

LA COORDINACIÓN ENTRE AULA CYL Y AULA ORDINARIA: FACTOR CONDICIONANTE EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Diana Morote Blanco

e-mail: diamo2@alumni.uv.es

José Peirats Chacón

Jesús Granados Saiz

Júlia Boronat Llobet

Grupo de investigación CRIE

Universitat de València

1. Introducción

La presente aportación pretende analizar el cumplimiento del objetivo principal que sustenta la creación de las aulas de Comunicación y Lenguaje (CyL): la inclusión educativa de los alumnos con Trastornos de Espectro Autista (TEA) y Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Con este fin, mostramos resultados de un estudio que se ha realizado en torno al aula CyL y dos aulas de referencia en un centro público de estudios de Educación Infantil y Primaria de Valencia. Para ello, nuestra hipótesis de partida es considerar la coordinación entre el aula ordinaria y el aula específica como un elemento que influye en el proceso de inclusión educativa. Siendo así, como objetivos específicos, consideramos: comparar las estrategias de intervención que se aplican en ambas aulas, estudiar la funcionalidad de los procedimientos generales de coordinación y examinar el grado de conocimiento del alumnado y el profesorado del aula ordinaria sobre las técnicas y contenidos que se desarrollan en el aula CyL.

En la Comunidad Valenciana, la inclusión educativa se sustenta en la legislación vigente mediante conceptos como la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales (Orden 16/2001) y en leyes estatales como la LOE (02/2006) que desarrolla el concepto de necesidades específicas de apoyo

educativo. Esta normativa proyecta una visión acerca de la inclusión como un derecho que, de acuerdo con las palabras de Gairín (2000, p. 17), implica una mejora educativa de alto grado que requiere de ciertos atributos personales como la creatividad, el inconformismo y la innovación en los profesionales implicados. No sólo investigadores sino que los propios familiares de niños con discapacidad también han hecho sugerencias similares, como las que apuntan Doménech y Moliner (2013, p. 146): “si las familias conocieran qué es lo que comprende y cuál es la razón de ser de un concepto como es la inclusión, no sólo exigirían más, sino que exigirían mejor”.

Una de las manifestaciones de la educación inclusiva se encuentra en la elección del tipo de escolarización; no es un proceso rápido y sin reflexión, sino que debe responder a las necesidades del alumnado, la formación del profesorado y los recursos existentes en el centro. Sin embargo, el propio concepto de inclusión debe tener un peso muy relevante a la hora de decantarse por escolarización ordinaria, específica o combinada, pues de acuerdo con las palabras de Wing (1998, p. 157) “no todos encajan en la filosofía de la vida en grupo pero los que llegan a hacerlo salen beneficiados de este estilo de vida”.

Con este objetivo se plantea la creación de las aulas CyL como opción alternativa a la escolarización combinada, las cuales han sido definidas por Bellver, Díez, López y Navarro (2009, p. 3) como “unidades específicas de Educación Especial ubicadas en centros ordinarios con carácter experimental, destinadas a dar una respuesta educativa adecuada a determinadas necesidades del alumnado con TEL o TGD¹”. En nuestro contexto autonómico, estas aulas están reguladas por las Instrucciones de la Dirección General de Ordenación y Centros docentes de 2008, que complementan las instrucciones del año anterior sobre la organización y el funcionamiento de las aulas especializadas en Comunicación y Lenguaje. Esta misma orden destaca un aspecto importante: la escolarización del alumnado en las aulas CyL de los centros ordinarios y el rechazo hacia la escolarización combinada, donde la inclusión de los alumnos con TEA y TEL se ve más obstaculizada.

¹ La diferenciación en la terminología en los conceptos TGD y TEA se debe a que, desde la aparición del DSM-V, para los alumnos diagnosticados previamente al 2013 se emplea el término TGD y, a partir de este momento, los diagnósticos posteriores emplean el término TEA.

Sin embargo, al analizar diferentes estudios que relacionan la inclusión educativa y las aulas CyL, hemos encontrado voces discrepantes que nos llevan a cuestionar el carácter inclusivo de estas aulas. Por un lado, algunas de las conclusiones positivas se relacionan con que las aulas de integración cubren con mayor eficacia las necesidades de los alumnos, en lugar de basarse en la inclusión ordinaria como un ideal difícil de alcanzar, de acuerdo con lo apuntado por Wing (1998). Por otro lado, existen posturas que se oponen al establecimiento de las aulas CyL. La mayoría de ellas postulan que, aunque el objetivo de base sea el correcto, la inclusión en el aula ordinaria no se está cumpliendo, ya que los centros escolares dejan que estas aulas marquen su propio ritmo de trabajo y la responsabilidad de la inclusión en el aula ordinaria recaiga sobre los especialistas. De manera que, como afirma Comin (2012), existe el riesgo de que las aulas se conviertan en espacios aislados dentro del centro ordinario.

Todos estos razonamientos nos han llevado a realizar un estudio de caso, con objeto de analizar el grado de coordinación entre un aula CyL y un aula ordinaria en la intervención educativa con este alumnado, como uno de los elementos que influye en el proceso de inclusión educativa.

2. Metodología

En cuanto al contexto, el centro educativo es un centro público de estudios de Educación Infantil y Primaria de Valencia que dispone de un aula específica, de Comunicación y Lenguaje.

Esta aula está compuesta por tres profesionales: una especialista de Pedagogía Terapéutica (PT), otra de Audición y Lenguaje (AyL) y una educadora; con la ratio más elevada permitida en un aula de estas características, ocho alumnos. De manera que cinco de ellos pertenecen a la modalidad A (permanecen en un porcentaje igual o superior al cuarenta por ciento del horario escolar semanal en esta aula y siguen un currículum adaptado a sus necesidades) y tres a la modalidad B (asisten al aula específica un porcentaje inferior al cuarenta por ciento del horario y se ciñen al currículum ordinario con las oportunas adaptaciones). Además, tres de ellos pertenecen a la etapa de infantil y el resto a primaria. Las estrategias metodológicas que enmarcan el ambiente y rutina del aula son similares para todos ellos y se basan en la metodología TEACCH, la cual implica la organización a nivel espacial y temporal y los refuerzos positivos sociales,

materiales y de actividad para el control conductual (Martín, 2006). Además, para compensar la falta de lenguaje oral, el Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS) se establece como el recurso principal para realizar peticiones (Goldstein, 2002).

De todos ellos, hemos seleccionado dos alumnos del aula CyL como unidades diferenciadas en nuestro trabajo, basándonos en lo que Stake (1999) denomina "oportunidad de aprender", es decir, el diseño que nos permite conocer lo máximo posible en relación a nuestro objeto de investigación y los casos concretos elegidos. En consecuencia, el primero de ellos pertenece a infantil, concretamente, al aula de cuatro años de línea en castellano, tras haber repetido el curso de tres años. Además, presenta la modalidad A. Por otra parte, el segundo alumno se sitúa en cuarto curso de primaria en la línea en castellano, tras haber repetido en primero y también pertenece a la modalidad A.

Para su estudio hemos optado por un diseño metodológico de tipo mixto que presenta elementos de la metodología cualitativa principalmente, pero también incorpora la metodología cuantitativa al realizar una encuesta como instrumento de recogida de datos. Esta elección se ha plasmado en un estudio de casos, el cual según Gómez, Gil y García (1999) implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés. Esta opción se debe a la funcionalidad que el mismo aporta para el análisis de problemas prácticos, situaciones o acontecimientos que surgen de la cotidianidad, como es el caso de la inclusión en un centro educativo con un aula CyL. De este modo, resulta relevante señalar que a pesar de que la muestra seleccionada es reducida, permite abordar con mayor profundidad los objetivos planteados en cuanto al fenómeno educativo, sin pretender la generalización de los resultados.

Asimismo, los procedimientos para aplicar un análisis mixto de los datos se han concretado en: registros de observación aplicados en sesiones en el aula CyL y en el aula de referencia en el caso de ambos alumnos; entrevistas dirigidas a los dos tutores del aula de referencia de los dos alumnos seleccionados y, en cuanto al aula CyL, a la especialista de PT y a la educadora; encuestas cumplimentadas por cinco compañeros del aula de referencia de Primaria de uno de los alumnos del aula CyL; y el diario de campo. En cuanto al método de análisis, se ha empleado la interpretación directa debido a que se aproxima en mayor medida a la forma en la

que las personas interpretamos los acontecimientos, acciones y actitudes más cotidianas. En consecuencia, el proceso de análisis que se desarrolla en el presente trabajo se apoya en la idea de triangulación, la cual se refiere a la combinación de un estudio único basado en diferentes fuentes de datos, para poder someter a un control recíproco las declaraciones y observaciones sobre los distintos participantes.

3. Resultados

El análisis de los instrumentos y técnicas empleadas en el trabajo de campo nos permite dar respuesta a los objetivos específicos propuestos desde el principio del trabajo; de manera que el cumplimiento o no de los mismos nos lleva a valorar la validez del objetivo general, es decir, a considerar la coordinación entre el aula ordinaria y el aula específica como un elemento que influye en el proceso de inclusión educativa

Siendo así, el primer objetivo específico del estudio se centra en comparar las estrategias de intervención que se aplican en ambas aulas. Por su parte, éstas van dirigidas a incidir en las limitaciones sociales, comunicativas y conductuales de los dos alumnos, ámbitos que, según Rivière (2000), se establecen como indicadores precoces del trastorno autista.

En primer lugar, las estrategias de intervención para las limitaciones comunicativas de los dos alumnos, son similares en el aula de referencia y en el aula CyL, diferenciándose en esta última la utilización de los PECS en el caso del alumno de menor edad. Concretamente, en este último caso, a partir del análisis de los registros de observaciones registradas en la asamblea del aula ordinaria (HRO01) y del trabajo individual en el aula CyL (HRO02), deducimos que en ambas se emplean claves orales para iniciar el discurso, como "Bue" para que diga "Buenos días". Sin embargo, únicamente en el aula CyL se emplean los PECS como sistema de comunicación, tal vez porque se ha incorporado este recurso recientemente y todavía no se ha generalizado su aplicación. En el caso del alumno de mayor edad, tanto el análisis del registro de observación aplicado en el aula ordinaria (HRO04) como en la entrevista realizada al tutor (EARTP02), se demuestra cómo las principales limitaciones comunicativas que presenta, en concreto la incorrecta estructuración sintáctica de las oraciones, se compensan con la repetición correcta por parte del docente.

Respecto a las estrategias para las limitaciones en la interacción, se emplean diferenciadas para los dos alumnos en ambas aulas, especialmente por las posibilidades que las mismas ofrecen. Al alumno de Educación Infantil, de acuerdo con los datos que hemos extraído en la observación de la asamblea (HRO01), se le asignan dos compañeros que le ayudan en el aula ordinaria e interacciona únicamente con la docente en el aula específica, como hemos podido observar en la sesión de psicomotricidad registrada (HRO03). En cuanto a las estrategias empleadas con el alumno de primaria en el aula de referencia, éste debe conocer el nombre de sus compañeros para hacer peticiones, como nos indican las respuestas de cuatro de sus cinco compañeros encuestados (EA01, EA03, EA04 y EA05) a la pregunta “¿Te habla para pedirte objetos que necesita?”; mientras que en el aula CyL se trabajan a partir de *Habilidades Sociales*, una asignatura a la que se le dedica una sesión semanal.

En relación a las estrategias conductuales, corresponden las del aula CyL y la ordinaria para ambos alumnos ya que, según el análisis realizado de las hojas de registro de observaciones (HRO01, HRO02, HRO03, HRO04, HRO05 y HRO06), ambas emplean tiempos cortos de trabajo y refuerzos positivos; negatividad hacia las conductas agresivas; y la adaptación del material curricular, puesto que de acuerdo con las palabras de la profesora de PT del aula CyL en la entrevista realizada (EACPT03): “intentamos adaptar el material que están llevando en clase de forma más visual y manipulativa, para mejorar la comprensión de estos alumnos”. El único aspecto que no tiene lugar en el aula ordinaria y sí que resulta fundamental para el control de las conductas de ansiedad en el aula CyL se relaciona con la anticipación, mediante paneles y pictogramas.

Haciendo referencia al segundo de los objetivos específicos, es decir, a estudiar la funcionalidad de los procedimientos generales de coordinación, señalamos que los dos tutores de las aulas de referencia (EARTI01 y EARTP02) y los dos responsables del aula CyL entrevistados (EACPT03 y EACED04) identifican como aspectos organizativos que persiguen la coordinación: las comisiones de coordinación pedagógica, las reuniones de evaluación y las conversaciones informales. Sin embargo, gracias al registro de una sesión de evaluación de segundo ciclo se puso de manifiesto que el hecho de celebrar la reunión no garantizaba por sí mismo la coordinación. Los docentes especialistas que incluían en sus sesiones a alumnos del aula CyL se negaban a señalar algunos de sus

progresos, por tratarse de la modalidad A; al tener la obligación de hacerlo los responsables del aula específica.

Abordando el último objetivo destacado en el estudio, en cuanto a la coordinación referida al conocimiento por parte del aula de referencia de las técnicas y aspectos trabajados con los alumnos del aula CyL, los tutores y el alumnado de esta aula aportan perspectivas diferenciadas. Mientras que los tutores entrevistados (EARTI01 y EARTP02) contestan positivamente a la cuestión: “¿Conoces qué y cómo trabajan con él en el aula CyL?”, especialmente al hacer referencia al tratamiento individualizado y los materiales de carácter visual; ante la siguiente cuestión: “¿Sabes qué hace tu compañero cuando está en el aula CyL?”, tres de los cinco alumnos encuestados del aula de primaria muestran su negativa y uno de ellos su duda (EA01, EA03, EA04 y EA05).

A partir del análisis de los resultados obtenidos y mostrados en la presente comunicación, nuestra pretensión ha sido evidenciar el grado de coordinación entre el aula de referencia y el aula CyL, con el fin de situarlo como un elemento de influencia en el proceso de inclusión educativa. De este modo, a partir del análisis del primer objetivo específico, hemos podido valorar como positiva la correspondencia de las estrategias de intervención entre ambas aulas, especialmente las dirigidas a atender las limitaciones lingüísticas y conductuales de los dos alumnos. Por su parte, el estudio del segundo objetivo, nos ha permitido considerar los procedimientos de coordinación generales como funcionales, pero no únicamente por su desarrollo, sino por la implicación que el claustro debe demostrar en ellos. Finalmente, los datos aportados en relación al tercer objetivo, nos han posibilitado una aproximación al conocimiento de los integrantes de las aulas ordinarias sobre las técnicas empleadas en el aula CyL, el cual resulta relevante según los docentes, pero, de acuerdo con las respuestas del alumnado, debe reflejarse en mayor medida en la práctica educativa.

Por esta razón, podemos deducir que el proceso de inclusión educativa requiere voluntades, implicaciones y objetivos compartidos por parte de los profesionales implicados. Concretamente y reproduciendo las palabras de la educadora del aula específica (EACED04): “[...] lo fundamental es la implicación y participación de todo el claustro, sin ello no puede conseguirse la inclusión. A partir de ahí viene todo lo demás”.

4. Discusión y conclusiones

El trabajo presentado pretende aportar aspectos novedosos en relación al factor de inclusión educativa de las aulas CyL, alternativa al centro específico que se ha implantado en una cantidad considerable de centros educativos en los últimos años en la Comunidad Valenciana.

Aunque existen trabajos que han estudiado los principales aspectos y experiencias en estas aulas, no son tantos los que han analizado el cumplimiento de su fin principal, la inclusión progresiva en el aula ordinaria del alumnado que la conforma. De este modo, a pesar de que ya han sido analizadas las distintas estrategias de intervención llevadas a cabo en el aula específica, la literatura que relaciona éstas con las empleadas en el aula de referencia, es decir su grado de coordinación, es inexistente. Este aspecto nos parece importante, ya que en algunas de las fuentes consultadas, como es el caso de Comin (2012), sí que se hace mención a las aulas CyL como guetos o aulas de Educación Especial integradas en los centros ordinarios, pero en ningún momento se analizan aspectos que puedan favorecer esta inclusión, como es el caso de la coordinación entre ambas aulas.

Por todo lo mencionado anteriormente, el objetivo principal de este estudio se centra en analizar la coordinación entre ambos tipos de aula, cuyo cumplimiento conllevaría un mayor grado de inclusión educativa. De este modo, el establecimiento de objetivos compartidos por los distintos contextos de los que forma parte el alumnado, no buscan otro fin que el descrito por Tamarit (1998, p. 639): “un mundo con reglas propias, la mayoría de las veces, pero reglas opacas para nosotros en excesivas ocasiones; un mundo a veces seductor y que encierra riqueza junto a su limitación. Transformar la opacidad en pequeñas islas de transparencia será el objeto”.

A partir de los resultados obtenidos, no puede afirmarse que la incorporación de un aula específica de este tipo en un centro ordinario garantice la inclusión de su alumnado, pues son diversos los elementos que influyen en este fin. Por ello, en este trabajo hemos ofrecido muestras que indican que el grado de coordinación resulta un factor condicionante y que debe desarrollarse de manera continua. Pues no son únicamente los alumnos con TEA o TEL los que necesitan ser incluidos, sino sus compañeros del aula ordinaria los que quieren saber más del compañero con el

que comparten algunas horas a la semana y que necesitan conocer cuál es la mejor manera de interactuar con él.

En consecuencia, no se trata de aulas CyL o aulas de referencia, de alumnos con TEA o alumnos normotípicos; sino de una educación donde la docencia se base en la implicación, la comprensión, la coordinación y la voluntad de mejorar y superar obstáculos que se presenten. Únicamente de esta manera, un aula CyL no será un gueto, una experiencia experimental sin sentido, sino una oportunidad de que, paso a paso y de manera continua, la inclusión vaya abriéndose camino.

5. Referencias

- Bellver Moreno, M.C., Díez Galindo, M., López Ginés, M.J. y Navarro Iranzo, A. (2009). *La programación didáctica en un aula CyL: La experiencia del CEIP "El parque" de la Cañada*. Comunicación presentada en el XIX Congreso Nacional de la Federación Española de Asociaciones de Profesores de Audición y Lenguaje. Celebrada en Valencia del 25 al 27 de junio de 2009.
- Comin, D. (2012, 11, 19). Finaliza en Valencia el Congreso de AETAPI: Por la inclusión, un derecho como ciudadano. *Autismo Diario*. Recuperado de <http://wp.me/p1IUm3-5RM>
- Doménech, A. y Moliner, O. (2013). Relato polifónico: "Hablan las madres... sobre las vivencias de inclusión de sus hijos en la escuela". *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 6, núm. 1, 142-155.
- Gairín, J. (2000). *Una escuela para todos; un reto social y educativo*. Comunicación presentada en Congreso Internacional sobre Educación para la diversidad en el siglo XXI. Celebrado en Zaragoza del 4 al 8 de julio de 2000. Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-SOCIEDAD/Una%20escuela%20para%20todos.pdf>
- Goldstein, H. (2002). Communication intervention for children with autism. A review of treatment efficacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 32, núm. 5, 373-396.
- Instrucciones de la Dirección General de Ordenación y Centros docentes, de 5 de julio de 2008, para complementar las instrucciones de 30 de mayo de 2007 sobre la organización y el funcionamiento de las aulas especializadas en Comunicación y Lenguaje para el curso 2008/2009.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, para la mejora de la calidad de la Educación, (BOE, 106, 04-05-2006).

- Martín, M^a. C. (2006). La respuesta Teacch en el aula para alumnos/as dentro del espectro autista. En C. Vázquez y M^a. I. Martínez, *Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica*. (pp. 86-103). Andalucía: Consejería de Educación.
- Orden 16/2001, de 16 de julio, por la que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil y Educación Primaria, (DOGV, 4.087, 17-07-2001).
- Rivière, A. (2000). ¿Cómo aparece el Autismo? Diagnóstico temprano e indicadores precoces del Trastorno Autista. En A. Rivière y J. Martos, *El niño pequeño con autismo*, (pp. 7-22). Madrid: APNA.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Stake, R.E.(1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tamarit, J. (1998). Comprensión y tratamiento de conductas desafiantes en las personas con autismo. En A. Rivière y J. Martos, *El tratamiento del autismo: Nuevas perspectivas*, (pp. 639-656). Madrid: IMSERSO.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, núm. 14, 5-40.
- Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.

NOTAS (CÓDIGOS UTILIZADOS)

Hojas de registro de observación

- HRO01: primera hoja de registro de observación. Realizada durante una sesión de asamblea con el primer alumno en el segundo curso de Infantil.
- HRO02: segunda hoja de registro de observación. Realizada durante una sesión de TEACCH con el primer alumno en el aula CyL.
- HRO03: tercera hoja de registro de observación. Realizada durante una sesión de Psicomotricidad con el primer alumno en el aula CyL.
- HRO04: cuarta hoja de registro de observación. Realizada durante una sesión de Plástica con el segundo alumno en el cuarto curso de Primaria.
- HRO05: quinta hoja de registro de observación. Realizada durante una sesión de Habilidades Sociales con el segundo alumno en el aula CyL.
- HRO06: sexta hoja de registro de observación. Realizada durante una sesión de Asamblea con el segundo alumno en el aula CyL.

Entrevistas

- EARTI01: entrevista a la tutora de Infantil (4 años) del aula de referencia del primer alumno seleccionado para el estudio de caso. Concretamente, se han incluido las líneas: 24, 26, 27, 42, 43, 45-48, 71, 75-78; en los resultados.
- EARTP02: entrevista al tutor de cuarto de Primaria del aula de referencia del segundo alumno seleccionado para el estudio de caso. Concretamente, se han incluido las líneas: 117-122, 128-130, 140-141; en los resultados.
- EACPT03: entrevista a la profesora de Pedagogía Terapéutica del aula CyL del centro. Concretamente, se han incluido las líneas: 183-185, 193-197, 200-201, 208-211, 222-224; en los resultados.
- EACED04: entrevista a la educadora del aula CyL del centro. Concretamente, se han incluido las líneas: 246-248, 256-258, 261-262, 268-271, 274-281, 285-286, 289; en los resultados.

Encuestas

- EA01: encuesta a un primer alumno. En concreto, de cuarto de Primaria del centro.
- EA02: encuesta a un segundo alumno. En concreto, de cuarto de Primaria del centro.

- EA03: encuesta a un tercer alumno. En concreto, de cuarto de Primaria del centro.
- EA04: encuesta a un cuarto alumno. En concreto, de cuarto de Primaria del centro.
- EA05: encuesta a un quinto alumno. En concreto, de cuarto de Primaria del centro.