantil y su transición a Primaria”*

Tras recibir esta información, el CENTRO EDUCATIVO: \_\_\_\_\_

#### **DECLARA:**

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Nombrar una persona de referencia en el centro para articular el trabajo que se desarrolle en coordinación con el resto de profesionales.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su centro con fines académicos.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

**Nombre de responsable del centro en la participación de este proyecto:**

**Fdo:**

**Fecha:**





## CONSENTIMIENTO INFORMADO CENTROS EDUCATIVOS

### *“Buenas prácticas en la inclusión del alumnado con TEA en Educación Infantil y su transición a Primaria”*

Tras recibir esta información, el CENTRO EDUCATIVO: \_\_\_\_\_

#### **DECLARA:**

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Nombrar una persona de referencia en el centro para articular el trabajo que se desarrolle en coordinación con el resto de profesionales.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su centro con fines académicos.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

**Nombre de responsable del centro en la participación de este proyecto:**

**Fdo:**

**Fecha:**



## CONSENTIMIENTO INFORMADO CENTROS EDUCATIVOS

### *“Buenas prácticas en la inclusión del alumnado con TEA en Educación Infantil y su transición a Primaria”*

Tras recibir esta información, el CENTRO EDUCATIVO: \_\_\_\_\_

#### **DECLARA:**

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Nombrar una persona de referencia en el centro para articular el trabajo que se desarrolle en coordinación con el resto de profesionales.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su centro con fines académicos.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

**Nombre de responsable del centro en la participación de este proyecto:**

**Fdo:**

**Fecha:**



## CONSENTIMIENTO INFORMADO CENTROS EDUCATIVOS

### *“Buenas prácticas en la inclusión del alumnado con TEA en Educación Infantil y su transición a Primaria”*

Tras recibir esta información, el CENTRO EDUCATIVO: \_\_\_\_\_

#### **DECLARA:**

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Nombrar una persona de referencia en el centro para articular el trabajo que se desarrolle en coordinación con el resto de profesionales.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su centro con fines académicos.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

**Nombre de responsable del centro en la participación de este proyecto:**

**Fdo:**

**Fecha:**

12/11/20

Anexo 4:  
Informe favorable al proyecto de investigación por parte del  
Comité de Ética.

CEI-71 - 1279



## COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

El Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Autónoma de Madrid, en su reunión del día 29 de abril de 2016, ha considerado las circunstancias que concurren en el proyecto de Tesis doctoral, "La inclusión del alumnado con Trastorno del espectro autista (TEA) en Educación Infantil. Análisis de buenas prácticas en la Comunidad de Madrid", que tiene como investigadora responsable a la **Dra. Elena Martín Ortega**, y como doctoranda a **D<sup>a</sup>. Belén de la Torre González**.

A la vista de la documentación presentada este Comité ha considerado informar favorablemente el proyecto de investigación ya que cumple los requisitos éticos requeridos para su ejecución.

Madrid, 29 de abril de 2016



Rafael Garesse Alarcón

Presidente del CEI-UAM

Anexo 5:  
Cuadro análisis de las prácticas de aula.

ESTRUCTURA DEL PATRÓN DE OBSERVACIÓN DE AULA: AULA DE APOYO DE EDUCACIÓN INFANTIL <sup>1</sup>									
RUTINAS	Entrada y recepción	Asamblea	Actividad destacada	Cuarto de baño	Desayuno	Patio	Comida	Siesta/Relajación	Actividad destacada
Área/as de trabajo <sup>2</sup> y descripción de las actividades que se desarrollan	A1	A3	A2 y A3	A1	A1	A1, A2 y A3	A1 y A2	A1	A2 y A3
Lugar del desarrollo de la rutina y compañeros con los que comparte el momento	Aula de apoyo/ aula de referencia	Aula de apoyo/ aula de referencia	Aula de apoyo/ aula de referencia	Aula de apoyo/ aula de referencia	Aula de apoyo/ aula de referencia	Aula de apoyo/ aula de referencia	Aula de apoyo/ aula de referencia	Aula de apoyo/ aula de referencia	Aula de apoyo/ aula de referencia
Responsable	Tutor aula de apoyo/ATE-III/ tutora aula referencia.	Tutor aula de apoyo/ATE-III/ tutora aula referencia.	Tutor aula de apoyo/ATE-III/ tutora aula referencia.	Tutor aula de apoyo/ATE-III/ tutora aula referencia.	Tutor aula de apoyo/ATE-III/ tutora aula referencia.	Tutor aula de apoyo/ATE-III/ tutora aula referencia.	Tutor aula de apoyo/ATE-III/ tutora aula referencia.	Tutor aula de apoyo/ATE-III/ tutora aula referencia.	Tutor aula de apoyo/ATE-III/ tutora aula referencia.
Modalidad de apoyo	Pequeño grupo/ individual/ grupo clase.	Pequeño grupo/ individual/ grupo clase.	Pequeño grupo/ individual/ grupo clase.	Pequeño grupo/ individual/ grupo clase.	Pequeño grupo/ individual/ grupo clase.	Pequeño grupo/ individual/ grupo clase.	Pequeño grupo/ individual/ grupo clase.	Pequeño grupo/ individual/ grupo clase.	Pequeño grupo/ individual/ grupo clase.
Aspectos Metodológicos relevantes(entre otros)	Estilo docente, ambiente estructurado, uso de claves visuales, prácticas basadas en la evidencia, etc.	Estilo docente, ambiente estructurado, uso de claves visuales, prácticas basadas en la evidencia, etc.	Estilo docente, ambiente estructurado, uso de claves visuales, prácticas basadas en la evidencia, etc.	Estilo docente, ambiente estructurado, uso de claves visuales, prácticas basadas en la evidencia, etc.	Estilo docente, ambiente estructurado, uso de claves visuales, prácticas basadas en la evidencia, etc.	Estilo docente, ambiente estructurado, uso de claves visuales, prácticas basadas en la evidencia, etc.	Estilo docente, ambiente estructurado, uso de claves visuales, prácticas basadas en la evidencia, etc.	Estilo docente, ambiente estructurado, uso de claves visuales, prácticas basadas en la evidencia, etc.	Estilo docente, ambiente estructurado, uso de claves visuales, prácticas basadas en la evidencia, etc.

<sup>1</sup> En cada centro: este patrón se ajustará a la organización de cada centro escuela y aula, se revisará su distribución en relación al aula de referencia del alumno y se tendrá en cuenta para cada alumno/a. Entre otros aspectos se recogerán los sintetizados en cada una de las rutinas.

<sup>2</sup> ( A1): Conocimiento de sí mismo y autonomía personal; ( A2): Conocimiento del entorno ; ( A3): Lenguajes: comunicación y representación

Descripción de las transiciones	Autónomas, moderadas, gestión de los tiempos espera	Autónomas, moderadas, gestión de los tiempos espera	Autónomas, moderadas, gestión de los tiempos espera	Autónomas, moderadas, gestión de los tiempos espera	Autónomas, moderadas, gestión de los tiempos espera	Autónomas, moderadas, gestión de los tiempos espera	Autónomas, moderadas, gestión de los tiempos espera	Autónomas, moderadas, gestión de los tiempos espera
<b>Grado de participación del alumno</b>	No participa, participación activa, modelada físicamente, de forma verbal.	No participa, participación activa, modelada físicamente, de forma verbal.	No participa, participación activa, modelada físicamente, de forma verbal.	No participa, participación activa, modelada físicamente, de forma verbal.	No participa, participación activa, modelada físicamente, de forma verbal.	No participa, participación activa, modelada físicamente, de forma verbal.	No participa, participación activa, modelada físicamente, de forma verbal.	No participa, participación activa, modelada físicamente, de forma verbal.
<b>Aparición de conductas desadaptadas y formas de canalizarlas</b>	No aparecen, de qué tipo son, cómo se gestionan, cómo se coordina la respuesta.	No aparecen, de qué tipo son, cómo se gestionan, cómo se coordina la respuesta.	No aparecen, de qué tipo son, cómo se gestionan, cómo se coordina la respuesta.	No aparecen, de qué tipo son, cómo se gestionan, cómo se coordina la respuesta.	No aparecen, de qué tipo son, cómo se gestionan, cómo se coordina la respuesta.	No aparecen, de qué tipo son, cómo se gestionan, cómo se coordina la respuesta.	No aparecen, de qué tipo son, cómo se gestionan, cómo se coordina la respuesta.	No aparecen, de qué tipo son, cómo se gestionan, cómo se coordina la respuesta.
<b>Comunicación por parte del alumno</b>	No se comunica, se gestualmente, de forma verbal, solamente ante preguntas cerradas, en pequeño grupo.	No se comunica, se gestualmente, de forma verbal, solamente ante preguntas cerradas, en pequeño grupo.	No se comunica, se gestualmente, de forma verbal, solamente ante preguntas cerradas, en pequeño grupo.	No se comunica, se gestualmente, de forma verbal, solamente ante preguntas cerradas, en pequeño grupo.	No se comunica, se gestualmente, de forma verbal, solamente ante preguntas cerradas, en pequeño grupo.	No se comunica, se gestualmente, de forma verbal, solamente ante preguntas cerradas, en pequeño grupo.	No se comunica, se gestualmente, de forma verbal, solamente ante preguntas cerradas, en pequeño grupo.	No se comunica, se gestualmente, de forma verbal, solamente ante preguntas cerradas, en pequeño grupo.
<b>Ambiente y clima de las actividades</b>	Es cálido, emotivo, organizado, directivo.	Es cálido, emotivo, organizado, directivo.	Es cálido, emotivo, organizado, directivo.	Es cálido, emotivo, organizado, directivo.	Es cálido, emotivo, organizado, directivo.	Es cálido, emotivo, organizado, directivo.	Es cálido, emotivo, organizado, directivo.	Es cálido, emotivo, organizado, directivo.
<b>Sistematización y recogida por escrito de la rutina/ actividad</b>	Cómo se recoge lo acontecido en cada rutina/ actividad, cómo se sistematiza, quién realiza la recogida de información.	Cómo se recoge lo acontecido en cada rutina/ actividad, cómo se sistematiza, quién realiza la recogida de información.	Cómo se recoge lo acontecido en cada rutina/ actividad, cómo se sistematiza, quién realiza la recogida de información.	Cómo se recoge lo acontecido en cada rutina/ actividad, cómo se sistematiza, quién realiza la recogida de información.	Cómo se recoge lo acontecido en cada rutina/ actividad, cómo se sistematiza, quién realiza la recogida de información.	Cómo se recoge lo acontecido en cada rutina/ actividad, cómo se sistematiza, quién realiza la recogida de información.	Cómo se recoge lo acontecido en cada rutina/ actividad, cómo se sistematiza, quién realiza la recogida de información.	Cómo se recoge lo acontecido en cada rutina/ actividad, cómo se sistematiza, quién realiza la recogida de información.



Horario de desarrollo de la actividad	Horario en el que se desarrollan cada actividad en función de la jornada.	Horario en el que se desarrollan cada actividad en función de la jornada.	Horario en el que se desarrollan cada actividad en función de la jornada.	Horario en el que se desarrollan cada actividad en función de la jornada.	Horario en el que se desarrollan cada actividad en función de la jornada.	Horario en el que se desarrollan cada actividad en función de la jornada.	Horario en el que se desarrollan cada actividad en función de la jornada.	Horario en el que se desarrollan cada actividad en función de la jornada.	Horario en el que se desarrollan cada actividad en función de la jornada.
<b>Cuadro ficha de observación análisis de las prácticas de aula</b>									
<b>Fecha y datos del centro/ alumno:</b>									
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fecha de la observación:</li> <li>• Centro:</li> <li>• Alumno:</li> <li>• Observaciones previo inicio de la jornada</li> </ul>									
<b>RUTINA Número(X)<sup>3</sup>: Tipo de rutina:</b>									
Descripción de cada una de las actividades que realiza y la posible finalidad principal ( más de tipo escolar o asociada a trabajar alguna de las áreas principalmente alteradas)									
Dónde realiza la actividad ( aula de apoyo/ aula de referencia)									
Con quién (de compañeros) realiza la actividad									
Con quién (adulto) realiza la actividad y modalidad de apoyo									
Aspectos metodológicos/ materiales que se utilizan en la actividad ( los mismos que para el resto en el caso del aula de referencia/ diferentes? Se han preparado previamente?)									
Cómo son las transiciones entre el aula de referencia y aula de apoyo									

<sup>3</sup> Se recoge un cuadro por cada actividad que se desarrollen durante la jornada escolar.

<b>Grado de participación/ no participación del alumno en la actividad, cómo se manifiesta</b>	
<b>Aparición de conductas desadaptadas: tipo de conducta y cómo se canalizan</b>	
<b>Comunicación por parte del alumno: valorar si existe, de qué tipo es</b>	
<b>Ambiente y clima de cada actividad: descripción cualitativa</b>	
<b>Sistematización y recogida por escrito de las actividades/jornada</b>	
<b>Horario de desarrollo</b>	

**Comentarios/ observaciones finales:**

Anexo 6:  
Guiones de entrevistas.



## **GUIÓN DE ENTREVISTA SERVICIO DE LA UNIDAD DE PROGRAMAS/ ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA:**

- Presentación del trabajo
- Presentación de objetivos de la tesis
- Grabación de la entrevista y confidencialidad
- Recogida de información: cargo y años en el puesto.
- Organización de la entrevista
  - Primera parte: planteamiento conceptual ante la inclusión educativa
  - Segunda parte: motivos que impulsaron la creación de centros preferentes TEA y algunos aspectos específicos de la organización de la respuesta educativa para los TEA.

### **PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTO CONCEPTUAL ANTE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

#### **A. Valores y concepciones hacia la inclusión educativa y atención a la diversidad**

2.1 ¿Cómo definiría la postura de la Comunidad Autónoma de Madrid en relación a la inclusión educativa?

2.2 ¿Cuáles han sido los grandes logros alcanzados al respecto en nuestro sistema educativo y CCAA?, y ¿las principales dificultades?

2.3 ¿Qué retos quedan por conseguir en relación a la inclusión educativa?

2.4 En su opinión, ¿qué características tiene un centro inclusivo?

13.3 ¿Cómo definiría la atención a la diversidad de la Comunidad de Madrid?

13.4 ¿Con qué recursos cuenta para atender a la diversidad?, ¿cómo los organiza?

### **SEGUNDA PARTE: MOTIVOS QUE IMPULSARON LA CREACIÓN DE CENTROS PREFERENTES TEA Y ALGUNOS ASPECTOS ESPECÍFICOS DE LA ORGANIZACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA PARA EL ALUMNADO CON TEA.**

#### **A. Puesta en marcha como centro preferente TEA: motivos para el cambio y participación de los distintos colectivos**

1.1 ¿Cuáles fueron los motivos por los que se planteó una propuesta concreta/específica para favorecer la escolarización de alumnos con TEA en centros ordinarios en la Comunidad de Madrid?

1.1.a En los últimos cursos escolares y en el próximo curso escolar, el número de centros preferentes ha aumentado de forma significativa ¿a qué se debe este aumento?

1.2 ¿Qué aspectos considera que son diferenciadores en la población TEA en relación a otros colectivos y por tanto ha demandado una propuesta específica de escolarización?

1.3 ¿Cómo fue el proceso de apertura/ conversión de centros preferentes TEA?

3.1 ¿Qué estructuras de coordinación, personas, responsables participaron en el desarrollo de la propuesta de creación de centros preferentes para TEA?

3.2 ¿Qué colectivos participaron en la toma de decisiones?

3.3 ¿Tuvieron las familias alguna influencia en el proceso de creación de centros TEA?

3.4 ¿Cómo es el proceso de seguimiento del programa (como centro preferente TEA) desde su creación hasta el día de hoy?

3.5 ¿Considera que existe cierta flexibilidad normativa que ha ayudado a la concreción del programa en función de las necesidades y características de cada centro?

3.6 ¿Hay alguna diferencia en el planteamiento de los centros preferentes que se abrieron de forma experimental y por decisión del claustro a los nuevos centros que en los últimos años se están transformando?

3.7 ¿Deberían ser todos los centros preferentes?

#### **Específicamente en los centros de estudio**

1.4 ¿Cómo fue el proceso en los centros que participan en el estudio?

1.5 ¿Qué aspectos considera diferenciadores en los centros de estudio?

1.6 ¿Cómo describiría la evolución de los centros?

#### **B. Criterios de escolarización y admisión en el programa/ aula de apoyo**

4.1 ¿Cómo es el proceso de escolarización desde la DAT y desde el equipo específico y los equipos para los centros preferentes TEA?

4.2 ¿Existen unos criterios concretos para la escolarización? ¿Cuáles son?

4.3 ¿Participan los diferentes colectivos implicados en el proceso de escolarización?

4.4 ¿Ha existido en alguna ocasión discrepancia entre los criterios de los diferentes implicados?, ¿cómo se han resuelto desde la administración?

4.5 ¿Qué ocurre cuando hay más demandas de escolarización que plazas ofertadas?

4.6 ¿Cómo participan los padres en el proceso de escolarización y elección de centro?

4.7 Desde su función, ¿qué actividades desarrolla y cómo es el proceso de escolarización de un alumno TEA en un centro preferente?

4.8 Una vez que el alumno con TEA ya tiene una plaza asignada en un centro preferente, ¿qué coordinaciones se mantiene con las familias?

4.10 ¿Cuál es su valoración del programa en las diferentes etapas educativas?

4.12 ¿Cuentan los centros con información suficiente antes de la escolarización del niño/a? ¿Quién /quiénes le realizan la presentación del caso?

20.6 Las familias con hijos/as con TEA, ¿conocen bien las características del programa?, ¿quién se lo ha explicado?

*En relación al proceso de escolarización de los alumnos con un trastorno del espectro autista, ¿cuáles considera que son sus logros, dificultades y propuestas de mejora?*

### **C. Formación permanente del profesorado e impulso a la innovación educativa**

9.2 Al inicio, en el proceso de constitución como centros preferentes TEA, ¿se realiza alguna formación específica en TEA?, ¿cómo es, en qué consiste, quién la desarrolla, cree que es suficientemente amplia?

9.3 ¿Cómo se incorporan a los nuevos profesionales del centro a esa primera formación inicial?

9.4 ¿Se realizan actividades de formación conjunta con otros profesionales también de otros centros con necesidades de formación similares?

10.1 ¿Destacarían algunos elementos de innovación en los centros TEA?. ¿Cuáles?

10.2 ¿Con frecuencia se presentan a convocatorias y proyectos de mejora en la CCAA, Ministerio u otras instancias?

10.3 ¿Quién les apoya en esta tarea?

### **D. Liderazgo directivo y selección de profesionales**

11.1. Para ser director/ora de un centro TEA, ¿es imprescindible reunir alguna característica y/ o formación concreta?

23.1 ¿Cómo es el procedimiento de selección del profesorado responsable del aula de apoyo TEA?

23.2 ¿Cómo es el procedimiento en el interno del EAT/EOEP para asignar al orientador de referencia para un centro preferente?, ¿es imprescindible reunir alguna característica y/ o formación concreta?, ¿hay alguna indicación desde la administración?

23.4 En su opinión, ¿qué características señalaría que deberían tener los directores, orientadores, profesores del aula de apoyo y profesores del aula de referencia para trabajar en un centro preferente TEA?

### **E. Organización y funcionamiento de los recursos especializados para atender a la diversidad**

16.1 ¿Con qué recursos de apoyo cuenta, a diferencia de otros centros, los centros de escolarización preferentes para TEA?

16.2 ¿Hay alguna indicación desde la administración sobre qué estructura de coordinación se organizan?

16.4 ¿Cómo y con qué frecuencia se realizan las coordinaciones con los recursos especializados externos al centro (EAT; EOEP, EOEP específico)?

16.5 ¿Cómo valora la intervención de los servicios de apoyo externos al centro?, ¿qué propuestas de mejora establecería?

### **F. Organización de las transiciones educativas:**

18.1 ¿Cómo se organizan las transiciones educativas al finalizar el segundo ciclo de educación infantil?, y ¿entre infantil y primaria? y ¿entre primaria y secundaria?

18.2 ¿Hay alguna indicación concreta desde la administración para organizar estas transiciones?

18.3 ¿Quiénes participan en la toma de decisiones sobre la escolarización de los alumnos en los cambios de etapa?

18.4 ¿Cuáles son los retos específicos de los centros preferentes TEA en las diferentes etapas educativas?

### **G. Revisión y seguimiento de los resultados del programa, así como incorporación de propuestas de mejora:**

5.1 ¿Qué canales/ cauces existen en relación a la revisión y seguimiento del funcionamiento de los centros preferentes TEA?

5.2 ¿Cómo se incorporan las propuestas de mejora?

5.3 ¿Hay algún responsable de la administración/ técnico que se encargue de establecer el proceso de seguimiento y revisión de los centros?

5.4 ¿Con qué frecuencia los responsables del equipo específico visitan a los centros preferentes TEA? ¿Cuáles son las principales actividades que desarrollan en los centros?

5.5 ¿Conoce algún centro preferente TEA que ya no lo sea? ¿Conoce el motivo por el que ha dejado de serlo?

### **H. Visibilidad, vinculación y apertura del centro**

6.1 ¿Se promociona el intercambio de experiencias entre otros centros de TEA cercanos, entre otras DAT, en diferentes CCAA y a nivel internacional?

6.2 ¿Se realizan periódicamente encuentros, seminarios o grupos de trabajo para el intercambio de experiencias, formación conjunta, etc.?

### **I. Satisfacción de los diferentes colectivos con la escolarización preferente**

7.1 ¿Está satisfecho con el funcionamiento de los centros preferentes para TEA en general?

7.2 ¿Volvería apoyar la implementación de la propuesta de centros preferentes en la CCAA?

7.3 ¿Se continúan abriendo/ transformando centros TEA en la Comunidad de Madrid?

7.4 ¿Cuál serían los principales logros, dificultades y propuestas de mejora destacaría de la propuesta de centros preferentes TEA?



## **GUIÓN DE ENTREVISTA EQUIPOS DIRECTIVOS**

- Presentación del trabajo
- Presentación de objetivos de la tesis
- Grabación de la entrevista y confidencialidad
- Recogida de información: cargo, años en el centro, años en el puesto.
- Organización de la entrevista
  - Primera parte: planteamiento conceptual ante la inclusión educativa y los motivos que impulsaron que el centro se convirtiese en centro preferente TEA y algunos aspectos específicos de la organización de la respuesta educativa para los TEA.
  - Planteamiento educativo y organización del centro de estudio.

### **PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTO CONCEPTUAL ANTE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LOS MOTIVOS QUE IMPULSARON QUE EL CENTRO SE CONVIRTIESE EN CENTRO PREFERENTE TEA Y ALGUNOS ASPECTOS ESPECÍFICOS DE LA ORGANIZACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA PARA EL ALUMNADO CON TEA.**

#### **A. Valores y concepciones hacia Inclusión educativa**

- 2.1 ¿Cómo definiría la postura de la Comunidad Autónoma de Madrid en relación a la inclusión educativa?
- 2.2 ¿Cuáles han sido los grandes logros alcanzados al respecto en nuestro sistema educativo y CCAA?, y ¿las principales dificultades?
- 2.3 ¿Qué retos quedan por conseguir en relación a la inclusión educativa?
- 2.4 En su opinión, ¿qué características tiene un centro inclusivo?

#### **B. Puesta en marcha como centro preferente TEA: motivos para el cambio y participación de los distintos colectivos**

- 1.1 ¿Cuáles fueron los motivos por los que se planteó una propuesta concreta/ específica para favorecer la escolarización de alumnos con TEA en su centro?
- 1.2 ¿Qué aspectos considera que son diferenciadores en la población TEA en relación a otros colectivos y por tanto ha demandado una propuesta específica de escolarización?
- 1.3 ¿Conoce cómo fue el proceso de apertura/ conversión de centro preferente TEA en su centro?
  - 3.1 ¿Qué estructuras de coordinación, personas, responsables participaron en el desarrollo de la propuesta de creación de centro preferentes para TEA?
  - 3.2 ¿Qué colectivos participaron en la toma de decisiones?
  - 3.3 ¿Tuvieron las familias alguna influencia en el proceso de creación de centro TEA?



3.4 ¿Cómo es el proceso de seguimiento del programa (como centro preferente TEA) desde su creación hasta el día de hoy?

3.5 ¿Considera que existe cierta flexibilidad normativa que ha ayudado a la concreción del programa en función de las necesidades y características de cada centro?

9.2 Al inicio, en el proceso de constitución como centro preferente TEA, ¿se realizó alguna formación específica en TEA?, cómo fue y en qué consistió?

9.3 ¿Cómo se incorporan a los nuevos profesionales del centro a esa primera formación inicial?

9.4 ¿Se realizan actividades de formación conjunta con otros profesionales también de otros centros con necesidades de formación similares?

9.5 ¿El resto de los docentes conocen el bien la características del programa?

### **C. Liderazgo directivo y selección de profesionales**

11.1 Para ser director de un centro TEA, ¿es imprescindible reunir alguna característica y/ o formación concreta?

23.1 ¿Cómo es el procedimiento de selección del profesorado responsable del aula de apoyo TEA?

23.3 ¿Cómo es el procedimiento de selección del profesorado para las aulas de referencia de los alumnos TEA?

23.4 En su opinión, ¿qué características señalaría que deberían tener los directores, orientadores, profesores del aula de apoyo y profesores del aula de referencia para trabajar en un centro preferente TEA?

### **D. Criterios de escolarización y admisión en el programa/aula de apoyo**

4.1 ¿Cómo es el proceso de escolarización desde la DAT y desde el equipo específico y los equipos para los centros preferentes TEA?

4.2 ¿Existen unos criterios concretos para la escolarización? ¿Cuáles son?

4.3 ¿Participan los diferentes colectivos implicados en el proceso de escolarización?

4.4 ¿Ha existido en alguna ocasión discrepancia entre los criterios de los diferentes implicados?, ¿cómo se han resuelto?

4.5 ¿Qué ocurre cuando hay más demandas de escolarización que plazas ofertadas?

4.6 ¿Cómo participan los padres en el proceso de escolarización y elección de centro?

4.7 Desde su función, ¿qué actividades desarrolla y cómo es el proceso de escolarización de un alumno TEA en un centro preferente?

4.8 Una vez que el alumno con TEA ya tiene una plaza asignada en un centro preferente, ¿qué coordinaciones se mantiene con las familia?

4.12 ¿Cuentan con información suficiente antes de la escolarización del niño/a? ¿Quién /quiénes le realizan la presentación del caso?

*En relación al proceso de escolarización de los alumnos con un trastorno del espectro autista, ¿cuáles considera que son sus logros, dificultades y propuestas de mejora?*

*En una escala del 1 al 10 ¿cuál sería su grado de satisfacción en relación al proceso de escolarización de los alumnos con TEA?*

### **E. Revisión y seguimiento de los resultados del programa, así como incorporación de propuestas de mejora:**

5.1 ¿Qué canales/ cauces existen en relación a la revisión y seguimiento del funcionamiento de los centros preferentes TEA?

5.2 ¿Cómo se incorporan las propuestas de mejora?

5.3 ¿Hay algún responsable de la administración/ técnico que se encargue de establecer el proceso de seguimiento y revisión de los centros?

5.4 ¿Con qué frecuencia los responsables del equipo específico visitan a los centros preferentes TEA?, ¿cuáles son las principales actividades que desarrollan en los centros?

5.5 ¿Conoce algún centro preferente TEA que ya no lo sea? ¿Conoce el motivo por el que ha dejado de serlo?

### **F. Visibilidad, vinculación y apertura del centro a otras realidades y servicios del entorno**

6.1 ¿Conocen experiencias de otros centros de TEA?, ¿Suelen tener relación y trabajo coordinado entre centros cercanos?, ¿Y en otras DAT, en diferentes CCAA y a nivel internacional?

6.2 ¿Se realizan periódicamente encuentros, seminarios o grupos de trabajo para el intercambio de experiencias, formación conjunta, etc?

8.1 ¿El resto de los centros y recursos del municipio conocen las características de su centro?

8.2 ¿Se realizan actividades conjuntas tanto de visita como de recepción a otros servicios de la zona con actividades conjuntas?

### **G. Satisfacción de los diferentes colectivos con la escolarización preferente**

7.1 ¿Está satisfecho con el funcionamiento de los centros preferentes para TEA?

7.2 ¿Volvería a solicitar ser centro preferente TEA a la administración?

4.10 ¿Cuál es su valoración del programa en las diferentes etapas educativas?

7.4 ¿Cuál serían los principales logros, dificultades y propuestas de mejora destacaría de la propuesta de centros preferentes TEA?

#### **Escala Likert:**

*En una escala del 1 al 10 ¿cuál sería su grado de satisfacción en relación al funcionamiento de su centro como centro de escolarización preferente TEA?*

## **SEGUNDA PARTE: PLANTEAMIENTO EDUCATIVO Y ORGANIZACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIO**

### **A. Valores y concepciones hacia la atención a la diversidad**

13.1 ¿Cómo definiría la atención a la diversidad en su centro?

13.2 ¿Con qué recursos cuenta el centro para atender a la diversidad?

*En relación a la atención a la diversidad, ¿cuáles considera que son los logros, dificultades y propuestas de mejora?*

## **B. Clima de convivencia en el centro, resolución de conflictos y enseñanza para convivir**

- 12.1 ¿Cómo se dan a conocer las normas que regulan el funcionamiento del aula y del centro?
- 12.2 ¿Cómo resuelven los conflictos que surgen en el día a día en el centro educativo tanto entre alumnos como entre profesores y/ o profesores y alumnos?
- 12.3 ¿Cuentan con estructuras organizativas y estrategias de resolución pacífica de conflictos?

## **C. Participación de las familias en la vida del centro**

- 20.1 ¿Cómo es la participación de las familias en el centro educativo?
- 20.2 ¿En qué estructuras formales e informales participa?
- 20.3 ¿En qué actividades con mayor frecuencia se invita a la participación de las familias?
- 20.4 ¿Hay algún trabajo concreto/ actividad específica que se desarrolle con ellas o con algún colectivo en concreto?
- 20.6 Las familias con hijos/as con TEA conocen bien las características del programa?, ¿quién se lo ha explicado?

## **D. Organización estructural del centro y funcionamiento de la estructuras de coordinación**

- 14.1 ¿Con qué estructuras cuenta el centro a nivel organizativo?, ¿intervienen todos los profesionales en ellas?
- 14.2 ¿Cómo es el procedimiento de toma de decisiones a nivel de centro en los distintos niveles?
- 15.1 ¿Con qué estructuras de coordinación en los diferentes niveles cuenta el centro?
- 15.2 ¿Quiénes participan en cada una de ellas?
- 15.3 ¿Cada cuánto tiempo se reúne?
- 15.4 ¿Cómo es el proceso de toma de decisiones en estas estructuras?
- 15.5 ¿La atención a los alumnos TEA está bien coordinada con el resto de las estructuras responsables de atender a la diversidad?

## **E. Organización y funcionamiento de los recursos especializados para atender a la diversidad**

- 16.1 ¿Con qué recursos de apoyo cuenta el centro?
- 16.2 ¿Bajo qué estructura de coordinación se organizan?
- 16.3 ¿Existe relación entre los equipo de apoyo de los TEA y del de los perfiles de apoyo?, ¿bajo qué estructura o estrategia de coordinación?
- 4.9 ¿Con qué frecuencia asiste al centro el orientador del EAT/EOEP/EOEP específico?
- 16.4 ¿Cómo y con qué frecuencia se realizan las coordinaciones con los recursos especializados externos al centro (EAT; EOEP, EOEP específico)?
- 16.5 ¿Cómo valora la intervención de los servicios externos al centro?, ¿qué propuestas de mejora establecería?

## **F. Formación permanente del profesorado e impulso a la innovación educativa**

- 9.1 ¿Cómo se organiza la formación permanente del profesorado en su centro?
- 10.1 ¿Destacaría algunos elementos de innovación de su centro?, ¿cuáles?

10.2 ¿Con frecuencia se presentan a convocatorias y proyectos de mejora en la CCAA, Ministerio u otras instancias?

10.3 ¿Quién les apoya en esta tarea?

### **G. Seguimiento/ evaluación/ promoción y transiciones del alumnado**

17.1 ¿Cómo se toman las decisiones a nivel de evaluación, promoción y titulación de los alumnos?

17.2 ¿Suele haber discrepancias? En caso de haberlas, ¿cómo se resuelven?

18.1 ¿Cómo se organizan las transiciones educativas al finalizar el segundo ciclo de educación infantil?, y ¿entre infantil y primaria? y ¿entre primaria y secundaria?

18.2 ¿Qué actividades concretas se desarrollan?

18.3 ¿Quiénes participan?

#### **Escala Likert:**

*En una escala del 1 al 10 y teniendo en cuenta las características que usted ha señalado como definitorias de un centro inclusivo, ¿qué puntuación le otorgaría a su centro?*

*En relación a su centro ¿cuáles considera, en torno a la inclusión educativa, que son sus logros, dificultades y propuestas de mejora?*



### **GUIÓN DE ENTREVISTA EAT/EOEP**

- Presentación del trabajo
- Presentación de objetivos de la tesis
- Grabación de la entrevista y confidencialidad
- Recogida de información: Años como orientador en el EAT/ EOEP, años atendiendo al centro, frecuencia de asistencia.
- Organización de la entrevista
  - Primera parte: planteamiento conceptual ante la inclusión educativa, motivos que impulsaron la creación de centros preferentes TEA y algunos aspectos específicos de la organización de la respuesta educativa para los TEA en los centros de su zona.
  - Segunda parte: planteamiento educativo y organización del centro/os que estamos estudiando.

#### **PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTO CONCEPTUAL ANTE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA, MOTIVOS QUE IMPULSARON LA CREACIÓN DE CENTROS PREFERENTES TEA Y ALGUNOS ASPECTOS ESPECÍFICOS DE LA ORGANIZACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA PARA EL ALUMANDO CON LOS TEA.**

##### **A. Valores y concepciones hacia la inclusión educativa**

- 2.1 ¿Cómo definiría la postura de la Comunidad Autónoma de Madrid en relación a la inclusión educativa?
- 2.2 ¿Cuáles han sido los grandes logros alcanzados al respecto en nuestro sistema educativo y CCAA?, y ¿las principales dificultades?
- 2.3 ¿Qué retos quedan por conseguir en relación a la inclusión educativa?
- 2.4 En su opinión, ¿qué características tiene un centro inclusivo?

##### **B. Puesta en marcha como centro preferente TEA: motivos para el cambio y participación de los distintos colectivos**

- 1.1 ¿Cuáles fueron los motivos por los que se planteó una propuesta concreta/ específica para favorecer la escolarización de alumnos con TEA en centros ordinarios en la Comunidad de Madrid?
- 1.2 ¿Qué aspectos considera que son diferenciadores en la población TEA en relación a otros colectivos y por tanto ha demandado una propuesta específica de escolarización en su zona?
- 1.3 ¿Cómo fue el proceso de apertura/ conversión de centros preferentes TEA en su zona?
  - 3.1 ¿Qué estructuras de coordinación, personas, responsables participaron en el desarrollo del la propuesta de creación de centros preferentes para TEA?
  - 3.2 ¿Qué colectivos participaron en la toma de decisiones?

3.3 ¿Tuvieron las familias alguna influencia en el proceso de creación de centros TEA?

3.4 ¿Cómo es el proceso de seguimiento del programa (como centro preferente TEA) desde su creación hasta el día de hoy desde un EAT/EOEP/ EOEP específico?

3.5 ¿Considera que existe cierta flexibilidad normativa que ha ayudado a la concreción del programa en función de las necesidades y características de cada centro?

#### **Específicamente en los centros de estudio**

1.4 ¿Cómo fue el proceso en los centros que participan en el estudio?

1.5 ¿Qué aspectos considera diferenciadores en los centros de estudio?

1.6 ¿Cómo describiría la evolución de los centros?

#### **C. Criterios de escolarización y admisión en el programa/ aula de apoyo**

4.1 ¿Cómo es el proceso de escolarización desde la DAT y desde el equipo específico y los equipos para los centros preferentes TEA?

4.2 ¿Existen unos criterios concretos para la escolarización? ¿Cuáles son?

4.3 ¿Participan los diferentes colectivos implicados en el proceso de escolarización?

4.4 ¿Ha existido en alguna ocasión discrepancia entre los criterios de los diferentes implicados?, ¿cómo se han resuelto?

4.5 ¿Qué ocurre cuando hay más demandas de escolarización que plazas ofertadas?

4.6 ¿Cómo participan los padres en el proceso de escolarización y elección de centro?

4.7 Desde su función, ¿qué actividades desarrolla y cómo es el proceso de escolarización de un alumno TEA en un centro preferente?

4.8 Una vez que el alumno con TEA ya tiene una plaza asignada en un centro preferente, ¿qué coordinaciones se mantienen con la familia?

4.9 ¿Con qué frecuencia asiste al centro como orientador?

4.10 ¿Cuál es su valoración del programa en las diferentes etapas educativas?

4.12 ¿Los centros educativos cuentan con información suficiente antes de la escolarización del niño/a? ¿Quién /quiénes le realizan la presentación del caso?

*En relación al proceso de escolarización de los alumnos con un trastorno del espectro autista, ¿cuáles considera que son sus logros, dificultades y propuestas de mejora?*

*En una escala del 1 al 10 ¿cuál sería su grado de satisfacción en relación al proceso de escolarización de los alumnos con TEA?*

#### **D. Liderazgo directivo y selección de profesionales**

11.1. Para ser director/ora de un centro TEA, ¿es imprescindible reunir alguna característica y/ o formación concreta?

23.1 ¿Cómo es el procedimiento de selección del profesorado responsable del aula de apoyo TEA?

23.2 ¿Cómo es el procedimiento en el interno del EAT/EOEP para asignar al orientador de referencia para un centro preferente?, ¿es imprescindible reunir alguna característica y/ o formación concreta?

23.3 ¿Cómo es el procedimiento de selección del profesorado para las aulas de referencia de los alumnos TEA?

23.4 En su opinión, ¿qué características señalaría que deberían tener los directores, orientadores, profesores del aula de apoyo y profesores del aula de referencia para trabajar en un centro preferente TEA?

### **E. Organización y funcionamiento de los recursos especializados para atender a la diversidad**

16.1 ¿Con qué recursos de apoyo cuenta, a diferencia de otros centros, los centros de escolarización preferentes para TEA?

16.2 ¿Hay alguna indicación desde la administración y el equipo específico sobre qué estructura de coordinación se organizan?

16.3 ¿Existe relación entre los equipo de apoyo de los TEA y del de los perfiles de apoyo?, ¿bajo qué estructura o estrategia de coordinación?

16.4 ¿Cómo y con qué frecuencia se realizan las coordinaciones con los centros preferentes y otros recursos especializados externos al centro (EAT/ EOEP/ EOEP específico)?

16.4.a¿Cree que la intervención de los EOEP pueden desarrollar en los centros preferentes en cuanto a la frecuencia en su asistencia es pertinente? Y el acompañamiento del equipo específico es suficiente?

16.5 ¿Cómo valora la intervención de los servicios de apoyo externos al centro?, ¿qué propuestas de mejora establecería?

### **F. Revisión y seguimiento de los resultados del programa, así como incorporación de propuestas de mejora**

5.1 ¿Qué canales/ cauces existen en relación a la revisión y seguimiento del funcionamiento de los centros preferentes TEA?

5.2 ¿Cómo se incorporan las propuestas de mejora?

5.3 ¿Hay algún responsable de la administración/ técnico que se encargue de establecer el proceso de seguimiento y revisión de los centros?

5.4 ¿Con qué frecuencia los responsables del equipo específico visitan a los centros preferentes TEA?, ¿cuáles son las principales actividades que desarrollan en los centros?

5.5 ¿Conoce algún centro preferente TEA que ya no lo sea? ¿Conoce el motivo por el que ha dejado de serlo?

### **G. Visibilidad, vinculación y apertura del centro a otras realidades y servicios del entorno**

6.1 ¿Se promueve el intercambio de experiencias entre otros centros de TEA cercanos, entre otras DAT, en diferentes CCAA y a nivel internacional?

6.2 ¿Se realizan periódicamente encuentros, seminarios o grupos de trabajo para el intercambio de experiencias, formación conjunta, etc.?

8.1 ¿El resto de los centros y recursos del municipio conocen las características de los centros preferentes?

8.2 ¿Se realizan actividades conjuntas tanto de visita como de recepción a otros servicios de la zona con actividades conjuntas?

### **H. Satisfacción de los diferentes colectivos con la escolarización preferente**

7.1 ¿Desde su posición, está satisfecho con el funcionamiento de los centros preferentes para TEA?, y ¿con los centros de su zona?

7.2 ¿Volvería apoyar la implementación de la propuesta de centros preferentes en la CCAA?

7.3 ¿Se continúan abriendo/ transformando centros TEA en la Comunidad de Madrid?, ¿ y en su zona?

7.4 ¿Cuál serían los principales logros, dificultades y propuestas de mejora destacaría de la propuesta de centros preferentes TEA?

7.5 ¿Qué aspectos destacaría como diferenciadores en los centros de escolarización preferente TEA de nuestro estudio?

7.6 ¿Conoce otros centros más inclusivos en la zona?, ¿qué características tienen?

**Escala Likert:**

*En una escala del 1 al 10 ¿cuál sería su grado de satisfacción en relación al funcionamiento de los centros de escolarización preferente TEA que usted conoce?*

*En una escala del 1 al 10 ¿cuál sería su grado de satisfacción en relación al funcionamiento de los centros de escolarización preferente TEA que participan en el estudio?*

**SEGUNDA PARTE: PLANTEAMIENTO EDUCATIVO Y ORGANIZACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIO**

**A. Valores y concepciones hacia la atención a la diversidad**

13.1 ¿Cómo definiría la atención a la diversidad desde su papel como técnico especialista en el centro/os de estudio?

13.2 ¿Con qué recursos cuenta el centro para atender a la diversidad?

*En relación a la atención a la diversidad, ¿cuáles considera que son los logros, dificultades y propuestas de mejora?*

**B. Organización estructural del centro y funcionamiento de las estructuras de coordinación**

14.1 ¿Con qué estructuras cuenta el centro a nivel organizativo?, ¿intervienen todos los profesionales en ellas?

14.2 ¿Cómo es el procedimiento de toma de decisiones a nivel de centro en los distintos niveles?

15.1 ¿Con qué estructuras de coordinación en los diferentes niveles cuenta el centro?

15.2 ¿Quiénes participan en cada una de ellas?

15.3 ¿Cada cuánto tiempo se reúne?

15.4 ¿Cómo es el proceso de toma de decisiones en estas estructuras?

15.5 ¿La atención a los alumnos TEA está bien coordinada con el resto de las estructuras responsables de atender a la diversidad?

16.6 ¿El equipo directivo está implicado en el proyecto?

**C. Formación permanente del profesorado e impulso a la innovación educativa**

9.1 ¿Cómo se organiza la formación permanente del profesorado actualmente?

9.2 Al inicio, en el proceso de constitución como centros preferentes TEA, ¿se realiza alguna formación específica en TEA?, ¿cómo es, en qué consiste, quién la desarrolla, cree que es suficientemente amplia?

9.3 ¿Cómo se incorporan a los nuevos profesionales del centro a esa primera formación inicial?

9.4 ¿Se realizan actividades de formación conjunta con otros profesionales también de otros centros con necesidades de formación similares?



- 9.5 ¿El resto de los docentes conocen el bien la características del programa?  
10.1 ¿Destacaría algunos elementos de innovación en los centros TEA?. ¿Cuáles?  
10.2 ¿Con frecuencia se presentan a convocatorias y proyectos de mejora en la CCAA, Ministerio u otras instancias?  
10.3 ¿Quién les apoya en esta tarea?

#### **D. Planificación de la respuesta educativa hacia el alumnado con mayores dificultades**

- 21.1 ¿Cómo se organiza la respuesta educativa de cada uno de los alumnos?  
21.2 ¿Quiénes son los principales responsables de ellas y cuáles son sus funciones?  
21.3 ¿Cómo describirías las expectativas hacia los aprendizajes en este centro hacia los alumnos?, ¿y hacia los alumnos con necesidades educativas especiales?, ¿y hacia los alumnos con TEA?  
21.4 ¿Los apoyos externos EAT/EOEP/EOEP específico participan en la organización de la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales?

#### **E. Seguimiento/ evaluación/ promoción y transiciones del alumnado**

- 17.1 ¿Cómo se toman las decisiones a nivel de evaluación, promoción y titulación de los alumnos?  
17.2 ¿Suele haber discrepancias? En caso de haberlas, ¿cómo se resuelven?  
18.1 ¿Cómo se organizan las transiciones educativas al finalizar el segundo ciclo de educación infantil?, y ¿entre infantil y primaria? y, ¿entre primaria y secundaria?  
18.2 ¿Qué actividades concretas se desarrollan?  
18.3 ¿Quiénes participan?  
18.4 ¿Cuáles son los retos específicos de los centros preferentes TEA en las diferentes etapas educativas?

#### **F. Participación de las familias en la vida del centro**

- 20.1 ¿Cómo es la participación de las familias en el centro educativo?  
20.2 ¿En qué estructuras formales e informales participa?  
20.3 ¿En qué actividades con mayor frecuencia se invita a la participación de las familias?  
20.4 ¿Hay algún trabajo concreto/ actividad específica que se desarrolle con ellas o con algún colectivo en concreto?  
20.6 Las familias con hijos/as con TEA conocen bien las características del programa?, ¿quién se lo ha explicado?

#### **Escala Likert:**

*En una escala del 1 al 10 y teniendo en cuenta las características que usted ha señalado como definitorias de un centro inclusivo, ¿qué puntuación le otorgaría a al centro/os participantes en el estudio?*

*En relación al centro/ os participantes, ¿cuáles considera, en torno a la inclusión educativa, que son sus logros, dificultades y propuestas de mejora?*



### **GUIÓN DE ENTREVISTA EOEP ESPECÍFICO**

- Presentación del trabajo
- Presentación de objetivos de la tesis
- Grabación de la entrevista y confidencialidad
- Recogida de información: Años como orientador en el EOEP específico, años atendiendo al centro/os de estudio, frecuencia de asistencia.
- Organización de la entrevista
  - Primera parte: planteamiento conceptual ante la inclusión educativa y la medidas de atención a la diversidad
  - Segunda parte: motivos que impulsaron la creación de centros preferentes TEA y algunos aspectos específicos de la organización de la respuesta educativa para los TEA.

#### **PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTO CONCEPTUAL ANTE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

##### **A. Valores y concepciones hacia la inclusión educativa**

- 2.1 ¿Cómo definiría la postura de la Comunidad Autónoma de Madrid en relación a la inclusión educativa?
- 2.2 ¿Cuáles han sido los grandes logros alcanzados al respecto en nuestro sistema educativo y CCAA?, y ¿las principales dificultades?
- 2.3 ¿Qué retos quedan por conseguir en relación a la inclusión educativa?
- 2.4 En su opinión, ¿qué características tiene un centro inclusivo?

##### **B. Valores y concepciones hacia la atención a la diversidad**

- 13.1 ¿Cómo definiría la atención a la diversidad desde su papel como técnico especialista en nuestro sistema educativo?
- 13.2 ¿Con qué recursos cuentan los centros para atender a la diversidad?

*En relación a la atención a la diversidad, ¿cuáles considera que son los logros, dificultades y propuestas de mejora?*

#### **SEGUNDA PARTE: MOTIVOS QUE IMPULSARON LA CREACIÓN DE CENTROS PREFERENTES TEA Y ALGUNOS ASPECTOS ESPECÍFICOS DE LA ORGANIZACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA PARA EL ALUMNADO CON TEA.**

## **A. Puesta en marcha como centro preferente TEA: motivos para el cambio y participación de los distintos colectivos**

1.1 ¿Cuáles fueron los motivos por los que se planteó una propuesta concreta/específica para favorecer la escolarización de alumnos con TEA en centros ordinarios en la Comunidad de Madrid?

1.1.a En los dos últimos cursos escolares y en el próximo curso escolar, el número de centros preferentes ha aumentado de forma significativa ¿a qué se debe este aumento?

1.2 ¿Qué aspectos considera que son diferenciadores en la población TEA en relación a otros colectivos y por tanto ha demandado una propuesta específica de escolarización?

1.3 ¿Cómo fue el proceso de apertura/ conversión de centros preferentes TEA?

3.1 ¿Qué estructuras de coordinación, personas, responsables participaron en el desarrollo de la propuesta de creación de centros preferentes para TEA?

3.2 ¿Qué colectivos participaron en la toma de decisiones?

3.3 ¿Tuvieron las familias alguna influencia en el proceso de creación de centros TEA?

3.4 ¿Cómo es el proceso de seguimiento del programa (como centro preferente TEA) desde su creación hasta el día de hoy?

3.5 ¿Considera que existe cierta flexibilidad normativa que ha ayudado a la concreción del programa en función de las necesidades y características de cada centro?

3.6 ¿Hay alguna diferencia en el planteamiento de los centros preferentes que se abrieron de forma experimental y por decisión del claustro a los nuevos centros que en los últimos años se están transformando?

3.7 ¿Deberían ser todos los centros preferentes?

### **Específicamente en los centros de estudio**

1.4 ¿Cómo fue el proceso en los centros que participan en el estudio?

1.5 ¿Qué aspectos considera diferenciadores en los centros de estudio?

1.6 ¿Cómo describiría la evolución de los centros?

16.6 ¿El equipo directivo está implicado en el proyecto?

## **B. Criterios de escolarización y admisión en el programa/ aula de apoyo**

4.1 ¿Cómo es el proceso de escolarización desde la DAT y desde el equipo específico y los equipos para los centros preferentes TEA?

4.2 ¿Existen unos criterios concretos para la escolarización? ¿Cuáles son?

4.3 ¿Participan los diferentes colectivos implicados en el proceso de escolarización?

4.4 ¿Ha existido en alguna ocasión discrepancia entre los criterios de los diferentes implicados?, ¿Cómo se han resuelto?

4.5 ¿Qué ocurre cuando hay más demandas de escolarización que plazas ofertadas?

4.6 ¿Cómo participan los padres en el proceso de escolarización y elección de centro?

4.7 Desde su función, ¿qué actividades desarrolla y cómo es el proceso de escolarización de un alumno TEA en un centro preferente?

4.8 Una vez que el alumno con TEA ya tiene una plaza asignada en un centro preferente, ¿qué coordinaciones se mantiene con la familia?

4.9 ¿Con qué frecuencia asiste al centro como orientador del equipo específico?

4.10 ¿Cuál es su valoración del programa en las diferentes etapas educativas?

4.12 ¿Los centros cuentan con información suficiente antes de la escolarización del niño/a? ¿Quién /quiénes le realizan la presentación del caso?

20.6 Las familias con hijos/as con TEA conocen bien las características del programa?, ¿quién se lo ha explicado?

*En relación al proceso de escolarización de los alumnos con un trastorno del espectro autista, ¿cuáles considera que son sus logros, dificultades y propuestas de mejora?*

*En una escala del 1 al 10 ¿cuál sería su grado de satisfacción en relación al proceso de escolarización de los alumnos con TEA?*

### **C. Formación permanente del profesorado e impulso a la innovación educativa**

9.2 Al inicio, en el proceso de constitución como centros preferentes TEA, ¿se realiza alguna formación específica en TEA?, ¿cómo es, en qué consiste, quién la desarrolla, cree que es suficientemente amplia?

9.3 ¿Cómo se incorporan a los nuevos profesionales del centro a esa primera formación inicial?

9.4 ¿Se realizan actividades de formación conjunta con otros profesionales también de otros centros con necesidades de formación similares?

10.1 ¿Destacarían algunos elementos de innovación en los centros TEA?. ¿Cuáles?

10.2 ¿Con frecuencia se presentan a convocatorias y proyectos de mejora en la CCAA, Ministerio u otras instancias?

10.3 ¿Quién les apoya en esta tarea?

### **D. Liderazgo directivo y selección de profesionales**

11.1. Para ser director/ora de un centro TEA, ¿es imprescindible reunir alguna característica y/ o formación concreta?

23.1 ¿Cómo es el procedimiento de selección del profesorado responsable del aula de apoyo TEA?

23.2 ¿Cómo es el procedimiento en el interno del EAT/EOEP para asignar al orientador de referencia para un centro preferente?, ¿es imprescindible reunir alguna característica y/ o formación concreta?

23.3 ¿Cómo es el procedimiento de selección del profesorado para las aulas de referencia de los alumnos TEA?

23.4 En su opinión, ¿qué características señalaría que deberían tener los directores, orientadores, profesores del aula de apoyo y profesores del aula de referencia para trabajar en un centro preferente TEA?

### **E. Organización y funcionamiento de los recursos especializados para atender a la diversidad**

16.1 ¿Con qué recursos de apoyo cuentan, a diferencia de otros centros, los centros de escolarización preferentes para TEA?

16.2 ¿Hay alguna indicación desde la administración y el equipo específico sobre qué estructura de coordinación se organizan?

16.3 ¿Existe relación entre el equipo de apoyo de los TEA y del de los perfiles de apoyo?, ¿bajo qué estructura o estrategia de coordinación?

16.4 ¿Cómo y con qué frecuencia se realizan las coordinaciones con los recursos especializados externos al centro (EAT; EOEP, EOEP específico)?.

16.4.a ¿Cree que la intervención de los EOEP pueden desarrollar en los centros preferentes en cuanto a la frecuencia en su asistencia es pertinente? Y el acompañamiento del equipo específico es suficiente?

16.5 ¿Cómo valora la intervención de los servicios de apoyo externos al centro?, ¿qué propuestas de mejora establecería?

#### **F. Seguimiento/ evaluación/ promoción y transiciones del alumnado**

17.1 ¿Cómo se toman las decisiones a nivel de evaluación, promoción y titulación de los alumnos?

17.2 ¿Suele haber discrepancias? En caso de haberlas, ¿cómo se resuelven?

18.1 ¿Cómo se organizan las transiciones educativas al finalizar el segundo ciclo de educación infantil?, y ¿entre infantil y primaria? y, ¿entre primaria y secundaria?

18.2 ¿Hay alguna indicación concreta desde el equipo específico para organizar estas transiciones?

18.3 ¿Quiénes participan en la toma de decisiones sobre la escolarización de los alumnos en los cambios de etapa?

18.4 ¿Cuáles son los retos específicos de los centros preferentes TEA en las diferentes etapas educativas?

#### **G. Revisión y seguimiento de los resultados del programa, así como incorporación de propuestas de mejora:**

5.1 ¿Qué canales/ cauces existen en relación a la revisión y seguimiento del funcionamiento de los centros preferentes TEA?

5.2 ¿Cómo se incorporan las propuestas de mejora?

5.3 ¿Hay algún responsable de la administración/ técnico que se encargue de establecer el proceso de seguimiento y revisión de los centros?

5.4 ¿Con qué frecuencia los responsables del equipo específico visitan a los centros preferentes TEA?, ¿cuáles son las principales actividades que desarrollan en los centros?

5.5 ¿Conoce algún centro preferente TEA que ya no lo sea? ¿Conoce el motivo por el que ha dejado de serlo?

#### **H. Visibilidad, vinculación y apertura del centro**

6.1 ¿Se promueve el intercambio de experiencias entre otros centros de TEA cercanos, entre otras DAT, en diferentes CCAA y a nivel internacional?

6.2 ¿Se realizan periódicamente encuentros, seminarios o grupos de trabajo para el intercambio de experiencias, formación conjunta, etc.?

#### **I. Satisfacción de los diferentes colectivos con la escolarización preferente**

7.1 ¿Está satisfecho con el funcionamiento de los centros preferentes para TEA?

7.2 ¿Volvería apoyar la implementación de la propuesta de centros preferentes en la CCAA?

7.3 ¿Se continúan abriendo/ transformando centros TEA en la Comunidad de Madrid?

7.4 ¿Cuál serían los principales logros, dificultades y propuestas de mejora destacarías de la propuesta de centros preferentes TEA?

#### **Escala Likert:**

*En una escala del 1 al 10 ¿cuál sería su grado de satisfacción en relación al funcionamiento de los centros de escolarización preferente TEA que usted conoce?*

*En una escala del 1 al 10 ¿cuál sería su grado de satisfacción en relación al funcionamiento de los centros de escolarización preferente TEA que participan en el estudio?*

*En una escala del 1 al 10 y teniendo en cuenta las características que usted ha señalado como definitorias de un centro inclusivo, ¿qué puntuación le otorgaría a el centro/os participantes en el estudio?*



## **GUION ENTREVISTAS FAMILIA CON HIJOS/AS CON TEA**

- Presentación del trabajo
- Presentación de objetivos de la tesis
- Grabación de la entrevista y confidencialidad
- Organización de la entrevista
  - Primera parte: planteamiento conceptual ante la inclusión educativa y la información que usted en calidad de padre conoce en relación a los centros preferentes TEA
  - Segunda parte: cuestiones relacionadas con la organización de la respuesta educativa de su hijo/a.

### **PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTO CONCEPTUAL ANTE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LA INFORMACIÓN QUE USTED EN CALIDAD DE TUTOR LEGAL CONOCE EN RELACIÓN A LOS CENTROS PREFERENTES TEA**

#### **A. Valores y concepciones hacia la inclusión educativa**

- 2.1 ¿Cómo definiría la postura de la Comunidad Autónoma de Madrid en relación a la inclusión educativa?
- 2.2 ¿Cuáles han sido los grandes logros alcanzados al respecto en nuestro sistema educativo y CCAA?, y ¿las principales dificultades?
- 2.3 ¿Qué retos quedan por conseguir en relación a la inclusión educativa?
- 2.4 En su opinión, ¿qué características tiene un centro inclusivo?

#### **B. Puesta en marcha como centro preferente TEA: motivos para el cambio y participación de los distintos colectivos**

- 1.1 ¿Conoce cuáles fueron los motivos por los que se planteó una propuesta concreta/ específica para favorecer la escolarización de alumnos con TEA en centros ordinarios?
- 1.2 ¿Qué aspectos considera que son diferenciadores en la población TEA en relación a otros colectivos y por tanto ha demandado una propuesta específica de escolarización?

##### ***Específicamente en el centro al que asiste su hijo/a:***

- 1.3 ¿Conoce cómo fue el proceso de apertura/ conversión en centro preferente TEA?
  - 3.1 ¿Conoce qué estructuras de coordinación, personas, responsables participaron en el desarrollo de la propuesta de creación de centro preferentes?
  - 3.2 ¿Qué colectivos participaron en la toma de decisiones?
  - 3.3 ¿Sabe si tuvieron las familias alguna influencia en el proceso de creación de centros TEA?

3.4 ¿Le han explicado cómo es el proceso de seguimiento del programa (como centro preferente TEA) desde su creación hasta el día de hoy?

### **C. Criterios de escolarización y admisión en el programa/aula de apoyo**

4.1 ¿Cómo fue el proceso de escolarización de su hijo/a?

4.2 ¿Sabe si existen unos criterios concretos para la escolarización? ¿Cuáles son? ¿Quién se los explicó?

4.3 ¿Quiénes participaron en el proceso de escolarización de su hijo/a?

4.4 ¿Existió alguna discrepancia entre los criterios de los diferentes implicados?, ¿cómo resolvió?

4.5 ¿Cómo fue en su caso el procedimiento de asignación de plaza?

4.6 ¿Cómo participasteis como padres en el proceso de escolarización y elección de centro?

4.7 ¿Por qué eligió este colegio para escolarizar a su hijo/a?

4.8 Una vez que su hija/ obtuvo plaza en este colegio, ¿qué coordinaciones mantuvo en el centro antes de incorporarse?

4.11 Durante el proceso de escolarización, ¿se sintieron apoyados y entendidos?

### **Escala Likert:**

*En una escala del 1 al 10 ¿cuál sería su grado de satisfacción en relación al proceso de escolarización de su hijo/a?*

### **D. Satisfacción de los diferentes colectivos con la escolarización preferente**

7.1 ¿Está satisfecho con el funcionamiento del centro de su hijo/a?

7.2 ¿Volvería a escolarizar a su hijo/a en este centro?

7.4 ¿Cuál serían los principales logros, dificultades y propuestas de mejora destacaría en relación al centro de su hijo/a?

7.7 Si tiene más hijos/as, ¿están también escolarizados en este colegio? ¿por qué motivos?

## **SEGUNDA PARTE: CUESTIONES RELACIONADAS CON LA ORGANIZACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA DE SU HIJO/A.**

### **A. Valores y concepciones hacia la atención a la diversidad**

13.1 ¿Cómo definiría la atención a la diversidad en el centro donde se encuentra escolarizado su hijo/a?

13.2 ¿Conoce los recursos con los que cuenta el centro para atender a la diversidad?

### **B. Planificación de la respuesta educativa hacia el alumnado con mayores dificultades y coordinación con los recursos de apoyo especializados**

21.1 ¿Cómo se organiza la respuesta educativa de su hijo/a?

21.2 ¿Quiénes son los principales responsables de ella y cuáles son sus funciones?, ¿con quién tiene usted normalmente contacto?

21.3 ¿Cómo describiría las expectativas de los aprendizajes en este centro hacia los alumnos?, y ¿hacia los alumnos con necesidades educativas especiales? Y, ¿hacia los TEA?

21.4 ¿Los apoyos externos EAT/EOEP/EOEP específico participan en la organización de la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales?



21.5 Cuando tiene que realizar alguna consulta o quiere mantener una reunión de coordinación, ¿tiene claro con qué profesional en centro debe hacerlo?, ¿quién es su referente?

16.4 ¿Cómo y con qué frecuencia se reúne con los recursos especializados externos al centro (EAT; EOEP, EOEP específico)?

16.5 ¿Cómo valora la intervención de los servicios de apoyo externos al centro?, ¿qué propuestas de mejora establecería?

### **C. Seguimiento/ evaluación/ promoción y transiciones del alumnado**

17.1 ¿Cómo se toman las decisiones a nivel de evaluación, promoción y titulación de cada uno de los estudiantes?

17.2 ¿Suele haber discrepancias? En caso de haberlas, ¿cómo se resuelven?

17.3 ¿Cómo es el proceso de comunicación de los resultados de la evaluación de los aprendizajes?

17.4 ¿Cómo es el formato de informe que se elabora en educación infantil?

17.5 ¿Cómo lo describiría?

17.6 ¿Cómo se comparte desde el centro la información de la evaluación con las familias?

17.7 ¿Cuáles son sus expectativas en relación a la escolaridad su hijo/a?

17.8 ¿Cómo describiría su participación en el proceso de evaluación?

18.1 ¿Conoce cómo se organizan las transiciones educativas al finalizar el segundo ciclo de educación infantil?

18.2 ¿Qué actividades concretas se desarrollan?

18.3 ¿Quiénes participan?

18.4 ¿Cuáles son sus principales preocupaciones en el cambio de etapa educativa?

### **D. Participación de las familias en la vida del centro**

20.1 ¿Cómo es la participación de las familias en el centro educativo?

20.2 ¿En qué estructuras formales e informales participa?

20.3 ¿En qué actividades con mayor frecuencia se invita a la participación de las familias?

20.4 ¿Hay algún trabajo concreto/ actividad específica que se desarrolle con ellas o con algún colectivo en concreto?

20.5 ¿En qué actividades le gustaría participar en el colegio de su hijo/a?

20.6 ¿Conocen bien las características del programa de centros preferentes TEA?, ¿quién se lo ha explicado?

#### **Escala Likert:**

*En una escala del 1 al 10 ¿cuál sería su grado de satisfacción en relación al funcionamiento del centro en donde se encuentra escolarizado su hijo/a?*

Para terminar:

*¿Cuáles considera, en torno a la inclusión educativa, que son los logros, dificultades y propuestas de mejora del centro en donde se encuentra escolarizado su hijo/a?*



### **GUIÓN DE ENTREVISTA DOCENTE AULA DE APOYO**

- Presentación del trabajo
- Presentación de objetivos de la tesis
- Grabación de la entrevista y confidencialidad
- Recogida de información: cargo, años en el centro, años en el puesto, motivos de selección del centro/ puesto.
- Organización de la entrevista
  - Primera parte: planteamiento conceptual ante la inclusión educativa, motivos que impulsaron la creación de centros preferentes TEA y algunos aspectos específicos de la organización de la respuesta educativa para los TEA en los centros de su zona.
  - Segunda parte: planteamiento educativo y organización del centro que estamos estudiando.
  - Tercera parte: prácticas del aula de apoyo

#### **PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTO CONCEPTUAL ANTE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA, MOTIVOS QUE IMPULSARON LA CREACIÓN DE CENTROS PREFERENTES TEA Y ALGUNOS ASPECTOS ESPECÍFICOS DE LA ORGANIZACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON TEA**

##### **A. Valores y concepciones hacia la inclusión educativa**

- 2.1 ¿Cómo definiría la postura de la Comunidad Autónoma de Madrid en relación a la inclusión educativa?
- 2.2 ¿Cuáles han sido los grandes logros alcanzados al respecto en nuestro sistema educativo y CCAA?, y ¿las principales dificultades?
- 2.3 ¿Qué retos quedan por conseguir en relación a la inclusión educativa?
- 2.4 En su opinión, ¿qué características tiene un centro inclusivo?

##### **B. Puesta en marcha como centro preferente TEA: motivos para el cambio y participación de los distintos colectivos**

- 1.1 ¿Cuáles fueron los motivos por los que se planteó una propuesta concreta/ específica para favorecer la escolarización de alumnos con TEA en su centro?
- 1.2 ¿Qué aspectos considera que son diferenciadores en la población TEA en relación a otros colectivos y por tanto ha demandado una propuesta específica de escolarización?
- 1.3 ¿Conoce cómo fue el proceso de apertura/ conversión de centro preferente TEA en su centro?
- 3.1 ¿Qué estructuras de coordinación, personas, responsables participaron en el desarrollo de la propuesta de creación de centro preferentes para TEA?
- 3.2 ¿Qué colectivos participaron en la toma de decisiones?
- 3.3 ¿Tuvieron las familias alguna influencia en el proceso de creación de centro TEA?
- 3.4 ¿Cómo es el proceso de seguimiento del programa (como centro preferente TEA) desde su creación hasta el día de hoy?
- 3.5 ¿Considera que existe cierta flexibilidad normativa que ha ayudado a la concreción del programa en función de las necesidades y características de cada centro?
- 9.2 Al inicio, en el proceso de constitución como centro preferente TEA, ¿se realizó alguna formación específica en TEA?, cómo fue y en qué consistió?

9.3 ¿Cómo se incorporan a los nuevos profesionales del centro a esa primera formación inicial?

9.4 ¿Se realizan actividades de formación conjunta con otros profesionales también de otros centros con necesidades de formación similares?

### **C. Criterios de escolarización y admisión en el programa/aula de apoyo**

4.7 Desde su función, ¿qué actividades desarrolla y cómo es el proceso de escolarización de un alumno TEA en un centro preferente?

4.8 Una vez que el alumno con TEA ya tiene una plaza asignada en un centro preferente, qué coordinaciones se mantiene con las familia?

4.12 ¿Cuentan con información suficiente antes de las escolarización del niño/a? ¿Quién /quiénes le realizan la presentación del caso?

4.10 ¿Cuál es su valoración del programa en las diferentes etapas educativas?

*En relación al proceso de escolarización de los alumnos con un trastorno del espectro autista, ¿cuáles considera que son sus logros, dificultades y propuestas de mejora?*

*En una escala del 1 al 10 ¿cuál sería su grado de satisfacción en relación al proceso de escolarización de los alumnos con TEA?*

### **D. Liderazgo directivo y selección de profesionales**

11.1. Para ser director/ora de un centro TEA, ¿es imprescindible reunir alguna característica y/ o formación concreta?

23.1 ¿Cómo es el procedimiento de selección del profesorado responsable del aula de apoyo TEA?

23.3 ¿Cómo es el procedimiento de selección del profesorado para las aulas de referencia de los alumnos TEA?, ¿se tiene algún otro criterio específico en el centro?

### **E. Organización y funcionamiento de los recursos especializados para atender a la diversidad**

16.1 ¿Con qué recursos de apoyo cuenta, a diferencia de otros centros, los centros de escolarización preferentes para TEA?

16.2 ¿Hay alguna indicación desde la administración y el equipo específico sobre bajo qué estructura de coordinación se organizan?

16.3 ¿Existe relación entre los equipo de apoyo de los TEA y del resto de alumnos con dificultades?

16.4 ¿Cómo y con qué frecuencia se realizan las coordinaciones con los centros preferentes y otros recursos especializados externos al centro (EAT/ EOEP/ EOEP específico)?

16.6 ¿El equipo directivo está implicado en el proyecto?

### **F. Visibilidad, vinculación y apertura del centro a otras realidades y servicios del entorno**

6.1 ¿Se promueve el intercambio de experiencias entre otros centros de TEA cercanos, entre otras DAT, en diferentes CCAA y a nivel internacional?

6.2 ¿Se realizan periódicamente encuentros, seminarios o grupos de trabajo para el intercambio de experiencias, formación conjunta, etc.?

8.1 ¿El resto de los centros y recursos del municipio conocen las características de los centros preferentes?

8.2 ¿Se realizan actividades conjuntas tanto de visita como de recepción a otros servicios de la zona con actividades conjuntas?

### **G. Satisfacción de los diferentes colectivos con la escolarización preferente**

7.1 ¿Desde su posición, está satisfecho con el funcionamiento su centro?

7.4 ¿Cuál serían los principales logros, dificultades y propuestas de mejora destacaría de la propuesta de centros preferentes TEA?

7.2 ¿Volvería apoyar la implementación de la propuesta de centros preferentes en la CCAA?

*En una escala del 1 al 10 ¿cuál sería su grado de satisfacción en relación al funcionamiento de su centro?*

*En una escala del 1 al 10 y teniendo en cuenta las características que usted ha señalado como definitorias de un centro inclusivo, ¿qué puntuación le otorgaría a su centro?*

## **SEGUNDA PARTE: PLANTEAMIENTO EDUCATIVO Y ORGANIZACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIO**

### **A. Valores y concepciones hacia la atención a la diversidad**

13.1 ¿Cómo definiría la atención a la diversidad en su el centro?

13.2 ¿Con qué recursos cuenta el centro para atender a la diversidad?

*En relación a la atención a la diversidad, ¿cuáles considera que son los logros, dificultades y propuestas de mejora?*

### **B. Organización estructural del centro y funcionamiento de las estructuras de coordinación**

14.1 ¿Con qué estructuras cuenta el centro a nivel organizativo?, ¿intervienen todos los profesionales en ellas?

14.2 ¿Cómo es el procedimiento de toma de decisiones a nivel de centro en los distintos niveles?

15.1 ¿Con qué estructuras de coordinación en los diferentes niveles cuenta el centro?

15.2 ¿Quiénes participan en cada una de ellas?

15.3 ¿Cada cuánto tiempo se reúne?

15.4 ¿Cómo es el proceso de toma de decisiones en estas estructuras?

15.5 ¿La atención a los alumnos TEA está bien coordinada con el resto de las estructuras responsables de atender a la diversidad?

### **C. Formación permanente del profesorado e impulso a la innovación educativa**

9.1 ¿Cómo se organiza la formación permanente del profesorado en su centro?

10.1 ¿Destacaría algunos elementos de innovación en este centro?. ¿Cuáles?

10.2 ¿Con frecuencia se presentan a convocatorias y proyectos de mejora en la CCAA, Ministerio u otras instancias?

10.3 ¿Quién les apoya en esta tarea?

### **D. Clima de convivencia en el centro, resolución de conflictos y enseñanza para convivir**

12.1 ¿Cómo se dan a conocer las normas que regulan el funcionamiento del aula y del centro?

12.2 ¿Cómo resuelven los conflictos que surgen en el día a día en el centro educativo tanto entre alumnos como entre profesores y/ o profesores y alumnos?

12.3 ¿Cuentan con estructuras organizativas y estrategias de resolución pacífica de conflictos?

### **E. Participación de las familias en la vida del centro**

20.1 ¿Cómo es la participación de las familias en el centro educativo?

20.2 ¿En qué estructuras formales e informales participa?

20.3 ¿En qué actividades con mayor frecuencia se invita a la participación de las familias?

20.4 ¿Hay algún trabajo concreto/ actividad específica que se desarrolle con ellas o con algún colectivo en concreto?

20.6 Las familias con hijos/as con TEA conocen bien las características del programa?, ¿quién se lo ha explicado?

### **TERCERA PARTE: PRÁCTICAS DE AULA GENERALES Y ESPECÍFICAS PARA EL ALUMNADO CON TEA:**

#### **A. Planificación y preparación de las sesiones:**

##### ***A.1. Interacción y cooperación entre el equipo de trabajo:***

A1.1 ¿Cómo es el intercambio de información que compartís quienes trabajáis con un mismo grupo y/ o alumno?

A1.2 ¿Cómo son las relaciones entre los profesionales que coincidís en el aula a la vez?

A1.3 ¿Soléis tener las reuniones con las familias juntas?

##### ***A.2. Planificación de la respuesta educativa y gestión y clima del aula:***

A2.1 ¿Cómo se organiza la respuesta educativa de cada uno de los alumnos?

A2.2 ¿Quiénes son los principales responsables de ellas y cuáles son sus funciones?

A2.3 ¿Cómo describirías tus expectativas hacia los aprendizajes de tus alumnos? Y hacia los alumnos con necesidades educativas especiales? Y hacia los alumnos con TEA?

A2.4 ¿Realizáis la programación de manera conjunta? ¿Soléis dejar por escrito los acuerdos establecidos?

A2.5 ¿Soléis mantener de forma conjunta las reuniones con os servicios de apoyo externos al equipo (EOEP/ EOEP específico)?

A2.6 ¿Los apoyos externos EAT/EOEP/EOEP específico participan en la organización de la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales?

A2.7 Cuando los padres tienen que realizar alguna consulta o quiere mantener una reunión de coordinación, ¿tiene claro con qué profesional en centro deben hacerlo?, ¿quién es su referente?, ¿Cómo lo habéis establecido?

##### ***A.3. Programación y horario de las actividades tanto del aula de referencia como del aula de apoyo:***

A3.1 ¿Cómo se organizan los horarios de cada alumno?

A3.2 ¿Cuáles son los criterios prioritarios a la hora de decidir en qué sesiones y/ momentos el estudiante desarrolla al actividad en el aula de referencia y/ o el aula de apoyo?

A3.3 ¿Se establece esta decisión horario o cambian a lo largo del año? En caso de cambiar, ¿de qué aspectos dependen?

A3.4 ¿Las actividades en tu aula se programan semanalmente, de forma mensual?, ¿ se suelen desarrollar según lo previsto?

##### ***A.4. Descripción de las características de las aulas:***

A4.1 ¿Puedes describirnos las características del aula de apoyo?

A4.2 ¿Cómo están organizados los diferentes espacios?

A4.3 ¿Qué material destacarías como diferenciador en relación a otras clases?

##### ***A.5. Transiciones entre espacios y tiempos de espera:***

A5.1 ¿Cómo se organiza las transiciones de los estudiantes entre las actividades que se proponen en el aula de apoyo?

A5.2 ¿Y entre las actividades que desarrolla en el aula de referencia y el aula de apoyo?, ¿quién les acompaña?

A5.3 ¿Cómo definirías los cambios de actividad entre aulas y en las salidas y entradas al patio?, ¿y el comedor?.

##### ***A.6. Planificación específica para los TEA y organización de la entrada de los apoyos:***

A6.1 ¿Cómo se organiza la respuesta educativa para los TEA en el aula de referencia y en el aula de apoyo?

A6.2 ¿Existe alguna estructura específica e coordinación?, ¿quienes participan en ella? ¿Cada cuánto tiempo se reúnen?

A6.3 ¿Se utiliza el DIAC como instrumento de planificación y ajuste del currículo?, ¿quiénes lo revisan y actualizan?, ¿cada cuánto tiempo?

A6.4 ¿Qué papel tienen los servicios externos (EAT, EOEP, EOEP específico) en el ajuste en la planificación de la respuesta educativa de cada alumno/a?

A6.5 ¿Cómo describiría las expectativas hacia el progreso educativo y personal de los alumnos con TEA?

**A.7.Previsión de los materiales:**

A7.1 ¿Qué materiales adaptados o específicos se utilizan en el aula de apoyo (tanto materiales académicos como otros)?

A7.2 ¿Se elaboran los materiales o prioritariamente se solicitan?. En caso de elaborarlos, ¿quién suele hacerlo?

A7.3 ¿Cómo se organiza la dotación de materiales (de forma anual, trimestralmente, en función de la actividad)?

A7.4 ¿Qué es de aquello de los que te sientes más orgullosa?, ¿Qué crees que habría que cambiar?

**Likert:**

*En una escala del 1 al 10 ¿cuál sería su grado de satisfacción en relación a la planificación y preparación de las sesiones?*

**B. Prácticas de aula tanto para los alumnos con un trastorno del espectro autista:**

***B.1.Descripción de las actividades que realiza y la posible finalidad principal (más de tipo escolar o asociada a trabajar alguna de las áreas principalmente alteradas):***

B1.1 ¿Qué tipo de actividades desarrollan en su aula (de tipo escolar o asociada a alguna de las áreas principalmente alterada)?

B1.2 ¿Cómo se organizan los diferentes rincones?, ¿cuánto tiempo se destina a cada uno de ellos a lo largo de la jornada?

B1.3 ¿Quién y cómo se planifican estas actividades?

***B.2.Con quién (adulto) realiza la actividad:***

B2.1 En su aula, ¿con qué apoyo suele contar en el día a día?

***B.3.Con quién (de compañeros) realiza la actividad:***

B3.1 Las actividades que plantea en su grupo suelen ser para todo el grupo, grupo pequeño, individual.

B3.2 ¿Tiene algún método de trabajo entre pares, alumnos ayudantes, etc? En caso de tenerlo, cómo funciona/ en qué consiste?

***B.4.Cómo son las transiciones entre el aula de referencia y aula de apoyo para los alumnos TEA:***

B4.1 ¿Se suelen respetar los horarios establecidos en el aula de referencia y en el aula de apoyo?

B4.2 ¿Cómo suelen ser las transiciones entre el aula de referencia y el aula de apoyo?

***B.5.Metodología/ materiales que se utilizan en la actividad ( los mismos que para el resto en el caso del aula de referencia/ diferentes? Se han preparado previamente?):***

B5.1 ¿Utiliza el alumno TEA un material diferente al resto de los alumnos en su aula?

B5.2 ¿Cómo se prepara ese material?

B5.3 ¿Ese material está en consonancia con la actividad que se está desarrollando o en ocasiones responde a objetivos y actividades diferentes?

B5.4 ¿Qué recursos metodológicos específicos destacarías dado el uso que con mayor frecuencia sueles emplear?

***B.6.Grado de participación/ no participación del alumno en la actividad, cómo se manifiesta:***

- B6.1 ¿Suele participar el alumno TEA en las actividades que se le proponen en el aula?  
B6.2 ¿Necesita algún tipo de apoyo específico?

***B.7.Aparición de conductas desadaptadas: tipo de conducta y cómo se canalizan:***

- B7.1 ¿Es frecuente que aparezca alguna conducta desadaptada en el alumno?  
B7.2 En caso de aparecer, ¿qué estrategia emplea para reconducirla?, ¿cómo reacciona el resto del grupo?

***B.8.Comunicación por parte del alumno: valorar si existe, de qué tipo es:***

- B8.1 ¿Suele mostrarse el alumno muy comunicativo en su aula?  
B8.2 ¿En qué actividades/ tareas considera que se muestra más comunicativo?  
B8.3 ¿Cómo ha evolucionado su conducta a lo largo del tiempo que trabaja con él?  
B8.4 ¿Se trabaja en tu aula frecuentemente con cuentos?, ¿qué actividades en torno a los cuentos se suelen proponer?  
B8.5 ¿Utilizas sistemas alternativos y aumentativos de comunicación?

***B.9.Ambiente y clima de cada actividad: descripción cualitativa:***

- B9.1 ¿Cómo describiría el clima y el ambiente de su clase?  
B9.2 ¿La decoración del aula refleja los intereses de tu grupo?  
B9.3 ¿Cuál es el clima de comunicación en tu clase?  
B9.4 ¿Cómo describirías las relaciones que da en tu aula entre los profesores y los estudiantes?  
B9.5 ¿Cómo describirías las relaciones entre los alumnos?

***B.10.Recogida por escrito de las actividades/ jornada:***

- B10.1 ¿Qué sistema suele utilizar para recoger lo acontecido en el día?  
B10.2 ¿Cómo es el traspaso de información diaria a las familias (verbal, escrito)?  
B10.3 ¿Hay posibilidades de que la familia pueda consultar e intercambiar impresiones sobre la información recibida después de revisarla y analizarla?

***B.11.Espacios no formales:***

- B11.1 ¿Hay alguna organización específica del recreo?  
B11.2 ¿Hay alguna organización específica del comedor?  
B11.3 Cuando hay excursiones, ¿el alumno con TEA suele ir?, ¿quién le acompaña?

**C. Evaluación**

***C.1.Evaluación de la práctica docente:***

- C1.1 ¿Hay algún espacio de reflexión y valoración del trabajo que realizáis como docente? En caso de que exista, como se organiza, quién asiste, en qué consiste?  
C1.2 ¿En qué medida se incorporan las propuestas de mejora o los aspectos acordados en la organización de las actividades posteriormente?

***C.2.Evaluación y seguimiento de los alumnos.***

- C2.1 ¿Cómo es el proceso de seguimiento y evaluación de los estudiantes?  
C2.2 ¿Quiénes son los principales responsables de ellas y cuáles son sus funciones?  
C2.3 ¿Qué estrategia y/o herramientas utilizáis para valorar su seguimiento y evolución?  
C2.4 ¿Cada cuánto tiempo se revisa esta evolución?  
C2.5 ¿Se hacen ajustes a lo largo del año?  
C2.6 ¿Qué carácter predomina en la evaluación (continua, sumativa)?  
C2.7 ¿Se priorizan las áreas del currículo o el desarrollo madurativo del alumno?

### **C.3.Participación de las familias en el proceso de evaluación.**

C3.1¿ Participan las familias en el proceso de evaluación de los estudiantes?. En caso de hacerlo en qué tipo de instancias participan, con qué frecuencia, en coordinación con qué finalidades?

### **C.4.Traspaso de información a la familia.**

C4.1 ¿Cómo es el proceso de comunicación de los resultados de la evaluación de los aprendizajes?

C4.2 ¿Cómo es el traspaso de información a las familias (verbal, escrito)?

C4.3 Hay posibilidades de que la familia pueda consultar e intercambiar impresiones sobre la información recibida después de revisarla y analizarla.

C4.4 En caso de utilizar informes, ¿qué formato suele tener (cualitativo, cuantitativo, abiertos, cerrados, etc.)?

### **C.5.Organización de los informes.**

C5.1 ¿Qué tipo de información suele facilitarse a la familia de los alumnos?

C5.2 ¿Cómo es el formato de informe que se elabora en educación infantil?

C5.3 ¿Incluye información académica junto con información de su desarrollo escolar?

C5.4 ¿En qué se diferencian los informes de los niños con TEA de los del resto de alumnos con necesidades educativas especiales?, ¿y del resto de los alumnos?

### **C.6.Decisiones de evaluación/ promoción/ titulación y transiciones de los alumnos:**

C6.1 ¿Cómo se toman las decisiones a nivel de evaluación, promoción y titulación de cada uno de los estudiantes?

C6.2 ¿Suele haber discrepancias? En caso de haberlas, cómo se resuelven?

C6.3 ¿Cómo se organizan las transiciones educativas al finalizar el segundo ciclo de educación infantil?, y ¿entre infantil y primaria? y ¿entre primaria y secundaria?

C6.4 ¿Qué actividades e iniciativas concretas se desarrollan?

C6.5 ¿Quiénes participan?





### **GUIÓN DE ENTREVISTA DOCENTE AULA DE REFERENCIA**

- Presentación del trabajo
- Presentación de objetivos de la tesis
- Grabación de la entrevista y confidencialidad
- Recogida de información: cargo, años en el centro, años en el puesto, motivos de selección del centro/ puesto.
- Organización de la entrevista
  - Primera parte: planteamiento conceptual ante la inclusión educativa, motivos que impulsaron la creación de centros preferentes TEA y algunos aspectos específicos de la organización de la respuesta educativa para los TEA en los centros de su zona.
  - Segunda parte: planteamiento educativo y organización del centro que estamos estudiando.
  - Tercera parte: prácticas de aula de referencia

#### **PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTO CONCEPTUAL ANTE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA, MOTIVOS QUE IMPULSARON LA CREACIÓN DE CENTROS PREFERENTES TEA Y ALGUNOS ASPECTOS ESPECÍFICOS DE LA ORGANIZACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON TEA**

##### **A. Valores y concepciones hacia la inclusión educativa**

- 2.1 ¿Cómo definiría la postura de la Comunidad Autónoma de Madrid en relación a la inclusión educativa?
- 2.2 ¿Cuáles han sido los grandes logros alcanzados al respecto en nuestro sistema educativo y CCAA?, y ¿las principales dificultades?
- 2.3 ¿Qué retos quedan por conseguir en relación a la inclusión educativa?
- 2.4 En su opinión, ¿qué características tiene un centro inclusivo?

##### **B. Puesta en marcha como centro preferente TEA: motivos para el cambio y participación de los distintos colectivos**

- 1.1 ¿Cuáles fueron los motivos por los que se planteó una propuesta concreta/ específica para favorecer la escolarización de alumnos con TEA en su centro?
- 1.2 ¿Qué aspectos considera que son diferenciadores en la población TEA en relación a otros colectivos y por tanto ha demandado una propuesta específica de escolarización?
- 1.3 ¿Conoce cómo fue el proceso de apertura/ conversión de centro preferente TEA en su centro?
- 3.1 ¿Qué estructuras de coordinación, personas, responsables participaron en el desarrollo de la propuesta de creación de centro preferentes para TEA?
- 3.2 ¿Qué colectivos participaron en la toma de decisiones?
- 3.3 ¿Tuvieron las familias alguna influencia en el proceso de creación de centro TEA?
- 3.4 ¿Cómo es el proceso de seguimiento del programa (como centro preferente TEA) desde su creación hasta el día de hoy?
- 3.5 ¿Considera que existe cierta flexibilidad normativa que ha ayudado a la concreción del programa en función de las necesidades y características de cada centro?

9.2 Al inicio, en el proceso de constitución como centro preferente TEA, ¿se realizó alguna formación específica en TEA?, cómo fue y en qué consistió?

9.3 ¿Cómo se incorporan a los nuevos profesionales del centro a esa primera formación inicial?

9.4 ¿Se realizan actividades de formación conjunta con otros profesionales también de otros centros con necesidades de formación similares?

### **C. Criterios de escolarización y admisión en el programa/aula de apoyo**

4.7 Desde su función, ¿qué actividades desarrolla y cómo es el proceso de escolarización de un alumno TEA en un centro preferente?

4.8 Una vez que el alumno con TEA ya tiene una plaza asignada en un centro preferente, qué coordinaciones se mantiene con las familia?

4.12 ¿Cuentan con información suficiente antes de la escolarización del niño/a? ¿Quién /quiénes le realizan la presentación del caso?

4.10 ¿Cuál es su valoración del programa en las diferentes etapas educativas?

*En relación al proceso de escolarización de los alumnos con un trastorno del espectro autista, ¿cuáles considera que son sus logros, dificultades y propuestas de mejora?*

*En una escala del 1 al 10 ¿cuál sería su grado de satisfacción en relación al proceso de escolarización de los alumnos con TEA?*

### **D. Liderazgo directivo y selección de profesionales**

11.1. Para ser director/ora de un centro TEA, ¿es imprescindible reunir alguna característica y/ o formación concreta?

23.1 ¿Cómo es el procedimiento de selección del profesorado responsable del aula de apoyo TEA?

23.3 ¿Cómo es el procedimiento de selección del profesorado para las aulas de referencia de los alumnos TEA?, ¿se tiene algún otro criterio específico en el centro?

### **E. Organización y funcionamiento de los recursos especializados para atender a la diversidad**

16.1 ¿Con qué recursos de apoyo cuenta, a diferencia de otros centros, los centros de escolarización preferentes para TEA?

16.2 ¿Hay alguna indicación desde la administración y el equipo específico sobre bajo qué estructura de coordinación se organizan?

16.3 ¿Existe relación entre los equipo de apoyo de los TEA y del resto de alumnos con dificultades?

16.4 ¿Cómo y con qué frecuencia se realizan las coordinaciones con los centros preferentes y otros recursos especializados externos al centro (EAT/ EOEP/ EOEP específico)?

16.6 ¿El equipo directivo está implicado en el proyecto?

### **F. Visibilidad, vinculación y apertura del centro a otras realidades y servicios del entorno**

6.1 ¿Se promueve el intercambio de experiencias entre otros centros de TEA cercanos, entre otras DAT, en diferentes CCAA y a nivel internacional?

6.2 ¿Se realizan periódicamente encuentros, seminarios o grupos de trabajo para el intercambio de experiencias, formación conjunta, etc.?

8.1 ¿El resto de los centros y recursos del municipio conocen las características de los centros preferentes?

8.2 ¿Se realizan actividades conjuntas tanto de visita como de recepción a otros servicios de la zona con actividades conjuntas?

### **G. Satisfacción de los diferentes colectivos con la escolarización preferente**

7.1 ¿Desde su posición, está satisfecho con el funcionamiento de su centro?

7.4 ¿Cuál serían los principales logros, dificultades y propuestas de mejora destacaría de la propuesta de centros preferentes TEA?

7.2 ¿Volvería apoyar la implementación de la propuesta de centros preferentes en la CCAA?

### **Likert**

*En una escala del 1 al 10 ¿cuál sería su grado de satisfacción en relación al funcionamiento de su centro?*

*En una escala del 1 al 10 y teniendo en cuenta las características que usted ha señalado como definitorias de un centro inclusivo, ¿qué puntuación le otorgaría a su centro?*

## **SEGUNDA PARTE: PLANTEAMIENTO EDUCATIVO Y ORGANIZACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIO**

### **A. Valores y concepciones hacia la atención a la diversidad**

13.1 ¿Cómo definiría la atención a la diversidad en su el centro?

13.2 ¿Con qué recursos cuenta el centro para atender a la diversidad?

*En relación a la atención a la diversidad, ¿cuáles considera que son los logros, dificultades y propuestas de mejora?*

### **B. Organización estructural del centro y funcionamiento de las estructuras de coordinación**

14.1 ¿Con qué estructuras cuenta el centro a nivel organizativo?, ¿intervienen todos los profesionales en ellas?

14.2 ¿Cómo es el procedimiento de toma de decisiones a nivel de centro en los distintos niveles?

15.1 ¿Con qué estructuras de coordinación en los diferentes niveles cuenta el centro?

15.2 ¿Quiénes participan en cada una de ellas?

15.3 ¿Cada cuánto tiempo se reúne?

15.4 ¿Cómo es el proceso de toma de decisiones en estas estructuras?

15.5 ¿La atención a los alumnos TEA está bien coordinada con el resto de las estructuras responsables de atender a la diversidad?

### **C. Formación permanente del profesorado e impulso a la innovación educativa**

9.1 ¿Cómo se organiza la formación permanente del profesorado en su centro?

10.1 ¿Destacaría algunos elementos de innovación en este centro?. ¿Cuáles?

10.2 ¿Con frecuencia se presentan a convocatorias y proyectos de mejora en la CCAA, Ministerio u otras instancias?

10.3 ¿Quién les apoya en esta tarea?

### **D. Clima de convivencia en el centro, resolución de conflictos y enseñanza para convivir**

12.1 ¿Cómo se dan a conocer las normas que regulan el funcionamiento del aula y del centro?

12.2 ¿Cómo resuelven los conflictos que surgen en el día a día en el centro educativo tanto entre alumnos como entre profesores y/ o profesores y alumnos?

12.3 ¿Cuentan con estructuras organizativas y estrategias de resolución pacífica de conflictos?

### **G. Participación de las familias en la vida del centro**

20.1 ¿Cómo es la participación de las familias en el centro educativo?

20.2 ¿En qué estructuras formales e informales participa?

20.3 ¿En qué actividades con mayor frecuencia se invita a la participación de las familias?

20.4 ¿Hay algún trabajo concreto/ actividad específica que se desarrolle con ellas o con algún colectivo en concreto?

20.6 Las familias con hijos/as con TEA conocen bien las características del programa?, ¿quién se lo ha explicado?

### **TERCERA PARTE: PRÁCTICAS DE AULA GENERALES Y ESPECÍFICAS PARA EL ALUMNADO TEA:**

#### **A. Planificación y preparación de las sesiones:**

##### ***A.1. Interacción y cooperación entre el equipo de trabajo:***

A1.1 ¿Cómo es el intercambio de información que compartís quienes trabajáis con un mismo grupo y/ o alumno?

A1.2 ¿Cómo son las relaciones entre los profesionales que coincidís en el aula a la vez?

A1.3 ¿Soléis tener las reuniones con las familias juntas?

##### ***A.2. Planificación de la respuesta educativa y gestión y clima del aula:***

A2.1 ¿Cómo se organiza la respuesta educativa de cada uno de los estudiantes?

A2.2 ¿Quiénes son los principales responsables de ellas y cuáles son sus funciones?

A2.3 ¿Cómo describirías tus expectativas hacia los aprendizajes de tus alumnos? Y hacia los alumnos con necesidades educativas especiales? Y hacia los TEA?

A2.4 ¿Realizáis la programación de manera conjunta? ¿Soléis dejar por escrito los acuerdos establecidos?

A2.5 ¿Soléis mantener de forma conjunta las reuniones con los servicios de apoyo externos al equipo (EOEP/ EOEP específico)

A2.6 ¿Los apoyos externos EAT/EOEP/EOEP específico participan en la organización de la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales?

A2.7 Cuando los padres tienen que realizar alguna consulta o quiere mantener una reunión de coordinación, ¿tiene claro con qué profesional en centro deben hacerlo?, ¿quién es su referente?, ¿cómo lo habéis establecido?

##### ***A.3. Programación y horario de las actividades tanto del aula de referencia como del aula de apoyo:***

A3.1 ¿Cómo se organizan los horarios de cada alumno?

A3.2 ¿Cuáles son los criterios prioritarios a la hora de decidir en qué sesiones y/ momentos el estudiante desarrolla la actividad en el aula de referencia y/ o el aula de apoyo?

A3.3 ¿Se establece esta decisión horario o cambian a lo largo del año? En caso de cambiar, ¿de qué aspectos dependen?

A3.4 ¿Las actividades en tu aula se programan semanalmente, de forma mensual?, ¿se suelen desarrollar según lo previsto?

##### ***A.4. Descripción de las características de las aulas:***

A4.1 ¿Puedes describirnos las características del aula de apoyo?

A4.2 ¿Cómo están organizados los diferentes espacios?

A4.3 ¿Qué material destacarías como diferenciador en relación a otras clases?

##### ***A.5. Transiciones entre espacios y tiempos de espera:***

A5.1 ¿Cómo se organiza las transiciones de los estudiantes entre las actividades que se proponen en el aula de apoyo?

A5.2 ¿Y entre las actividades que desarrolla en el aula de referencia y el aula de apoyo?, ¿quién les acompaña?

A5.3 ¿Cómo definirías los cambios de actividad entre aulas y en las salidas y entradas al patio? , ¿y el comedor?

##### ***A.6. Planificación específica para los TEA y organización de la entrada de los apoyos:***

A6.1 ¿Cómo se organiza la respuesta educativa para los TEA en el aula de referencia y en el aula de apoyo?

A6.2 ¿Existe alguna estructura específica e coordinación?, ¿quienes participan en ella? ¿Cada cuánto tiempo se reúnen?

A6.3 ¿Se utiliza el DIAC como instrumento de planificación y ajuste del currículo?, ¿quiénes lo revisan y actualizan?, ¿cada cuánto tiempo?

A6.4 ¿Qué papel tienen los servicios externos (EAT, EOEP, EOEP específico) en el ajuste en la planificación de la respuesta educativa de cada alumno/a?

A6.5 ¿Cómo describiría las expectativas hacia el progreso educativo y personal de los alumnos con TEA?

#### **A.7.Previsión de los materiales:**

A7.1 ¿Qué materiales adaptados o específicos se utilizan en el aula de apoyo (tanto materiales académicos como otros)?

A7.2 ¿Se elaboran los materiales o prioritariamente se solicitan?. En caso de elaborarlos, ¿quién suele hacerlo?

A7.3 ¿Cómo se organiza la dotación de materiales (de forma anual, trimestralmente, en función de la actividad?)

A7.4 ¿Qué es de aquello de los que te sientes más orgullosa?, ¿Qué crees que habría que cambiar?

#### **Likert:**

*En una escala del 1 al 10 ¿cuál sería su grado de satisfacción en relación a la planificación y preparación de las sesiones?*

### **B. Prácticas de aula tanto para los alumnos con TEA como para el resto de los alumnos/as:**

#### ***B.1.Descripción de las actividades que realiza y la posible finalidad principal (más de tipo escolar o asociada a trabajar alguna de las áreas principalmente alteradas):***

B1.1 ¿Qué tipo de actividades desarrollan en su aula (de tipo escolar o asociada a alguna de las áreas principalmente alterada)?

B1.2 ¿Cómo se organizan los diferentes rincones?, ¿cuánto tiempo se destina a cada uno de ellos a lo largo de la jornada?

B1.3 ¿Quién y cómo se planifican estas actividades?

#### ***B.2.Con quién (adulto) realiza la actividad:***

B2.1 En su aula, ¿con qué apoyo suele contar en el día a día?

#### ***B.3.Con quién (de compañeros) realiza la actividad:***

B3.1 Las actividades que plantea en su grupo suelen ser para todo el grupo, grupo pequeño, individual.

B3.2 ¿Tiene algún método de trabajo entre pares, alumnos ayudantes, etc? En caso de tenerlo, cómo funciona/ en qué consiste?

#### ***B.4.Cómo son las transiciones entre el aula de referencia y aula de apoyo para los alumnos TEA:***

B4.1 ¿Se suelen respetar los horarios establecidos en el aula de referencia y en el aula de apoyo?

B4.2 ¿Cómo suelen ser las transiciones entre el aula de referencia y el aula de apoyo?

#### ***B.5.Metodología/ materiales que se utilizan en la actividad ( los mismos que para el resto en el caso del aula de referencia/ diferentes? Se han preparado previamente?):***

B5.1 ¿Utiliza el alumno TEA un material diferente al resto de los alumnos en su aula?

B5.2 ¿Cómo se preparar ese material?

B5.3 ¿Ese material está en consonancia con la actividad que se está desarrollando o en ocasiones responde a objetivos y actividades diferentes?

B5.4 ¿Qué recursos metodológicos específicos destacarías dado el uso que con mayor frecuencia sueles emplear?

***B.6.Grado de participación/ no participación del alumno en la actividad, cómo se manifiesta:***

B6.1 ¿Suele participar el alumno TEA en las actividades que se le proponen en el aula?

B6.2 ¿Necesita algún tipo de apoyo específico?

***B.7.Aparición de conductas desadaptadas: tipo de conducta y cómo se canalizan:***

B7.1 ¿Es frecuente que aparezca alguna conducta desadaptada en el alumno?

B7.2 En caso de aparecer, ¿qué estrategia emplea para reconducirla?, ¿cómo reacciona el resto del grupo?

***B.8.Comunicación por parte del alumno: valorar si existe, de qué tipo es:***

B8.1 ¿Suele mostrarse el alumno muy comunicativo en su aula?

B8.2 ¿En qué actividades/ tareas considera que se muestra más comunicativo?

B8.3 ¿Cómo ha evolucionado su conducta a lo largo del tiempo que trabaja con él?

B8.4 ¿Se trabaja en tu aula frecuentemente con cuentos?, ¿qué actividades en torno a los cuentos se suelen proponer?

B8.5 ¿Utilizas sistemas alternativos y aumentativos de comunicación?

***B.9.Ambiente y clima de cada actividad: descripción cualitativa:***

B9.1 ¿Cómo describiría el clima y el ambiente de su clase?

B9.2 ¿La decoración del aula refleja los intereses de tu grupo?

B9.3 ¿Cuál es el clima de comunicación en tu clase?

B9.4 ¿Cómo describirías las relaciones que da en tu aula entre los profesores y los estudiantes?

B9.5 ¿Cómo describirías las relaciones entre los alumnos?

***B.10.Recogida por escrito de las actividades/ jornada:***

B10.1 ¿Qué sistema suele utilizar para recoger lo acontecido en el día?

B10.2 ¿Cómo es el traspaso de información diaria a las familias (verbal, escrito)?

B10.3 ¿Hay posibilidades de que la familia pueda consultar e intercambiar impresiones sobre la información recibida después de revisarla y analizarla?

***B.11.Espacios no formales:***

B11.1 ¿Hay alguna organización específica del recreo?

B11.2 ¿Hay alguna organización específica del comedor?

B11.3 Cuando hay excursiones, ¿el alumno con TEA suele ir?, ¿quién le acompaña?

**C. Evaluación**

***C.1.Evaluación de la práctica docente:***

C1.1 ¿Hay algún espacio de reflexión y valoración del trabajo que realizáis como docente? En caso de que exista, como se organiza, quién asiste, en qué consiste?

C1.2 ¿En qué medida se incorporan las propuestas de mejora o los aspectos acordados en la organización de las actividades posteriormente?

***C.2.Evaluación y seguimiento de los alumnos.***

C2.1 ¿Cómo es el proceso de seguimiento y evaluación de los estudiantes?

C2.2 ¿Quiénes son los principales responsables de ellas y cuáles son sus funciones?

C2.3 ¿Qué estrategia y/o herramientas utilizáis para valorar su seguimiento y evolución?

C2.4 ¿Cada cuánto tiempo se revisa esta evolución?

C2.5 ¿Se hacen ajustes a lo largo del año?

C2.6 ¿Qué carácter predomina en la evaluación (continua, sumativa)?

C2.7 ¿Se priorizan las áreas del currículo o el desarrollo madurativo del alumno?

### **C.3.Participación de las familias en el proceso de evaluación.**

C3.1¿ Participan las familias en el proceso de evaluación de los estudiantes?. En caso de hacerlo en qué tipo de instancias participan, con qué frecuencia, en coordinación con qué finalidades?

### **C.4.Traspaso de información a la familia.**

C4.1 ¿Cómo es el proceso de comunicación de los resultados de la evaluación de los aprendizajes?

C4.2 ¿Cómo es el traspaso de información a las familias (verbal, escrito)?

C4.3 Hay posibilidades de que la familia pueda consultar e intercambiar impresiones sobre la información recibida después de revisarla y analizarla.

C4.4 En caso de utilizar informes, ¿qué formato suele tener (cualitativo, cuantitativo, abiertos, cerrados, etc.)?

### **C.5.Organización de los informes.**

C5.1 ¿Qué tipo de información suele facilitarse a la familia de los alumnos?

C5.2 ¿Cómo es el formato de informe que se elabora en educación infantil?

C5.3 ¿Incluye información académica junto con información de su desarrollo escolar?

C5.4 ¿En qué se diferencian los informes de los niños con TEA de los del resto de alumnos con necesidades educativas especiales?, ¿y del resto de los alumnos?

### **C.6.Decisiones de evaluación/ promoción/ titulación y transiciones de los alumnos:**

C6.1 ¿Cómo se toman las decisiones a nivel de evaluación, promoción y titulación de cada uno de los estudiantes?

C6.2 ¿Suele haber discrepancias? En caso de haberlas, cómo se resuelven?

C6.3 ¿Cómo se organizan las transiciones educativas al finalizar el segundo ciclo de educación infantil?, y ¿entre infantil y primaria? y ¿entre primaria y secundaria?

C6.4 ¿Qué actividades e iniciativas concretas se desarrollan?

C6.5 ¿Quiénes participan?

## Anexo 7:

Consentimiento informado para el desarrollo de las entrevistas, de acuerdo a lo establecido en el procedimiento aprobado por el Comité de Ética de la universidad.





## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

*"Buenas prácticas en la inclusión del alumnado con TEA en Educación Infantil y su transición a Primaria"*

\_\_\_\_\_ en  
calidad de Director del  
CENTRO EDUCATIVO: \_\_\_\_\_

### DECLARA:

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Autorización para la grabación de la entrevista y confidencialidad.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su opinión relacionada con el contenido del proyecto.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

**Nombre:**

**Cargo:**

**Fecha:**

**Firma:**



## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

*"Buenas prácticas en la inclusión del alumnado con TEA en Educación Infantil y su transición a Primaria"*

\_\_\_\_\_ en  
calidad de JEFA DE ESTUDIOS del  
CENTRO EDUCATIVO: \_\_\_\_\_

### DECLARA:

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Autorización para la grabación de la entrevista y confidencialidad.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su opinión relacionada con el contenido del proyecto.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

**Nombre:**

**Cargo:**

**Fecha:**

**Firma:**



## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

*"Buenas prácticas en la inclusión del alumnado con TEA en Educación Infantil y su transición a Primaria"*

\_\_\_\_\_ en  
calidad de Director \_\_\_\_\_ del  
CENTRO EDUCATIVO: \_\_\_\_\_

### DECLARA:

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Autorización para la grabación de la entrevista y confidencialidad.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su opinión relacionada con el contenido del proyecto.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

**Nombre:**

**Cargo:**

**Fecha:**

**Firma:**



**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA REALIZACIÓN DE LAS  
ENTREVISTAS**

***"Buenas prácticas en la inclusión del alumnado con TEA en Educación  
Infantil y su transición a Primaria"***

\_\_\_\_\_ en  
calidad de ORIENTADORA del  
CENTRO EDUCATIVO: \_\_\_\_\_

**DECLARA:**

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Autorización para la grabación de la entrevista y confidencialidad.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su opinión relacionada con el contenido del proyecto.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

**Nombre:**

**Cargo:**

**Fecha:**

**Firma:**



**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA REALIZACIÓN DE LAS  
ENTREVISTAS**

*"Buenas prácticas en la inclusión del alumnado con TEA en Educación  
Infantil y su transición a Primaria"*

\_\_\_\_\_ en  
calidad de Tutora \_\_\_\_\_ del  
**ICPP:** \_\_\_\_\_

**DECLARA:**

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Autorización para la grabación de la entrevista y confidencialidad.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su opinión relacionada con el contenido del proyecto.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

**Nombre:**

**Cargo:**

**Fecha:**

**Firma:**



## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

*"Buenas prácticas en la inclusión del alumnado con TEA en Educación Infantil y su transición a Primaria"*

\_\_\_\_\_ en  
calidad de MAESTRA AULA TEA \_\_\_\_\_ del  
CENTRO EDUCATIVO: \_\_\_\_\_ -

### DECLARA:

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Autorización para la grabación de la entrevista y confidencialidad.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su opinión relacionada con el contenido del proyecto.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

**Nombre:**

**Cargo:**

**Fecha:**

**Firma:**



## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

*“Buenas prácticas en la inclusión del alumnado con TEA en Educación Infantil y su transición a Primaria”*

\_\_\_\_\_ en  
calidad de profesoras de apoyo del  
CENTRO EDUCATIVO: \_\_\_\_\_

### DECLARA:

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Autorización para la grabación de la entrevista y confidencialidad.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su opinión relacionada con el contenido del proyecto.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

**Nombre:**

**Cargo:**

**Fecha:**

**Firma:**



## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

*“Buenas prácticas en la inclusión del alumnado con TEA en Educación Infantil y su transición a Primaria”*

\_\_\_\_\_ en  
calidad de \_\_\_\_\_ TUTORA DE 5 AÑOS \_\_\_\_\_ del  
CENTRO EDUCATIVO: \_\_\_\_\_

### DECLARA:

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Autorización para la grabación de la entrevista y confidencialidad.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su opinión relacionada con el contenido del proyecto.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

**Nombre:**

**Cargo:**

**Fecha:**

**Firma:**





## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

***"Buenas prácticas en la inclusión del alumnado con TEA en Educación Infantil y su transición a Primaria"***

\_\_\_\_\_ en  
calidad de   TUTORA   \_\_\_\_\_ del  
CENTRO EDUCATIVO: \_\_\_\_\_

### **DECLARA:**

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Autorización para la grabación de la entrevista y confidencialidad.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su opinión relacionada con el contenido del proyecto.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

**Nombre**

**Cargo:**

**Fecha:**

**Firma:**



**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA REALIZACIÓN DE LAS  
ENTREVISTAS**

***“Buenas prácticas en la inclusión del alumnado con TEA en Educación  
Infantil y su transición a Primaria”***

\_\_\_\_\_ en  
calidad de TUTORA \_\_\_\_\_ del  
CENTRO EDUCATIVO: \_\_\_\_\_

**DECLARA:**

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Autorización para la grabación de la entrevista y confidencialidad.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su opinión relacionada con el contenido del proyecto.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

**Nombre:**

**Cargo:**

**Fecha:**

**Firma:**



**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA REALIZACIÓN DE LAS  
ENTREVISTAS**

***"Buenas prácticas en la inclusión del alumnado con TEA en Educación  
Infantil y su transición a Primaria"***

\_\_\_\_\_ en  
calidad de MAESTRA ED. INFANTIL del  
CENTRO EDUCATIVO: \_\_\_\_\_

**DECLARA:**

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Autorización para la grabación de la entrevista y confidencialidad.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su opinión relacionada con el contenido del proyecto.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

**Nombre:**

**Cargo:**

**Fecha:**

**Firma:**



## CONSENTIMIENTO INFORMADO CENTROS EDUCATIVOS

### *"Buenas prácticas en la Inclusión del alumnado con TEA en Educación Infantil y su transición a Primaria"*

Tras recibir esta información, el profesor/a (Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_) participante en la recogida de información del CENTRO EDUCATIVO: \_\_\_\_\_

#### **DECLARA:**

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su práctica en el centro educativo con fines académicos.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

**Nombre del profesor/a:** \_\_\_\_\_

**Fdo:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_



## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

*“Buenas prácticas en la inclusión del alumnado con TEA en Educación  
Infantil y su transición a Primaria”*

*en calidad de tutora de grupo de 4 años del*

### **DECLARA:**

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Autorización para la grabación de la entrevista y confidencialidad.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su opinión relacionada con el contenido del proyecto.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

**Nombre:**

**Cargo:**

**Fecha:**

**Firma:**

(



## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

*“Buenas prácticas en la inclusión del alumnado con TEA en Educación Infantil y su transición a Primaria”*

\_\_\_\_\_ en  
calidad de Tutora de Aula de Apoyo del  
CENTRO EDUCATIVO: \_\_\_\_\_

### DECLARA:

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Autorización para la grabación de la entrevista y confidencialidad.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su opinión relacionada con el contenido del proyecto.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

**Nombre:**

**Cargo:**

**Fecha:**

**Firma:**



## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

*“Buenas prácticas en la inclusión del alumnado con TEA en Educación Infantil y su transición a Primaria”*

\_\_\_\_\_ en  
calidad de PROFE AULA DE APOYO TEA del  
CENTRO EDUCATIVO: \_\_\_\_\_

### DECLARA:

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Autorización para la grabación de la entrevista y confidencialidad.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su opinión relacionada con el contenido del proyecto.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

**Nombre:**

**Cargo:**

**Fecha:**

**Firma:**



**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA REALIZACIÓN DE LAS  
ENTREVISTAS**

***"Buenas prácticas en la inclusión del alumnado con TEA en Educación  
Infantil y su transición a Primaria"***

\_\_\_\_\_ en  
calidad de MADRE del  
CENTRO EDUCATIVO: \_\_\_\_\_

**DECLARA:**

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Autorización para la grabación de la entrevista y confidencialidad.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su opinión relacionada con el contenido del proyecto.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

**Nombre:**

**Cargo:**

**Fecha:**

**Firma:**





**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS**

***"Buenas prácticas en la inclusión del alumnado con TEA en Educación Infantil y su transición a Primaria"***

\_\_\_\_\_ en  
calidad de       MADRE       del  
CENTRO EDUCATIVO: \_\_\_\_\_

**DECLARA:**

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Autorización para la grabación de la entrevista y confidencialidad.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su opinión relacionada con el contenido del proyecto.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

**Nombre:**

**Cargo:**

**Fecha:**

**Firma:**



## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

***"Buenas prácticas en la Inclusión del alumnado con TEA en Educación Infantil y su transición a Primaria"***

\_\_\_\_\_ <sup>h</sup> del  
calidad de MADRE \_\_\_\_\_  
CENTRO EDUCATIVO: \_\_\_\_\_

### **DECLARA:**

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Autorización para la grabación de la entrevista y confidencialidad.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su opinión relacionada con el contenido del proyecto.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

**Nombre:**

**Cargo:**

**Fecha:**

**Firma:**



## CONSENTIMIENTO INFORMADO CENTROS EDUCATIVOS

### ***"Buenas prácticas en la inclusión del alumnado con TEA en Educación Infantil y su transición a Primaria"***

Tras recibir esta información, el padre/ madre (Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_) participante en la recogida de \_\_\_\_\_ información del \_\_\_\_\_ CENTRO EDUCATIVO: \_\_\_\_\_

#### **DECLARA:**

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su opinión relacionada con los aspectos educativos concerniente al proceso educativo de su hijo/a.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

**Nombre del padre/ madre:** \_\_\_\_\_

**Fdo:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_

2



## CONSENTIMIENTO INFORMADO CENTROS EDUCATIVOS

### *"Buenas prácticas en la inclusión del alumnado con TEA en Educación Infantil y su transición a Primaria"*

Tras recibir esta información, el padre/ madre (Nombre y apellidos): \_\_\_\_\_ ante en la recogida de información del CENTRO EDUCATIVO \_\_\_\_\_

#### **DECLARA:**

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su opinión relacionada con los aspectos educativos concerniente al proceso educativo de su hijo/a.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

**Nombre del padre/ madre:**

**Fdo:**

**Fecha:**



## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

*"Buenas prácticas en la inclusión del alumnado con TEA en Educación Infantil y su transición a Primaria"*

\_\_\_\_\_ en  
calidad de mama \_\_\_\_\_ del  
CENTRO EDUCATIVO: \_\_\_\_\_

### **DECLARA:**

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Autorización para la grabación de la entrevista y confidencialidad.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su opinión relacionada con el contenido del proyecto.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

**Nombre:**

**Cargo:**

**Fecha:**

**Firma:**



**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS**

***"Buenas prácticas en la inclusión del alumnado con TEA en Educación Infantil y su transición a Primaria"***

\_\_\_\_\_ en  
calidad de DIRECTOR del  
EOEP: \_\_\_\_\_

**DECLARA:**

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Autorización para la grabación de la entrevista y confidencialidad.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su opinión relacionada con el contenido del proyecto.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

**Nombre:**

**Cargo:**

**Fecha:**

**Firma:**



## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

*“Buenas prácticas en la inclusión del alumnado con TEA en Educación Infantil y su transición a Primaria”*

\_\_\_\_\_ en  
calidad de *Directora / orientadora* del  
EOEP: \_\_\_\_\_

### DECLARA:

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Autorización para la grabación de la entrevista y confidencialidad.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su opinión relacionada con el contenido del proyecto.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

**Nombre:**

**Cargo:**

**Fecha:**

**Firma:**



**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA REALIZACIÓN DE LAS  
ENTREVISTAS**

***"Buenas prácticas en la inclusión del alumnado con TEA en Educación  
Infantil y su transición a Primaria"***

\_\_\_\_\_ en  
calidad de DIRECTORA \_\_\_\_\_ del  
EOEP: \_\_\_\_\_

**DECLARA:**

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Autorización para la grabación de la entrevista y confidencialidad.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su opinión relacionada con el contenido del proyecto.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

**Nombre:**

**Cargo:**

**Fecha:**

**Firma:**





## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

*“Buenas prácticas en la Inclusión del alumnado con TEA en Educación Infantil y su transición a Primaria”*

\_\_\_\_\_ en  
calidad de ORIENTADORA EDUCATIVA del  
EOEP: \_\_\_\_\_

### DECLARA:

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Autorización para la grabación de la entrevista y confidencialidad.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su opinión relacionada con el contenido del proyecto.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

**Nombre:**

**Cargo:**

**Fecha:** 8

**Firma:** -



## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

*“Buenas prácticas en la inclusión del alumnado con TEA en Educación Infantil y su transición a Primaria”*

\_\_\_\_\_ en  
calidad de Orientadora \_\_\_\_\_ del  
EOEP: \_\_\_\_\_

### DECLARA:

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Autorización para la grabación de la entrevista y confidencialidad.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su opinión relacionada con el contenido del proyecto.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

**Nombre:**

**Cargo:** C

**Fecha:** 2

**Firma:**



**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS**

***"Buenas prácticas en la inclusión del alumnado con TEA en Educación Infantil y su transición a Primaria"***

\_\_\_\_\_ en  
calidad de   *Orientadora*   del  
EOEP: \_\_\_\_\_

**DECLARA:**

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Autorización para la grabación de la entrevista y confidencialidad.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su opinión relacionada con el contenido del proyecto.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

**Nombre:**

**Cargo:** *<*

**Fecha:** */*

**Firma:**



## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

*“Buenas prácticas en la inclusión del alumnado con TEA en Educación Infantil y su transición a Primaria”*

\_\_\_\_\_ en  
calidad de ORIENTADOR/A \_\_\_\_\_ del  
EOEP: \_\_\_\_\_

### DECLARA:

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Autorización para la grabación de la entrevista y confidencialidad.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su opinión relacionada con el contenido del proyecto.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

**Nombre:**

**Cargo:**

**Fecha:**

**Firma:**



## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

*“Buenas prácticas en la inclusión del alumnado con TEA en Educación Infantil y su transición a Primaria”*

\_\_\_\_\_ en  
calidad de directora \_\_\_\_\_ del  
EOEP: 1 \_\_\_\_\_

### DECLARA:

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Autorización para la grabación de la entrevista y confidencialidad.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su opinión relacionada con el contenido del proyecto.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

Nombre: \_\_\_\_\_  
Cargo: \_\_\_\_\_  
Fecha: \_\_\_\_\_  
Firma: \_\_\_\_\_



## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

*"Buenas prácticas en la inclusión del alumnado con TEA en Educación Infantil y su transición a Primaria"*

\_\_\_\_\_ en  
calidad de ORIENTADORA del  
EOEP: \_\_\_\_\_

### DECLARA:

- Haber recibido la información sobre los objetivos del proyecto.
- Autorización para la grabación de la entrevista y confidencialidad.
- Colaborar con el intercambio de información sobre su opinión relacionada con el contenido del proyecto.
- Conocer la posibilidad de revocar el consentimiento dado, en cualquier momento, sin expresión de causa.

**Nombre:**

**Cargo:**

**Fecha:**

**Firma:**

## Anexo 8: Cuestionarios de recogida de información.

FAMILIAS



**“La inclusión del alumnado con Trastorno de Espectro del Autismo (TEA) en Educación Infantil: análisis de buenas prácticas en la Comunidad de Madrid”**

En el marco de una investigación realizada desde la Universidad Autónoma de Madrid, este cuestionario pretende recoger su valoración en relación las prácticas de inclusión educativa que se está llevando a cabo en el centro en el que se encuentra escolarizado su hijo/a, para lo cual se requiere su amable colaboración.

Le agradecemos, por adelantado, su colaboración con la respuesta a este cuestionario que le llevará en torno a **15 minutos**.

**Nombre del centro educativo:**

**Etapas educativas en la que se encuentra escolarizado su hijo/a:**

Infantil  Primaria

**Año en el que su hijo/a se incorporó por primera vez en el centro:**

**El cuestionario es cumplimentado por:**

Madre  Padre  Ambos  Tutor/a legal

**POR FAVOR, RESPONDA TODAS LAS CUESTIONES DEL CUESTIONARIO**

**NOTA:** Este cuestionario es totalmente anónimo y aseguramos la confidencial de los datos recogidos en él. Sus respuestas no serán públicas ni conocidas por los demás miembros de la comunidad educativa. **Por ello le agradecemos que lo cumplimente y devuelva al tutor en el sobre cerrado que se adjunta.**

**IMPORTANTE:** En caso de tener varios hijos/as en el centro, le agradecemos que **cumplimente de forma completa un cuestionario y en el resto, se centre únicamente en las preguntas 9, 10, 11 y 14.** Así mismo, deje sin contestar las preguntas sobre las que considere que no tiene criterio y/o información suficiente.



**Indique, por favor, su grado de acuerdo, con las siguientes afirmaciones:**

Nada de acuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.....					6

**En relación a la atención a la diversidad:**

1. Considera que el colegio es un centro inclusivo, es decir, que da respuesta a las necesidades de todos y cada uno de sus alumnos/as ..... 1 2 3 4 5 6
2. Indique las tres características que considere más importantes para que un centro educativo sea inclusivo:
  - Escolarizar a alumnos/as con dificultades de aprendizaje.....
  - Escolarizar a alumnos/as de distintas nacionalidades.....
  - Destinar tiempos para la coordinación del profesorado.....
  - Atender al bienestar emocional del alumnado.....
  - Establecer un liderazgo democrático por parte del equipo directivo del centro.....
  - Promover la participación de las familias en las decisiones del centro.....
  - Favorecer los procesos de cambios y apostar por la innovación educativa.....
  - Colaborar con otros servicios y recursos externos del municipio.....
  - Fomentar la reflexión docente sobre la propia práctica.....
3. Considera que el centro tiene suficientes recursos para atender a la diversidad del alumnado ..... 1 2 3 4 5 6

**En relación a ser un centro preferente de escolarización para alumnado del espectro del autismo (TEA)**

4. Tiene conocimiento de que en el colegio están escolarizados alumnos/as con Trastornos del Espectro Autista (TEA) ..... 1 2 3 4 5 6
5. Conoce los motivos por los que el colegio decidió escolarizar a alumnado con TEA..... 1 2 3 4 5 6
6. Está de acuerdo con esta decisión. .... 1 2 3 4 5 6
7. Esta característica del centro, influyó favorablemente a la hora de elegir este colegio para su hijo/a..... 1 2 3 4 5 6
8. Ha recibido información sobre la marcha de este programa ..... 1 2 3 4 5 6
9. Su hijo/a ha tenido algún compañero/a con TEA en su clase en algún curso ..... 1 2 3 4 5 6

**10.** Si ha sido así, considera que la experiencia ha sido positiva para su hijo/a. .... 1 2 3 4 5 6

**11.** Este alumno/a ha mantenido alguna relación con sus hijo/a fuera del centro (fiesta de cumpleaños, reuniones de familias, etc.)..... 1 2 3 4 5 6

**12.** Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

- Todos los colegios deberían escolarizar a alumnos/as con dificultades de aprendizaje. .... 1 2 3 4 5 6
- Todos los colegios deberían escolarizar a alumnos/as con TEA. .... 1 2 3 4 5 6
- Los alumnos/as con dificultades pueden retrasar a sus compañeros en los aprendizajes académicos, pero los beneficios para todos los alumnos/as compensan..... 1 2 3 4 5 6
- Los alumnos/as con dificultades pueden ayudar a sus compañeros a comprender la importancia de aprender que todos somos diferentes..... 1 2 3 4 5 6
- Los alumnos/as con dificultades deben estar en el mismo colegio que el resto de los alumnos en la etapa de educación infantil y primaria..... 1 2 3 4 5 6
- Los alumnos/as con dificultades a partir de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria van a recibir una mejor atención en un centro especializado de educación especial. .... 1 2 3 4 5 6

**13.** Si hubiera que decidir la continuidad de esta experiencia en su centro, le gustaría que se mantuviera. .... 1 2 3 4 5 6

**En relación a la organización y funcionamiento del centro:**

**14.** Indique el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

- Los docentes que ha tenido su hijo/a respetaban a los niños y niñas..... 1 2 3 4 5 6
- Los docentes que ha tenido su hijo/a explicaban muy bien. .... 1 2 3 4 5 6
- Los docentes que ha tenido su hijo/a le orientaron acerca de cómo ayudar a su hijo/a.. .... 1 2 3 4 5 6

**15.** En su opinión, afirmarí que en el colegio hay un buen clima de convivencia ..... 1 2 3 4 5 6

**16.** Considera que el colegio favorece la participación de las familias con distintas actividades y propuestas ..... 1 2 3 4 5 6

**17.** Indique las tres actividades en las que le gustaría participar con mayor frecuencia en el colegio de su hijo/a:

- En las reuniones generales de su clase.....
- En más tutorías individuales con los profesores de su hijo/a.....
- En la asociación de padres y madres.....

- En la organización de talleres en el aula de su hijo/a.....
- En actividades de formación con otros padres.....
- En reuniones informales en el centro con otras familias.....

**En relación a la valoración del centro:**

**18.** Este centro está bien valorado en su zona. .... 1 2 3 4 5 6

**19.** En esta valoración influye el hecho de que escolarice alumnado diverso (de diferente procedencia, con distintos intereses, ritmos de aprendizajes, necesidades, etc.)..... 1 2 3 4 5 6

**20.** Indique Sí o NO a las siguientes cuestiones:

- ¿Recomendaría este centro a una amigo/a para escolarizar a su hijo/a?.....  Sí  No
- ¿Está satisfecho con el colegio de su hijo/a?.....  Sí  No

**21.** Añada, por favor, cualquier otra valoración sobre la inclusión en el centro que quiera hacernos llegar

Gracias por su tiempo y disposición en colaborar con su opinión

DOCENTES EI



**“La inclusión del alumnado con Trastorno de Espectro del Autismo (TEA)  
en Educación Infantil: análisis de buenas prácticas  
en la Comunidad de Madrid”**

En el marco de una investigación realizada desde la Universidad Autónoma de Madrid, este cuestionario pretende recoger su valoración en relación las prácticas de inclusión educativa que se está llevando a cabo en el centro en el que trabaja, para lo cual se requiere su amable colaboración.

Le agradecemos, por adelantado, su colaboración con la respuesta a este cuestionario que le llevará en torno a **20 minutos**.

**Nombre del centro educativo:**

**Curso (sin letra) en el que imparte actualmente docencia:**

**Años trabajando en la enseñanza:**

**Años trabajando en este centro educativo:**

**¿Ha sido profesor/a alguna vez de algún alumno/a con TEA?**  Sí  No

**¿Ha sido tutor/a alguna vez de algún alumno/a con TEA?**  Sí  No

**POR FAVOR, RESPONDA TODAS LAS CUESTIONES DEL CUESTIONARIO**

**NOTA:** Este cuestionario es totalmente anónimo y aseguramos la **confidencial** de los datos recogidos en él. Sus respuestas no serán públicas ni conocidas por los demás miembros de la comunidad educativa. **Por ello le agradecemos que lo cumplimente y lo devuelva en el sobre cerrado que se adjunta.**

**Indique, por favor, su grado de acuerdo, con las siguientes afirmaciones:**

Nada de acuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.....6					

**En relación a la atención a la diversidad:**

1. Considera que el colegio es un centro inclusivo, es decir, que da respuesta a las necesidades de todos y cada uno de sus alumnos/as ..... 1 2 3 4 5 6
2. Indique las tres características que considere más importantes para que un centro educativo sea inclusivo:
  - Escolarizar a alumnos/as con dificultades de aprendizaje.....
  - Escolarizar a alumnos/as de distintas nacionalidades.....
  - Destinar tiempos para la coordinación del profesorado.....
  - Atender al bienestar emocional del alumnado.....
  - Establecer un liderazgo democrático por parte del equipo directivo del centro.....
  - Promover la participación de las familias en las decisiones del centro.....
  - Favorecer los procesos de cambios y apostar por la innovación educativa.....
  - Colaborar con otros servicios y recursos externos del municipio.....
  - Fomentar la reflexión docente sobre la propia práctica.....
3. Considera que el centro tiene suficientes recursos para atender a la diversidad del alumnado ..... 1 2 3 4 5 6
4. Considera que cuenta con formación suficiente para atender a la diversidad del alumnado. .... 1 2 3 4 5 6
5. En su opinión, la ayuda que recibe del profesorado de apoyo para atender a la diversidad del alumnado es útil ..... 1 2 3 4 5 6
6. En su opinión, la ayuda que recibe del profesorado de apoyo para atender a la diversidad del alumnado es suficiente ..... 1 2 3 4 5 6
7. El trabajo del equipo directivo del centro facilita la atención a la diversidad. .... 1 2 3 4 5 6

**En relación a ser un centro preferente de escolarización para alumnado del espectro del autismo (TEA):**

8. Conoce los motivos por los que el colegio decidió escolarizar a alumnado con TEA..... 1 2 3 4 5 6
9. Está de acuerdo con esta decisión. .... 1 2 3 4 5 6

- 10.** Esta característica del centro influyó favorablemente a la hora de elegir enseñar en este colegio.....1 2 3 4 5 6
- 11.** En su opinión, diría que cuenta con información suficiente sobre el funcionamiento y los datos del programa de centros preferentes TEA (criterios para ser centro preferente; características del proceso de escolarización, recursos adscritos; centros que participan) en la Comunidad de Madrid... .....1 2 3 4 5 6
- 12.** Considera que ha recibido información suficiente sobre la marcha de este programa en este centro .....1 2 3 4 5 6
- 13.** Considera que la formación inicial que recibieron para atender al alumnado con TEA fue pertinente en cuanto al contenido y el momento en el que se desarrolló .....1 2 3 4 5 6
- 14.** Indique Sí o NO a las siguientes cuestiones:
- ¿Ha participado en algún aspecto del desarrollo del programa?.....  Sí  No
  - ¿Le gustaría participar más en el programa de lo que lo hace en este momento? .....  Sí  No
  - ¿Le gustaría dar clase en un grupo en el que hubiera algún alumno/a con TEA? .....  Sí  No
- 15.** Si hubiera que decidir la continuidad de esta experiencia en su centro, le gustaría que se mantuviera.....1 2 3 4 5 6
- 16.** Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:
- Todos los colegios deberían escolarizar a alumnos/as con dificultades de aprendizaje. ....1 2 3 4 5 6
  - Todos los colegios deberían escolarizar a alumnos/as con TEA. ....1 2 3 4 5 6
  - Los alumnos/as con dificultades pueden retrasar a sus compañeros en los aprendizajes académicos, pero los beneficios para todos los alumnos/as compensan.....1 2 3 4 5 6
  - Los alumnos/as con dificultades pueden ayudar a sus compañeros a comprender la importancia de aprender que todos somos diferentes.....1 2 3 4 5 6
  - Los alumnos/as con dificultades deben estar en el mismo colegio que el resto de los alumnos en la etapa de educación infantil y primaria.....1 2 3 4 5 6
  - Los alumnos/as con dificultades a partir de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria van a recibir una mejor atención en un centro de educación especial. ....1 2 3 4 5 6

- Los recursos humanos especializados para atender al programa para alumnado con TEA son mucho más numerosos que los que se dedican a atender a la diversidad del resto del alumnado. .... 1 2 3 4 5 6
- En su colegio se ponen en marcha muchas innovaciones, pero no terminan de consolidarse. .... 1 2 3 4 5 6

**En relación a la organización y funcionamiento del centro:**

**17.** Su centro le ayuda a seguir formándose para ser mejor docente ..... 1 2 3 4 5 6

**18.** Considera que su centro se esfuerza por cambiar para enseñar mejor a su alumnado..... 1 2 3 4 5 6

**19.** Como docente intenta favorece la participación de las familias con distintas actividades y propuestas ..... 1 2 3 4 5 6

**20.** Le gustaría que las familias participasen más en la vida del centro ..... 1 2 3 4 5 6

**21.** Indique las tres actividades en las que le gustaría que las familias participasen con mayor frecuencia en el colegio:

- En la información que aportan sobre sus hijos/as.....
- En la elaboración del proyecto educativo.....
- En la asociación de padres y madres.....
- En la organización de talleres en el aula de su hijo/a.....
- En ayudar con los deberes y a estudiar en casa a sus hijos/as.....

**22.** En su opinión, afirmarí que en el colegio hay un buen clima de convivencia ..... 1 2 3 4 5 6

**23.** En su trabajo como docente, considera que planifica actividades para enseñar a su alumnos/as a convivir ..... 1 2 3 4 5 6

**24.** Considera que los conflictos se resuelven de forma justa en el centro ..... 1 2 3 4 5 6

**25.** Valore el grado de coordinación entre el profesorado de:

<b>Nada de coordinación</b>	<b>Mucha coordinación</b>
1.....	6

- La etapa en la que trabaja ..... 1 2 3 4 5 6
- El nivel en el que trabaja ..... 1 2 3 4 5 6
- Las distintas etapas del centro ..... 1 2 3 4 5 6
- Los distintos perfiles de apoyo del centro..... 1 2 3 4 5 6
- Los profesores y los perfiles de apoyo generales del centro..... 1 2 3 4 5 6
- Los profesores y los perfiles de apoyo adscritos al programa TEA del centro..... 1 2 3 4 5 6

**26. En relación a la coordinación con su compañero/a de nivel:**

- ¿Contáis con un tiempo de coordinación semanal para la revisión y planificación? .....  Sí  No
- ¿Planificáis de forma conjunta las actividades para los alumnos/as con dificultades de aprendizaje? .....  Sí  No
- ¿Es frecuente que intercambíéis materiales de elaboración propia? .....  Sí  No
- ¿Realizáis algunas actividades de forma conjunta entre las distintas aulas? .....  Sí  No
- ¿Consideras que formáis un equipo de trabajo? .....  Sí  No
- ¿Trabajáis de forma coordinada los informe que entregáis cada trimestres a las familias en relación al avance de los alumnos/as? .....  Sí  No
- En el caso de los alumnos/as con dificultades, ¿señalarías que el avance en el desarrollo madurativo del alumno/a tiene un peso específico en las decisiones de promoción? .....  Sí  No
- ¿Consideras que en las sesiones de evaluación y promoción, las decisiones se toman de forma colegiada entre los distintos profesionales que trabajan con los alumnos/as? .....  Sí  No

**27. Indique Sí o NO a las siguientes cuestiones:**

- ¿Hay algún espacio de reflexión y valoración para evaluar el funcionamiento del centro?.....  Sí  No
- Anualmente ¿recogen los logros alcanzados, las dificultades encontradas y las propuestas de mejora para el próximo curso escolar?.....  Sí  No
- ¿El colegio cuenta con procedimientos para evaluar su funcionamiento? .....  Sí  No

**28.** El centro aprovecha de forma eficiente los recursos sociales y educativos externos al centro ..... 1 2 3 4 5 6

**En relación a la valoración del centro:**

**29.** Este centro está bien valorado en su zona. .... 1 2 3 4 5 6

**30.** En esta valoración influye el hecho de que escolarice alumnado diverso (de diferente procedencia, con distintos intereses, ritmos de aprendizajes, necesidades, etc.)..... 1 2 3 4 5 6

**31.** Añada, por favor, cualquier otra valoración sobre la inclusión en el centro que quiera hacernos llegar:

Gracias por su tiempo y disposición en colaborar con su opinión



DOCENTES EP



**“La inclusión del alumnado con Trastorno de Espectro del Autismo (TEA)  
en Educación Infantil: análisis de buenas prácticas  
en la Comunidad de Madrid”**

En el marco de una investigación realizada desde la Universidad Autónoma de Madrid, este cuestionario pretende recoger su valoración en relación las prácticas de inclusión educativa que se está llevando a cabo en el centro en el que trabaja, para lo cual se requiere su amable colaboración.

Le agradecemos, por adelantado, su colaboración con la respuesta a este cuestionario que le llevará en torno a **20 minutos**.

**Nombre del centro educativo:**

**Curso (sin letra) en el que imparte actualmente docencia:**

**Años trabajando en la enseñanza:**

**Años trabajando en este centro educativo:**

**¿Ha sido profesor/a alguna vez de algún alumno/a con TEA?**  Sí  No

**¿Ha sido tutor/a alguna vez de algún alumno/a con TEA?**  Sí  No

**POR FAVOR, RESPONDA TODAS LAS CUESTIONES DEL CUESTIONARIO**

**NOTA:** Este cuestionario es totalmente anónimo y aseguramos la **confidencial** de los datos recogidos en él. Sus respuestas no serán públicas ni conocidas por los demás miembros de la comunidad educativa. **Por ello le agradecemos que lo cumplimente y lo devuelva en el sobre cerrado que se adjunta.**

**Indique, por favor, su grado de acuerdo, con las siguientes afirmaciones:**

Nada de acuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.....					6

**En relación a la atención a la diversidad de centro:**

1. Considera que el colegio es un centro inclusivo, es decir, que da respuesta a las necesidades de todos y cada uno de sus alumnos/as ..... 1 2 3 4 5 6
2. Indique las tres características que considere más importantes para que un centro educativo sea inclusivo:
  - Escolarizar a alumnos/as con dificultades de aprendizaje.....
  - Escolarizar a alumnos/as de distintas nacionalidades.....
  - Destinar tiempos para la coordinación del profesorado.....
  - Atender al bienestar emocional del alumnado.....
  - Establecer un liderazgo democrático por parte del equipo directivo del centro.....
  - Promover la participación de las familias en las decisiones del centro.....
  - Favorecer los procesos de cambios y apostar por la innovación educativa.....
  - Colaborar con otros servicios y recursos externos del municipio.....
  - Fomentar la reflexión docente sobre la propia práctica.....
3. Considera que el centro tiene suficientes recursos para atender a la diversidad del alumnado ..... 1 2 3 4 5 6
4. Considera que cuenta con formación suficiente para atender a la diversidad del alumnado. .... 1 2 3 4 5 6
5. En su opinión, la ayuda que recibe del profesorado de apoyo para atender a la diversidad del alumnado es útil ..... 1 2 3 4 5 6
6. En su opinión, la ayuda que recibe del profesorado de apoyo para atender a la diversidad del alumnado es suficiente ..... 1 2 3 4 5 6
7. El trabajo del equipo directivo del centro facilita la atención a la diversidad. .... 1 2 3 4 5 6

**En relación a ser un centro preferente de escolarización para alumnado del espectro del autismo (TEA):**

8. Conoce los motivos por los que el colegio decidió escolarizar a alumnado con TEA..... 1 2 3 4 5 6
9. Está de acuerdo con esta decisión. .... 1 2 3 4 5 6

- 10.** Esta característica del centro, influyó favorablemente a la hora de elegir enseñar en este colegio.....1 2 3 4 5 6
- 11.** En su opinión, diría que cuenta con información suficiente sobre el funcionamiento y los datos del programa de centros preferentes TEA (criterios para ser centro preferente; características del proceso de escolarización, recursos adscritos; centros que participan) en la Comunidad de Madrid.....1 2 3 4 5 6
- 12.** Considera que ha recibido información suficiente sobre la marcha de este programa en este centro .....1 2 3 4 5 6
- 13.** Considera que la formación inicial que recibieron para atender al alumnado con TEA fue pertinente en cuanto al contenido y el momento en el que se desarrolló .....1 2 3 4 5 6
- 14.** Indique Sí o NO a las siguientes cuestiones:
- ¿Ha participado en algún aspecto del desarrollo del programa?.....  Sí  No
  - ¿Le gustaría participar más en el programa de lo que lo hace en este momento? .....  Sí  No
  - ¿Le gustaría dar clase en un grupo en el que hubiera algún alumno/a con TEA? .....  Sí  No
- 15.** Si hubiera que decidir la continuidad de esta experiencia en su centro, le gustaría que se mantuviera.....1 2 3 4 5 6
- 16.** Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:
- Todos los colegios deberían escolarizar a alumnos/as con dificultades de aprendizaje. ....1 2 3 4 5 6
  - Todos los colegios deberían escolarizar a alumnos/as con TEA. ....1 2 3 4 5 6
  - Los alumnos/as con dificultades pueden retrasar a sus compañeros en los aprendizajes académicos, pero los beneficios para todos los alumnos/as compensan .....1 2 3 4 5 6
  - Los alumnos/as con dificultades pueden ayudar a sus compañeros a comprender la importancia de aprender que todos somos diferentes.....1 2 3 4 5 6
  - Los alumnos/as con dificultades deben estar en el mismo colegio que el resto de los alumnos en la etapa de educación infantil y primaria.....1 2 3 4 5 6
  - Los alumnos/as con dificultades a partir de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria van a recibir una mejor atención en un centro de educación especial. ....1 2 3 4 5 6

- Los recursos humanos especializados para atender al programa para alumnado con TEA son mucho más numerosos que los que se dedican a atender a la diversidad del resto del alumnado. .... 1 2 3 4 5 6

**En relación a la organización y funcionamiento del centro:**

**17.** Su centro le ayuda a seguir formándose para ser mejor docente ..... 1 2 3 4 5 6

**18.** Considera que su centro se esfuerza por cambiar para enseñar mejor a su alumnado.. ..... 1 2 3 4 5 6

**19.** Como docente intenta favorecer la participación de las familias con distintas actividades y propuestas ..... 1 2 3 4 5 6

**20.** Le gustaría que las familias participasen más en la vida del centro ..... 1 2 3 4 5 6

**21.** Indique las tres actividades en las que le gustaría que las familias participasen con mayor frecuencia en el colegio:

- En la información que aportan sobre sus hijos/as.....
- En la elaboración del proyecto educativo.....
- En la asociación de padres y madres.....
- En la organización de talleres en el aula de su hijo/a.....
- En ayudar con los deberes y a estudiar en casa a sus hijos/as.....

**22.** En su opinión, afirmarí que en el colegio hay un buen clima de convivencia ..... 1 2 3 4 5 6

**23.** En su trabajo como docente, considera que planifica actividades para enseñar a su alumnos/as a convivir..... 1 2 3 4 5 6

**24.** Considera que los conflictos se resuelven de forma justa en el centro ..... 1 2 3 4 5 6

**25.** En su colegio ponen en marcha muchas innovaciones, pero no terminan de consolidarlas..... 1 2 3 4 5 6

**26.** Valore el grado de coordinación entre el profesorado de:

Nada de coordinación	Mucha coordinación
1.....	6

- La etapa en la que trabaja ..... 1 2 3 4 5 6
- El nivel en el que trabaja ..... 1 2 3 4 5 6
- Las distintas etapas del centro ..... 1 2 3 4 5 6
- Los distintos perfiles de apoyo del centro..... 1 2 3 4 5 6
- Los profesores y los perfiles de apoyo generales del centro..... 1 2 3 4 5 6
- Los profesores y los perfiles de apoyo adscritos al programa TEA del centro ..... 1 2 3 4 5 6

**27. Indique Sí o NO a las siguientes cuestiones:**

- El profesorado ¿cuentan con tiempos y espacios para la coordinación con otros docentes en sus horarios semanales?.....  Sí  No
- ¿Hay algún espacio de reflexión y valoración para evaluar el funcionamiento del centro?.....  Sí  No
- Anualmente ¿recogen los logros alcanzados, las dificultades encontradas y las propuestas de mejora para el próximo curso escolar?.....  Sí  No
- ¿El colegio cuenta con procedimientos para evaluar su funcionamiento? .....  Sí  No

**28.** El centro aprovecha de forma eficiente los recursos sociales y educativos externos al centro ..... 1 2 3 4 5 6

**En relación a la valoración del centro:**

**29.** Este centro está bien valorado en su zona. .... 1 2 3 4 5 6

**30.** En esta valoración influye el hecho de que escolarice alumnado diverso (de diferente procedencia, con distintos intereses, ritmos de aprendizajes, necesidades, etc)..... 1 2 3 4 5 6

**31.** Añada, por favor, cualquier otra valoración sobre la inclusión en el centro que quiera hacernos llegar:

Gracias por su tiempo y disposición en colaborar con su opinión

DOCENTES APOYO



**“La inclusión del alumnado con Trastorno de Espectro del Autismo (TEA) en Educación Infantil: análisis de buenas prácticas en la Comunidad de Madrid”**

En el marco de una investigación realizada desde la Universidad Autónoma de Madrid, este cuestionario pretende recoger su valoración en relación las prácticas de inclusión educativa que se está llevando a cabo en el centro en el que trabaja, para lo cual se requiere su amable colaboración.

Le agradecemos, por adelantado, su colaboración con la respuesta a este cuestionario que le llevará en torno a **25 minutos**.

**Nombre del centro educativo:**

**Etapas educativas en la que imparte apoyo:**  Infantil  Primaria  Secundaria

**Perfil de apoyo:**  PT  AL  Integrador/a social  Técnico-III  Otro (especificar): \_\_\_\_\_

**Su apoyo está vinculado al programa TEA:**  Sí  No

**¿Su jornada de trabajo está compartida con otro centro?:**  Sí  No

**Años trabajando en la enseñanza:**

**Años trabajando en este centro educativo:**

**POR FAVOR, RESPONDA TODAS LAS CUESTIONES DEL CUESTIONARIO**

**NOTA:** Este cuestionario es totalmente anónimo y aseguramos la **confidencial** de los datos recogidos en él. Sus respuestas no serán públicas ni conocidas por los demás miembros de la comunidad educativa. **Por ello le agradecemos que lo cumplimente y lo devuelva en el sobre cerrado que se adjunta.**

**Indique, por favor, su grado de acuerdo, con las siguientes afirmaciones:**

<b>Nada de acuerdo</b>	<b>Muy en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Muy de acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
1.....6					

**En relación a la atención a la diversidad:**

1. Considera que el colegio es un centro inclusivo, es decir, que da respuesta a las necesidades de todos y cada uno de sus alumnos/as ..... 1 2 3 4 5 6
2. Indique las tres características que considere más importantes para que un centro educativo sea inclusivo:
  - Escolarizar a alumnos/as con dificultades de aprendizaje.....
  - Escolarizar a alumnos/as de distintas nacionalidades.....
  - Destinar tiempos para la coordinación del profesorado.....
  - Atender al bienestar emocional del alumnado.....
  - Establecer un liderazgo democrático por parte del equipo directivo del centro.....
  - Promover la participación de las familias en las decisiones del centro.....
  - Favorecer los procesos de cambios y apostar por la innovación educativa.....
  - Colaborar con otros servicios y recursos externos del municipio.....
  - Fomentar la reflexión docente sobre la propia práctica.....
3. Considera que el centro tiene suficientes recursos para atender a la diversidad del alumnado ..... 1 2 3 4 5 6
4. El trabajo del equipo directivo del centro facilita la atención a la diversidad. .... 1 2 3 4 5 6

**En relación a ser un centro preferente de escolarización para alumnado del espectro del autismo (TEA):**

5. Conoce los motivos por los que el colegio decidió escolarizar a alumnado con TEA..... 1 2 3 4 5 6
6. Está de acuerdo con esta decisión. .... 1 2 3 4 5 6
7. Esta característica del centro, influyó favorablemente a la hora de elegir enseñar en este colegio..... 1 2 3 4 5 6
8. En su opinión, diría que cuenta con información suficiente sobre el funcionamiento y los datos del programa de centros preferentes TEA (criterios para ser centro preferente; características del proceso de escolarización, recursos adscritos; centros que participan) en la Comunidad de Madrid... .. 1 2 3 4 5 6

9. Considera que ha recibido información suficiente sobre la marcha de este programa en este centro ..... 1 2 3 4 5 6

10. Considera que la formación inicial que recibieron para atender al alumnado con TEA fue pertinente en cuanto al contenido y el momento en el que se desarrolló ..... 1 2 3 4 5 6

11. Indique Sí o NO a las siguientes cuestiones:

- ¿Ha participado en algún aspecto del desarrollo del programa?.....  Sí  No

**Si su respuesta es SÍ:**

- Describa brevemente en qué aspecto/os ha participado:

- ¿Le gustaría participar más en el programa de lo que lo hace en este momento? .....  Sí  No

**Si su respuesta es NO:**

- A pesar de no haber participado, ¿le gustaría participar en algún aspecto del programa? ....  Sí  No

- Describa brevemente en qué aspecto/os le gustaría participar:

- ¿En algún momento ha pensado trabajar adscrito al programa TEA? ....  Sí  No

12. Si hubiera que decidir la continuidad de esta experiencia en su centro, le gustaría que se mantuviera. .... 1 2 3 4 5 6

13. Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones en relación a la escolarización de los alumnos con dificultades de aprendizaje:

- Todos los colegios deberían escolarizar a alumnos/as con dificultades de aprendizaje. .... 1 2 3 4 5 6
- Todos los colegios deberían escolarizar a alumnos/as con TEA. .... 1 2 3 4 5 6
- Los alumnos/as con dificultades deben estar en el mismo colegio que el resto de los alumnos/as en la etapa de educación infantil y primaria ..... 1 2 3 4 5 6
- Los alumnos/as con dificultades a partir de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria van a recibir una mejor atención en un centro de educación especial. .... 1 2 3 4 5 6



- La transición entre etapas educativas, especialmente entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria, le preocupa especialmente en el caso de los alumnos con dificultades .....1 2 3 4 5 6
- Considera que se desarrollan actividades destinadas específicamente a los alumnos/as, padres y centros educativos para favorece esta transición entre las etapas obligatorias. ....1 2 3 4 5 6

**En relación a su trabajo como perfil de apoyo:**

**14.** Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

- Los alumnos/as con dificultades pueden retrasar a sus compañeros/as en los aprendizajes académicos, pero los beneficios para todos los alumnos/as compensan .....1 2 3 4 5 6
- Los alumnos/as con dificultades pueden ayudar a sus compañeros a comprender la importancia de aprender que todos somos diferentes.....1 2 3 4 5 6
- Los recursos humanos especializados para atender al programa para alumnado con TEA son mucho más numerosos que los que se dedican a atender a la diversidad del resto del alumnado. ....1 2 3 4 5 6
- El número de sesiones de apoyo especializado que reciben los alumnos/as con dificultades de aprendizaje fuera de su aula es insuficiente para dar respuesta a sus necesidades .....1 2 3 4 5 6
- Sería necesario que los docentes de apoyo pudiesen estar más hora dentro del aula de referencia.....1 2 3 4 5 6
- La respuesta educativa que recibe el alumnado con dificultades de apoyo es un proceso compartido entre los profesores de apoyo y el resto del profesorado que trabaja con los alumnos/as... .....1 2 3 4 5 6
- Mantiene una relación de coordinación sistemática con los servicios de orientación externos al centro (Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica- EOEP) .....1 2 3 4 5 6
- El asesoramiento e intervención del orientador/a del EOEP es importante para desarrollar su trabajo ... .....1 2 3 4 5 6
- La intervención de los EOEP es suficiente para cubrir las necesidades del centro.....1 2 3 4 5 6
- La intervención del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo es suficiente para cubrir las necesidades del centro... .....1 2 3 4 5 6

**15.** Indique Sí o NO a las siguientes cuestiones:

- ¿Participa en las sesiones de evaluación de los alumnos/as con los que trabaja? .....  Sí  No
- ¿Considera que en las sesiones de evaluación y promoción las decisiones se toman de forma colegiada? .....  Sí  No

- En el caso de los alumnos/as con dificultades, ¿señalaría que además de los aspectos curriculares se tienen en cuenta el avance en los aspectos personales en las decisiones de promoción? .....  Sí  No

**16.** Considera imprescindible que las reuniones con las familias se desarrollen de forma conjunta entre el profesorado de apoyo y los docentes de referencias de los alumnos/as. .... 1 2 3 4 5 6

**En relación a la organización y funcionamiento del centro:**

**17.** Su centro le ayuda a seguir formándose para ser mejor docente ..... 1 2 3 4 5 6

**18.** Considera que su centro se esfuerza por cambiar para enseñar mejor a su alumnado..... 1 2 3 4 5 6

**19.** Indique el grado de coordinación entre el profesorado del centro:

Nada de coordinación	Mucha coordinación
1.....	6

- La etapa en la que trabaja ( solamente indicar en la etapa en la que trabaja)
  - Educación Infantil ..... 1 2 3 4 5 6
  - Educación Primaria ..... 1 2 3 4 5 6
  - Educación Secundaria ..... 1 2 3 4 5 6

- Entre los profesores del aula de referencia y los profesores de apoyo que trabajan con un mismo alumno/a..... 1 2 3 4 5 6

- Entre los distintos perfiles de apoyo con los que cuenta el centro (no adscritos al programa TEA): ..... 1 2 3 4 5 6

- Entre el quipo de apoyo del programa TEA y el resto de perfiles de apoyo con los que cuenta el centro ..... 1 2 3 4 5 6

**20.** Le gustaría que las familias participasen más en la vida del centro ..... 1 2 3 4 5 6

**21.** Indique las tres actividades en las que le gustaría que las familias participasen con mayor frecuencia en el colegio:

- En la información que aportan sobre sus hijos/as.....
- En la elaboración del proyecto educativo.....
- En la asociación de padres y madres.....
- En la organización de talleres en el aula de su hijo/a.....
- En ayudar con los deberes y a estudiar en casa a sus hijos/as.....

**22.** En su opinión, afirmarí que en el colegio hay un buen clima de convivencia ..... 1 2 3 4 5 6

**23.** Considera que los conflictos se resuelven de forma justa en el centro ..... 1 2 3 4 5 6

**24.** En su colegio ponen en marcha muchas innovaciones, pero no terminan de consolidarlas.....1 2 3 4 5 6

**25.** Indique Sí o NO a las siguientes cuestiones:

- ¿Hay algún espacio de reflexión y valoración para evaluar el funcionamiento del centro?.....  Sí  No
- Anualmente ¿recogen los logros alcanzados, las dificultades encontradas y las propuestas de mejora para el próximo curso escolar?.....  Sí  No
- ¿El colegio cuenta con procedimientos para evaluar su funcionamiento?.....  Sí  No

**26.** El centro aprovecha de forma eficiente los recursos sociales y educativos externos al centro .....1 2 3 4 5 6

**En relación a la valoración del centro:**

**27.** Este centro está bien valorado en su zona. ....1 2 3 4 5 6

**28.** En esta valoración influye el hecho de que escolarice alumnado diverso(de diferente procedencia, con distintos intereses, ritmos de aprendizajes, necesidades, etc).....1 2 3 4 5 6

**29.** Añada, por favor, cualquier otra valoración sobre la inclusión en el centro que quiera hacernos llegar:

Gracias por su tiempo y disposición en colaborar con su opinión

Anexo 9:  
Carta explicativa destinadas a todas las familias sobre el  
sentido de la investigación y solicitud de participación.



Madrid, febrero de 2017

Estimadas familias,

En esta ocasión, nos dirigimos a vosotros para solicitar vuestra colaboración voluntaria en la tesis doctoral ***“La inclusión del alumnado con Trastorno de Espectro del Autismo (TEA) en Educación Infantil: análisis de buenas prácticas en la Comunidad de Madrid”*** en la que este centro educativo está participando.

Esta tesis doctoral se realiza en el marco de una investigación realizada desde la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid y el cuestionario que se os entrega pretende recoger vuestra valoración en relación las prácticas de inclusión educativa que se está llevando a cabo en este centro educativo.

Este cuestionario es totalmente anónimo y aseguramos la confidencial de los datos recogidos en él. Sus respuestas no serán públicas ni conocidas por los demás miembros de la comunidad educativa. Por ello os agradecemos su cumplimentación y devolución al tutor de su hijo/a en el sobre cerrado que se adjunta.

Le agradecemos, por adelantado, su colaboración con las respuestas a este cuestionario que contribuirá de forma positiva la mejora de la educación.

Atentamente,



---

Madrid, Julio, 2020