



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació

Departament de Didàctica i Organització Escolar

Programa de Doctorado en Educación

(Código 3117 - RD 99/2011)

TESIS DOCTORAL

**Análisis de estrategias organizativas y didácticas
para la inclusión en primaria del alumnado con TEA**

PRESENTADA POR:

María Isabel Vidal Esteve

DIRIGIDA POR:

Dr. Ángel San Martín Alonso

Dr. José Peirats Chacón

Valencia, 2023

AGRADECIMIENTOS

La elaboración de esta Tesis Doctoral ha sido, sin duda, uno de los desafíos más importantes de mi vida. Cuando empecé el Doctorado, hace más de seis años, con expectación y cierta incertidumbre, no sabía a lo que me enfrentaba. Con algunos altibajos, en general, ha constituido una experiencia muy positiva para mí en la que me he formado como investigadora y he invertido mucho tiempo, esfuerzo e ilusión. Este trabajo recoge numerosas experiencias, inquietudes, aprendizajes y dificultades que han puesto en mi mochila mucho más peso que estos centenares de hojas.

Nada de esto lo habría podido hacer sola, por eso, quiero expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas que me rodean y han querido compartir este camino conmigo. Gracias a todos los que a lo largo de estos años me han ido enseñando lo que hoy sé y han sido capaces de formarme, sobre todo, como persona.

En primer lugar, me gustaría mostrar mi agradecimiento a mis directores de tesis, el Dr. José Peirats Chacón y el Dr. Ángel San Martín Alonso. Gracias por creer en mí, por vuestra infinita paciencia, por apoyarme y guiarme en este proceso tan incierto y por la disponibilidad a deshora. Gracias por vuestras valiosas reflexiones y el tiempo dedicado. Siempre habéis sabido qué decirme cuando más lo necesitaba y, sin duda, vuestra ayuda ha sido indispensable para llegar al final del camino. Un camino que empezó hace muchos años y que todavía no termina, porque estoy segura de que nos quedan proyectos por emprender y experiencias que compartir, y estaré encantada de que sigáis a mi lado con la dedicación, el cariño y la profesionalidad con la que me habéis acompañado siempre.

Agradezco también a los miembros del grupo CRIE (Currículum, Recursos e Instituciones Educativas: GIUV2013-105), por darme la oportunidad de iniciarme en el mundo de la investigación educativa, por contar conmigo, cuidarme y confiar en mí y porque, gracias a vuestro apoyo, la Universidad se convirtió en un lugar más acogedor y familiar. Gracias al Departament de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de València por acogerme tan bien y proporcionarme unas condiciones inmejorables para formarme como

investigadora y docente. Y gracias al programa de Formación del Profesorado Universitario del Ministerio de Ciencia Innovación y Universidades por financiar mi formación (FPU17/00372) y brindarme la oportunidad de crecer en lo profesional y en lo personal.

Quiero mostrar mi gratitud al Dr. Ricardo Canal Bedia de la Universidad de Salamanca, y a los miembros del grupo Infoautismo; al Dr. Dario Ianes de la Libera Università di Bolzano y a todos los que me trataron tan bien en Bressanone; y, por último, a la Dra. Lila Kossovaki de la University of Birmingham y su equipo de ACER (Autism Centre for Education and Research). Mi colaboración con vosotros durante las distintas estancias amplió mis conocimientos sobre autismo e inclusión educativa, y la experiencia en el extranjero supuso un punto de inflexión importante en mi vida, así como en el desarrollo de esta Tesis Doctoral.

Gracias a los protagonistas de esta historia, los cuatro centros educativos públicos de Valencia, en especial a cada uno de los alumnos, alumnas y docentes de quinto y sexto. Me habéis hecho sentir parte de vuestras escuelas y lo habéis puesto fácil, aunque los tiempos fueran difíciles.

Gracias a todos aquellos amigos, familiares, compañeros y conocidos que me habéis acompañado y apoyado en un momento u otro. Vuestras palabras de aliento han estado siempre presentes y me han ayudado a seguir adelante.

Por último, agradezco infinitamente a mi familia, a los que están y a los que ya se han ido. Gracias por permitir que hoy sea quien soy, por apoyarme en todo lo que me he propuesto y por confiar en mí antes de que yo lo hiciera. A mis padres, César e Isabel, por brindarme lo más valioso: amor y educación, e inculcarme que desde la humildad, el esfuerzo y la constancia todo se puede lograr. A mi hermano César, porque me has enseñado a no rendirme nunca. A mis abuelos, porque en esta u otras vidas sé que estáis orgullosos de mí y esto también es gracias a vosotros. Y a ti, Rafa, gracias por todo. La vida hizo que nuestros caminos se cruzaran y a tu lado todo es mejor. Disculpa las ausencias y gracias por acompañarme en el camino. Por entender la importancia que este proyecto tenía para mí y por no dejarme perder el rumbo.

Gracias, me siento inmensamente afortunada.

NOTA PARA LA LECTURA

Las referencias a personas o colectivos que figuran, en alguna ocasión, en género masculino se refieren a ambos géneros gramaticales. Cada vez que se mencionan los docentes, los alumnos, los niños, los estudiantes, etc. se hace referencia a ambos géneros sin que ello implique ningún tipo de consideración discriminatoria.

Esta tesis se presenta con mención internacional. Atendiendo a este requisito el resumen y el *Capítulo XII: Conclusiones* se exponen, en primer lugar, en castellano y, posteriormente, se replican en una lengua distinta a las oficiales en nuestro país, concretamente el inglés.

FINANCIACIÓN

La realización de la presente Tesis Doctoral, en el marco del Programa de Doctorado en Educación RD 99/2011, ha sido posible gracias al apoyo económico del Ministerio de Ciencia Innovación y Universidades del Gobierno de España por su subvención en el programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU) con referencia FPU17/00372.

Este trabajo se ha llevado a cabo en el Departament de Didàctica i Organització Escolar (Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació) de la Universitat de València.



This doctoral research, within the framework of the Doctoral Programme in Education RD 99/2011, has been possible thanks to the financial support of the Ministry of Science, Innovation and Universities of the Spanish Government through its grant in the University Teacher Training programme (FPU) with reference FPU17/00372.

This investigation has been carried out at the Department of Didactics and School Organisation (Faculty of Philosophy and Educational Sciences) of the University of Valencia.

ÍNDICE

| | |
|---|------------|
| MARCO INTRODUCTORIO | 21 |
| INTRODUCCIÓN | 23 |
| CAPÍTULO I. Diseño general de la investigación | 29 |
| 1.1. Motivaciones de la investigación | 31 |
| 1.2. Problema objeto de estudio | 33 |
| 1.3. Preguntas de investigación | 34 |
| 1.4. Objetivos de investigación | 35 |
| 1.5. Opción metodológica | 35 |
| 1.6. Proceso y temporalización de la investigación | 38 |
| MARCO TEÓRICO | 41 |
| CAPÍTULO II. Camino hacia la inclusión educativa | 43 |
| 2.1. Orígenes históricos y recorrido normativo | 45 |
| 2.2. De la integración a la inclusión | 53 |
| 2.3. Avances hacia la inclusión en el contexto valenciano | 60 |
| 2.4. A modo de síntesis | 64 |
| CAPÍTULO III. Aproximación conceptual a la inclusión y medidas educativas | 67 |
| 3.1. Principios pedagógicos, barreras y condiciones | 69 |
| 3.1.1. Concreciones: El Index for Inclusion | 74 |
| 3.1.2. Definiciones y matices | 79 |
| 3.1.3. Barreras para la inclusión | 85 |
| 3.1.4. Condiciones para la inclusión | 88 |
| 3.2. Estrategias organizativas y didácticas para la inclusión educativa | 92 |
| 3.2.1. Buenas prácticas inclusivas | 101 |
| 3.2.2. Estado del arte de las estrategias organizativas y didácticas | 104 |
| 3.3. A modo de síntesis | 114 |
| CAPÍTULO IV. El paradigma inclusivo y el alumnado con TEA | 117 |
| 4.1. El Trastorno del Espectro del Autismo. Antecedentes, evolución y características | 119 |
| 4.2. Evolución de la respuesta educativa en el alumnado con TEA | 124 |
| 4.2.1. Las barreras para la inclusión en el Trastorno del Espectro del Autismo | 128 |
| 4.2.2. Las modalidades de escolarización para el alumnado con TEA | 132 |
| 4.3. Estrategias específicas para el alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo | 135 |
| 4.3.1. Recomendaciones según las guías y protocolos autonómicos | 136 |
| 4.3.2. Modelos y prácticas según la literatura | 141 |
| 4.3.3. Estrategias de acuerdo con los criterios del DSM-5 | 144 |
| 4.4. A modo de síntesis | 147 |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO V. El alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo desde la Administración Educativa valenciana | 149 |
| 5.1. Datos de la Administración Educativa | 151 |
| 5.2. Audiencia en la Dirección General de Inclusión Educativa | 156 |
| 5.2.1. Datos sobre Inclusión Educativa | 156 |
| 5.2.2. Elementos organizativos que favorecen la inclusión | 157 |
| 5.2.3. Elementos didácticos que favorecen la inclusión | 159 |
| 5.2.4. Factores que dificultan la inclusión | 160 |
| 5.2.5. Otras categorías emergentes | 162 |
| 5.3. A modo de síntesis | 166 |
| MARCO METODOLÓGICO Y APLICADO | 171 |
| CAPÍTULO VI. El método | 177 |
| 6.1. El enfoque de investigación | 179 |
| 6.2. El diseño del estudio de casos | 186 |
| 6.2.1. Los instrumentos, las técnicas y los procedimientos | 186 |
| 6.2.2. Fases de la investigación | 202 |
| 6.2.3. Participantes y contexto | 208 |
| 6.3. La ética de la investigación | 212 |
| 6.4. A modo de síntesis | 216 |
| CAPÍTULO VII. Informe: el centro urbano | 221 |
| 7.1. Contextualización del caso: un centro urbano | 223 |
| 7.2. Análisis de la inclusión en la documentación organizativo-administrativa | 226 |
| 7.3. El aula de quinto curso de primaria | 228 |
| 7.3.1. Elementos didácticos que favorecen la inclusión | 230 |
| 7.3.2. Elementos organizativos que favorecen la inclusión | 232 |
| 7.3.3. Factores que dificultan la inclusión | 237 |
| 7.4. El aula de sexto curso de primaria | 246 |
| 7.4.1. Elementos didácticos que favorecen la inclusión | 247 |
| 7.4.2. Elementos organizativos que favorecen la inclusión | 252 |
| 7.4.3. Factores que dificultan la inclusión | 254 |
| 7.5. A modo de síntesis | 260 |
| CAPÍTULO VIII. Informe: el centro semi-rural | 263 |
| 8.1. Contextualización del caso: un centro semi-rural | 265 |
| 8.2. Análisis de la inclusión en la documentación organizativo-administrativa | 268 |
| 8.3. El aula de sexto curso de primaria | 269 |
| 8.3.1. Elementos didácticos que favorecen la inclusión | 271 |
| 8.3.2. Elementos organizativos que favorecen la inclusión | 281 |
| 8.3.3. Factores que dificultan la inclusión | 285 |

| | |
|---|------------|
| 8.4. A modo de síntesis _____ | 295 |
| CAPÍTULO IX. Informe: el Centro Rural Agrupado _____ | 297 |
| 9.1. Contextualización del caso: un Centro Rural Agrupado _____ | 299 |
| 9.2. Análisis de la inclusión en la documentación organizativo-administrativa _____ | 302 |
| 9.3. El aula de quinto curso de primaria (1) _____ | 304 |
| 9.3.1. Elementos didácticos que favorecen la inclusión _____ | 306 |
| 9.3.2. Elementos organizativos que favorecen la inclusión _____ | 313 |
| 9.3.3. Factores que dificultan la inclusión _____ | 320 |
| 9.4. El aula de quinto curso de primaria (2) _____ | 322 |
| 9.4.1. Elementos didácticos que favorecen la inclusión _____ | 324 |
| 9.4.2. Elementos organizativos que favorecen la inclusión _____ | 333 |
| 9.4.3. Factores que dificultan la inclusión _____ | 340 |
| 9.5. A modo de síntesis _____ | 345 |
| CAPÍTULO X. Informe: el centro semi-urbano _____ | 349 |
| 10.1. Contextualización del caso: Un centro semi-urbano _____ | 351 |
| 10.2. Análisis de la inclusión en la documentación organizativo-administrativa _____ | 356 |
| 10.3. El aula de quinto curso de primaria _____ | 359 |
| 10.3.1. Elementos didácticos que favorecen la inclusión _____ | 361 |
| 10.3.2. Elementos organizativos que favorecen la inclusión _____ | 364 |
| 10.3.3. Factores que dificultan la inclusión _____ | 369 |
| 10.4. A modo de síntesis _____ | 376 |
| MARCO DE CONCLUSIONES _____ | 379 |
| CAPÍTULO XI. La inclusión educativa: de los supuestos a los contextos _____ | 381 |
| 11.1. Los elementos organizativos _____ | 384 |
| 11.1.1. La documentación de los centros _____ | 384 |
| 11.1.2. Estrategias organizativas de centro y aula _____ | 386 |
| 11.2. Los elementos didácticos _____ | 402 |
| 11.3. Los factores que dificultan la inclusión _____ | 413 |
| CAPÍTULO XII. Conclusiones _____ | 435 |
| 12.1. El nivel de inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo _____ | 438 |
| 12.2. Consideraciones sobre la propuesta de partida de esta investigación _____ | 450 |
| 12.3. Limitaciones y posibles líneas de investigación futuras _____ | 462 |
| 12.3.1. Limitaciones _____ | 462 |
| 12.3.2. Ámbitos de posible investigación _____ | 464 |
| 12.4. Decálogo de recomendaciones de actuación para la inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo en los centros de primaria _____ | 465 |
| CHAPTER XII. Conclusions _____ | 471 |
| 12.1. The level of inclusion of students with Autism Spectrum Disorder _____ | 473 |

| | |
|---|------------|
| 12.2. Considerations on the initial proposal of this investigation _____ | 485 |
| 12.3. Limitations and possible future lines of research _____ | 495 |
| 12.3.1. Limitations _____ | 496 |
| 12.3.2. Areas of possible research _____ | 497 |
| 12.4. Decalogue of recommendations for inclusion of students with Autism Spectrum Disorder in primary schools _____ | 499 |
| MARCO DE REFERENCIAS _____ | 505 |
| Referencias bibliográficas _____ | 507 |
| Referencias legislativas _____ | 569 |
| Referencias de los protocolos de actuación TEA de las distintas comunidades _____ | 571 |
| ANEXOS _____ | 573 |
| 1. Documentación de la Administración _____ | 575 |
| 1.1. Anexo 1: Extracto del DEBA. Categorías AC6 y AP2 _____ | 575 |
| 1.2. Anexo 2: Tipos de barreras para la inclusión según el Anexo IV del PAP _____ | 576 |
| 2. Fichas de identificación _____ | 580 |
| 2.1. Anexo 3: Ficha de identificación C1 _____ | 580 |
| 2.2. Anexo 4: Ficha de identificación C2 _____ | 581 |
| 2.3. Anexo 5: Ficha de identificación C3 _____ | 582 |
| 2.4. Anexo 6: Ficha de identificación C4 _____ | 583 |
| 3. Guiones de entrevistas _____ | 584 |
| 3.1. Anexo 7: Guion de entrevista al profesorado _____ | 584 |
| 3.2. Anexo 8: Guion de entrevista grupal al alumnado _____ | 586 |
| 3.3. Anexo 9: Guion de la entrevista a la Administración _____ | 587 |
| 3.4. Anexo 10: Guion para la observación en el centro educativo _____ | 588 |
| 3.5. Anexo 11: Guion para el Test sociométrico _____ | 588 |
| 3.6. Anexo 12: Guion Test sociométrico simplificado y adaptado al chino _____ | 590 |
| 4. Claves utilizadas para el trabajo de campo _____ | 591 |
| 4.1. Anexo 13: Claves y significado _____ | 591 |
| 5. Anexo digital _____ | 591 |

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

| Referencia | Título | Página |
|-----------------|---|--------|
| Tabla 1 | <i>Valores inclusivos Index for inclusión</i> | p. 77 |
| Tabla 2 | <i>Conceptos clave de la educación inclusiva</i> | p. 79 |
| Tabla 3 | <i>Síntesis de condiciones para la inclusión</i> | p. 90 |
| Tabla 4 | <i>Barreras para la inclusión del alumnado con TEA de acuerdo con el DSM-5</i> | p. 130 |
| Tabla 5 | <i>Protocolos de actuación ante el TEA de las distintas comunidades autónomas españolas</i> | p. 136 |
| Tabla 6 | <i>Distribución de alumnado con TEA en el curso 2020/2021</i> | p. 152 |
| Tabla 7 | <i>Número de unidades específicas y CyL ubicadas en centros ordinarios públicos en el curso 2020/2021</i> | p. 153 |
| Tabla 8 | <i>Número de unidades específicas y CyL ubicadas en centros ordinarios públicos en el curso 2021/2022</i> | p. 153 |
| Tabla 9 | <i>Datos de alumnado en aulas CyL en el curso 2015/2016</i> | p. 155 |
| Tabla 10 | <i>Datos de alumnado en aulas CyL en el curso 2016/2017</i> | p. 155 |
| Tabla 11 | <i>Datos de alumnado en aulas CyL en el curso 2017/2018</i> | p. 155 |
| Tabla 12 | <i>Datos de alumnado en aulas CyL en el curso 2018/2019</i> | p. 155 |
| Tabla 13 | <i>Detalle de categorías y códigos</i> | p. 198 |
| Tabla 14 | <i>Matriz de análisis de las entrevistas a los distintos agentes</i> | p. 200 |
| Tabla 15 | <i>Resumen de matrices para el análisis de los datos recogidos</i> | p. 200 |
| Tabla 16 | <i>Tabla de contenido para el análisis de las investigaciones sobre inclusión de alumnado con TEA</i> | p. 201 |
| Tabla 17 | <i>Procesos de recogida de información</i> | p. 207 |

| | | |
|-----------------|--|--------|
| Tabla 18 | <i>Alumnado con TEA escolarizado en aulas ordinarias en el curso 2018/2019</i> | p. 209 |
| Tabla 19 | <i>Síntesis de resultados sobre el centro urbano de acuerdo con los objetivos 1.2. y 2.1.</i> | p. 261 |
| Tabla 20 | <i>Síntesis de resultados sobre el centro semi-rural de acuerdo con los objetivos 1.2. y 2.1.</i> | p. 295 |
| Tabla 21 | <i>Síntesis de resultados sobre el CRA de acuerdo con los objetivos 1.2. y 2.1.</i> | p. 346 |
| Tabla 22 | <i>Síntesis de resultados sobre el centro semi-urbano de acuerdo con los objetivos 1.2. y 2.1.</i> | p. 376 |
| Tabla 23 | <i>Metasíntesis de resultados: Estrategias organizativas (objetivo 1.2.)</i> | p. 401 |
| Tabla 24 | <i>Metasíntesis de resultados: Estrategias didácticas (objetivo 1.2.)</i> | p. 412 |
| Tabla 25 | <i>Metasíntesis de resultados: Factores que dificultan la inclusión (objetivo 2.1.)</i> | p. 432 |

FIGURAS

| Referencia | Título | Página |
|------------------|---|--------|
| Figura 1 | <i>Diseño metodológico: objetivos, muestra e instrumentos</i> | p. 37 |
| Figura 2 | <i>Diseño metodológico: fases y procesos</i> | p. 39 |
| Figura 3 | <i>Representación del proceso normativo de la Comunitat Valenciana</i> | p. 65 |
| Figura 4 | <i>Barreras para la inclusión según la literatura</i> | p. 87 |
| Figura 5 | <i>Vertientes de la gestión educativa</i> | p. 99 |
| Figura 6 | <i>Síntesis de las estrategias para la inclusión según la literatura</i> | p. 115 |
| Figura 7 | <i>Representación de la tríada de Wing</i> | p. 122 |
| Figura 8 | <i>Ejemplo de análisis del acceso, participación y aprendizaje a partir del Check-In</i> | p. 164 |
| Figura 9 | <i>Ejemplo de resultados generales comparativos del acceso, participación y aprendizaje a partir del Check-In</i> | p. 165 |
| Figura 10 | <i>Estructura piramidal de la organización escolar según la DGI</i> | p. 167 |
| Figura 11 | <i>Representación del dilema de la inclusión según la DGI</i> | p. 168 |
| Figura 12 | <i>Síntesis de los condicionantes para la inclusión según la DGI</i> | p. 169 |
| Figura 13 | <i>La saturación teórica en la Teoría Fundamentada</i> | p. 198 |
| Figura 14 | <i>Fases y procesos de la investigación</i> | p. 202 |
| Figura 15 | <i>Temporalización de la investigación, versión inicial y posterior adaptación</i> | p. 203 |
| Figura 16 | <i>Tareas implicadas en el análisis de datos</i> | p. 205 |
| Figura 17 | <i>Proceso para el desarrollo de un estudio de caso</i> | p. 206 |
| Figura 18 | <i>Síntesis esquemática de los aspectos metodológicos y del estudio de casos</i> | p. 217 |
| Figura 19 | <i>Síntesis esquemática de los instrumentos y técnicas de la recogida de evidencias</i> | p. 218 |

| | | |
|------------------|--|--------|
| Figura 20 | <i>Síntesis esquemática del análisis de evidencias</i> | p. 219 |
| Figura 21 | <i>Fachada lateral centro urbano</i> | p. 225 |
| Figura 22 | <i>Cronograma del trabajo de campo con énfasis en el centro urbano</i> | p. 226 |
| Figura 23 | <i>Distribución del aula de quinto del primer centro en grupos</i> | p. 229 |
| Figura 24 | <i>Distribución del aula de quinto en forma de U</i> | p. 234 |
| Figura 25 | <i>Sociograma C1_UA5 sobre las Elecciones para el Trabajo</i> | p. 241 |
| Figura 26 | <i>Sociograma C1_UA5 sobre las Elecciones para el Juego</i> | p. 242 |
| Figura 27 | <i>Sociograma C1_UA5 sobre los Rechazos Totales</i> | p. 243 |
| Figura 28 | <i>Distribución del aula de sexto del primer centro en filas</i> | p. 246 |
| Figura 29 | <i>Sociograma C1_UA6 sobre las Elecciones Totales</i> | p. 258 |
| Figura 30 | <i>Sociograma C1_UA6 sobre los Rechazos Totales</i> | p. 259 |
| Figura 31 | <i>Nube de palabras de los términos más destacados según las entrevistas a los distintos agentes del centro urbano</i> | p. 260 |
| Figura 32 | <i>Vista exterior de uno de los edificios del centro semi-urbano</i> | p. 266 |
| Figura 33 | <i>Cronograma del trabajo de campo con énfasis en el centro semi-rural</i> | p. 267 |
| Figura 34 | <i>Distribución del aula de sexto del segundo centro en filas</i> | p. 270 |
| Figura 35 | <i>Sociograma C2_UA3 sobre las Elecciones para el Juego</i> | p. 279 |
| Figura 36 | <i>Sociograma C2_UA3 sobre los Rechazos para el Juego</i> | p. 280 |
| Figura 37 | <i>Nube de palabras de los términos más destacados según las entrevistas a los distintos agentes del centro semi-rural</i> | p. 294 |
| Figura 38 | <i>Cronograma del trabajo de campo con énfasis en el Centro Rural Agrupado</i> | p. 303 |
| Figura 39 | <i>Rincones del aula de quinto (1) con sofá fabricado con materiales reciclados y televisor inteligente</i> | p. 304 |

| | | |
|------------------|--|--------|
| Figura 40 | <i>Máquina recreativa diseñada y construida por el alumnado</i> | p. 305 |
| Figura 41 | <i>Distribución del aula de quinto (1) del C3 en lectura por parejas</i> | p. 306 |
| Figura 42 | <i>Sociograma C3_UA51 sobre las Elecciones para el Juego</i> | p. 318 |
| Figura 43 | <i>Sociograma C3_UA51 sobre los Rechazos para el Juego</i> | p. 319 |
| Figura 44 | <i>Petición y creación del Banc de l'amistat</i> | p. 320 |
| Figura 45 | <i>Ubicación del aula de quinto (2) en el centro</i> | p. 323 |
| Figura 46 | <i>Distribución constante del aula de quinto (2)</i> | p. 324 |
| Figura 47 | <i>Sociograma C3_UA52 sobre Elecciones para el Juego</i> | p. 338 |
| Figura 48 | <i>Sociograma C3_UA52 sobre Elecciones para el Trabajo</i> | p. 339 |
| Figura 49 | <i>Sociograma C3_UA52 sobre Rechazos para el Juego</i> | p. 340 |
| Figura 50 | <i>Nube de palabras de los términos más destacados según las entrevistas a los distintos agentes del CRA</i> | p. 345 |
| Figura 51 | <i>Pasillo planta baja centro semi-urbano</i> | p. 353 |
| Figura 52 | <i>Cartel del centro semi-urbano sobre estrategias para fomentar la inclusión</i> | p. 354 |
| Figura 53 | <i>Convocatoria tertulias pedagógicas online de familias en el centro semi-urbano</i> | p. 355 |
| Figura 54 | <i>Cronograma del trabajo de campo con énfasis en el centro semi-urbano</i> | p. 356 |
| Figura 55 | <i>Fotografía de la clase de 5º en parejas y frente a la PDI</i> | p. 359 |
| Figura 56 | <i>Distribución de la clase de quinto del centro semi-urbano en grupos</i> | p. 360 |
| Figura 57 | <i>Pictogramas en la percha del alumno con TEA en el centro semi-urbano</i> | p. 365 |
| Figura 58 | <i>Distribución del grupo de quinto en los grupos interactivos</i> | p. 366 |
| Figura 59 | <i>Sociograma C4_UA5 sobre Elecciones para el Juego</i> | p. 368 |
| Figura 60 | <i>Sociograma C4_UA5 sobre Rechazos para el Juego</i> | p. 369 |

| | | |
|------------------|---|--------|
| Figura 61 | <i>Nube de palabras de los términos más destacados según las entrevistas a los distintos agentes del centro semi-urbano</i> | p. 375 |
| Figura 62 | <i>Nube de palabras general de los términos más destacados según las entrevistas</i> | p. 377 |
| Figura 63 | <i>La pirámide del aprendizaje</i> | p. 428 |
| Figura 64 | <i>Metasíntesis de los factores para la inclusión según los agentes entrevistados</i> | p. 455 |
| Figura 65 | <i>Relaciones entre los códigos emergentes de las entrevistas sobre los factores didácticos que contribuyen a la inclusión educativa</i> | p. 456 |
| Figura 66 | <i>Relaciones entre los códigos emergentes de las entrevistas sobre los factores organizativos que contribuyen a la inclusión educativa</i> | p. 458 |

ÍNDICE DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

AACC: Altas Capacidades.

ACI: Adaptación Curricular Individualizada.

ACIS: Adaptación Curricular Individualizada Significativa.

AFA: Asociación de Familias de Alumnos.

AL: Audición y Lenguaje.

ApS: Aprendizaje Servicio.

ARASAAC: Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa.

CEE: Consejo Escolar del Estado.

CyL: Comunicación y Lenguaje.

DAFO: Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades.

DAp: Dificultades de Aprendizaje.

DEBA: Instrumento colaborativo para la evaluación de la inclusión del alumnado diseñado por la Generalitat Valenciana.

DGI: Dirección General de Inclusión Educativa.

DOGV: Diario Oficial de la Generalitat Valenciana.

EGA: Entrevista a Grupo de Alumnos.

ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

ET: Entrevista a Tutor/a.

LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Educación.

LOE: Ley Orgánica de Educación.

LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo.

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

LOMLOE: Ley Orgánica que modifica la Ley Orgánica de Educación.

MEFP: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

MTI: Modelos de Tratamiento Integral.

ABA: *Applied Behavior Analysis*. Análisis conductual aplicado.

ACP: Apoyo Conductual Positivo.

SCERTS: *Social Communication/Emotional Regulation/Transactional Support*. Comunicación Social, Regulación Emocional y Apoyo Transaccional.

LEAP: *Learning Experiences: an Alternative Program for Preschoolers and Parents*. Experiencias de aprendizaje: un programa alternativo para preescolares y padres.

NEAE: Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

NEE: Necesidades Educativas Especiales.

ONU: Organización de las Naciones Unidas.

PAD: Plan de Atención a la Diversidad.

PADIE: Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa.

PAM: Plan de Actuación para la Mejora.

PAP: Plan de Actuación Personalizado.

PEC: Proyecto Educativo de Centro.

PECS: Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes.

PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

PT: Pedagogía Terapéutica.

RO: Registro de Observación.

RRI: Reglamento de Régimen Interior.

SAAC: Sistemas Aumentativos y/o Alternativos de Comunicación.

SAI: Sistemas de Apoyo entre Iguales.

SPC: Sistema Pictográfico de Comunicación.

SPE: Servicio Psicopedagógico Escolar.

TDA: Trastorno por Déficit de Atención.

TDAH: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

TEA: Trastorno del Espectro del Autismo.

TEACCH: *Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children*. Tratamiento y educación de niños con autismo y problemas asociados de comunicación.

TEL: Trastorno Específico del Lenguaje.

TGD: Trastorno Generalizado del Desarrollo.

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

UA: Unidad de Análisis.

UECO: Unidades Específicas ubicadas en Centros Ordinarios.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNFPA: Fondo de Población de las Naciones Unidas.

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

MARCO INTRODUCTORIO

Incluir no es dejar entrar, es dar la bienvenida

Eduardo Massa

INTRODUCCIÓN

La diversidad del alumnado que conforma las aulas escolares es cada vez mayor, como también lo es la preocupación de algunos docentes por tratar de atenderla de la mejor manera posible. Y una de las tareas esenciales, tanto desde la investigación como desde la intervención educativa, es encontrar las estrategias que permitan promover el aprendizaje de todas y todos.

La trayectoria académica y laboral personal nos situó en un punto en el que esta preocupación se transformó en objeto de estudio. A la formación como maestra de primaria y las experiencias en centros educativos inclusivos les sucedió el trabajo en un centro de Educación Especial para el alumnado con Trastorno de Espectro del Autismo (TEA). Esta dualidad de visiones planteó, sin duda, numerosos interrogantes sobre la distancia entre ambos contextos educativos, la posibilidad de que los estudiantes pudiesen transitar hacia el sistema inclusivo en condiciones óptimas y la situación en la que se encontraban quienes lo conseguían.

El concepto de educación inclusiva, que surgió hacia los años 90, actualmente se ha convertido en un movimiento de repercusión mundial; especialmente desde 1994, con la Declaración de Salamanca, donde se anunció esta forma de educar como el mejor camino para proporcionar una escuela para todas y todos en un mismo sistema educativo y teniendo en cuenta sus diferencias individuales (UNESCO, 1994).

En las siguientes líneas se toma la inclusión educativa, de acuerdo con Echeita y Sandoval (2002), como el proceso de identificación y minimización de todos aquellos elementos o barreras que dificultan la presencia, la participación y el aprendizaje del alumnado en los centros educativos, así como la maximización de los recursos que sustentan tales procesos.

Sin embargo, ese discurso no forma parte aún de la realidad en nuestras escuelas y son numerosos los niños y niñas que, pese a estar escolarizados en centros ordinarios, pasan las horas en sus pupitres haciendo actividades diferentes al resto, abandonando las aulas para trabajar en entornos especializados o permaneciendo en ellas, pero participando escasamente en las dinámicas de los compañeros; sintiéndose, al fin y al cabo, lejos de lo que allí sucede.

Revertir esta situación requiere de dos grandes cambios de perspectiva, el primero relacionado con la misma conceptualización de la inclusión, y el segundo con la gestión de los recursos organizativos y didácticos. Mientras se siga considerando que la atención a la diversidad se refiere a las propuestas para el alumnado que se sale de la norma, la atención proporcionada será segregadora y seguirá marginando al diferente. Cada vez que se siga considerando que el origen de una necesidad reside en la propia persona y no en el contexto y su accesibilidad, la discapacidad seguirá siendo un lastre y un mecanismo de opresión. Es por ello por lo que se requiere, además de un cambio en su concepción, la movilización de contenidos, modelos, recursos, estrategias y enfoques, tanto organizativos como didácticos, para brindar respuestas adecuadas a la globalidad y a la individualidad del alumnado, luchando por reducir la exclusión y ofreciendo la atención oportuna a todos los estudiantes sin excepción. Esta tarea debe ser asumida por los responsables de la educación, llevando a cabo las medidas que garanticen tales objetivos. Según Valdez

(2019), es fundamental que las escuelas conozcan la importancia de la inclusión del alumnado con TEA; pero también que diseñen nuevas políticas inclusivas que contribuyan a favorecer la presencia, la participación y el aprendizaje de estos niños y niñas, y el acceso a un sistema educativo de calidad que emplee prácticas inclusivas que respondan a la diversidad de todo el alumnado y, a su vez, a las necesidades propias que atañen al autismo (Sandoval & Quispe, 2021).

Esta investigación se centra en los contextos educativos que escolarizan inclusivamente, entre otros, a alumnado con TEA. Estudiantes con graves dificultades en áreas que intervienen especialmente en el contexto educativo, como la interacción y la comunicación social o los comportamientos restringidos y recurrentes. Y ante los que, frecuentemente, el profesorado se siente poco capacitado y carente de recursos y estrategias para su atención (Meneses, 2021).

De entre las diferentes etapas y cursos educativos, este estudio se centra en la Educación Primaria y, concretamente, en los últimos cursos. La intención no es otra que contar con una cierta estabilidad escolar en el alumnado con TEA. Centrando nuestra atención en cursos inferiores se habría podido encontrar a estudiantes con asistencia temporal o mínima a las aulas inclusivas. Tal y como se concreta en el artículo 74 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), y se detallará más adelante, la escolarización del alumnado debe ser lo más inclusiva posible desde su inicio, para recurrir a espacios especiales únicamente cuando sus necesidades ya no puedan ser atendidas de forma correspondiente desde un centro ordinario. Así pues, si el alumnado asiste a esta modalidad tras ocho o nueve años de escolaridad es porque se considera el lugar más adecuado para su atención educativa.

Algunos estudios como los de Finkelstein et al. (2021) o Moriña (2020) ponen de manifiesto la importancia de ilustrar cómo se llevan a cabo las prácticas denominadas inclusivas. En consonancia, esta investigación pretende crear un puente conceptual entre los factores que intervienen en el desarrollo educativo del alumnado con TEA y el papel que desempeñan los elementos organizativos y didácticos del aula en el proceso de inclusión educativa de los distintos

contextos estudiados, con el fin de obtener ideas más concretas y precisas que permitan a docentes y especialistas aumentar la presencia de este alumnado, mejorar su participación y potenciar sus aprendizajes en una escuela para todos y todas. Para ello, hemos indagado y reflexionado sobre las aportaciones que en el transcurso del citado proceso hemos observado en cuatro experiencias de organización y gestión de los recursos, personales, materiales y didácticos, de centros de la red pública de la provincia de Valencia.

Es evidente que de este gran propósito se derivan otros objetivos a los que prestaremos atención y que pasamos a enumerar.

1.1. Delimitar el nivel de inclusión del alumnado con TEA de quinto y sexto en cuatro centros de primaria en la Comunitat Valenciana.

1.2. Describir los elementos organizativos y didácticos favorecedores de la inclusión del alumnado TEA en centros de primaria de Valencia.

2.1. Identificar los factores que dificultan la inclusión del alumnado TEA en quinto y sexto de primaria en centros de Valencia a partir de las observaciones de aula y las percepciones del equipo docente y el alumnado.

2.2. Diseñar una serie de recomendaciones de actuación sobre estrategias organizativas y didácticas para la educación inclusiva del alumnado con TEA en centros de primaria.

Con tales fines, esta investigación se subdivide en doce capítulos que se agrupan cinco partes o marcos.

La primera parte, en la que ya nos hemos adentrado, constituye el marco introductorio de este trabajo y aborda el diseño general de la investigación. En él se exponen las motivaciones y justificaciones de la elección del problema objeto de estudio, las preguntas y los objetivos, la opción metodológica, las fases en las que se divide el estudio y su temporalización.

El segundo bloque se ocupa de la fundamentación del estado de la cuestión; es decir, del marco teórico y conceptual que envuelve esta investigación. Concretamente, a través de cuatro capítulos que narran el camino de la Educación Especial a la inclusiva, deteniéndose especialmente en las

estrategias que favorecen la inclusión del alumnado con TEA, pasando por los numerosos estudios llevados a cabo en el contexto internacional y nacional sobre el tema para, finalmente, concretarse en la realidad inclusiva de la Administración Educativa valenciana.

La tercera parte, con cinco capítulos expone, en primer lugar, el marco metodológico que orienta el trabajo de campo y que se estructura en torno a los objetivos a los que se pretende dar respuesta en estas páginas. En esa ocasión, desde una mirada cualitativa y naturalista (Rodríguez et al., 1996), se aborda un estudio de casos múltiple en cuatro centros de la provincia de Valencia de diferente tipología sociogeográfica para recopilar, como apunta Stake (1998), las distintas partes que conforman el fenómeno y examinar lo que cada caso particular tenga que comunicar. En este capítulo se detalla también el diseño del trabajo de campo, especificando la planificación de las actividades a desarrollar, los criterios de selección de los centros, el papel del investigador y las técnicas e instrumentos de recogida de datos, así como el posterior tratamiento que recibirán los mismos. Los cuatro capítulos restantes, uno por cada centro analizado, se ocupan de interpretar la información recabada tratando de responder a las cuestiones que se planteaban en el diseño previamente definido.

La cuarta parte comprende el marco conclusivo, el cual integra los resultados en el diálogo con los autores que sustentan el marco teórico, además de otros que se interesan por el tema para, finalmente, presentar las conclusiones derivadas de los objetivos de este estudio, considerando la singularidad de cada uno de los centros estudiados y de las estrategias organizativas y didácticas que emplean. Como culminación de esta investigación, y con el propósito de acometer el último objetivo específico, tras presentar las limitaciones que han surgido al hilo de este trabajo, así como las propuestas de interés para seguir estudiando en un futuro, se expone un compendio de recomendaciones prácticas que puedan resultar de utilidad a los centros educativos para mejorar la inclusión educativa de su alumnado a través de la modificación o adecuación de las estrategias organizativas y didácticas.

El último marco recoge, en tres bloques, las diferentes fuentes y referencias consultadas. El primero se centra en las bibliográficas, posteriormente, se presentan las legislativas y, finalmente, se muestran las

referencias a los protocolos de actuación para alumnado con TEA publicados en las distintas comunidades autónomas españolas.

Al final se recogen algunos anexos considerados imprescindibles; el resto, está disponible en formato digital en el QR que se presenta.

CAPÍTULO I

Diseño general de la investigación

*Si no podemos poner fin a nuestras diferencias,
contribuyamos a que el mundo sea un lugar apto para ellas*

John F. Kennedy

Este primer capítulo, organizado en cinco apartados, tiene como objetivo justificar y presentar el diseño general de esta investigación. En el primero, se exponen las principales motivaciones que han orientado su desarrollo. En el segundo, desde una mirada general, se aborda el problema objeto de estudio sustentado en una selección de la literatura relevante sobre el tema. En el tercer apartado, se enumeran las preguntas de investigación que, a su vez, se derivan de la concreción del problema de estudio. El cuarto, presenta los objetivos generales y específicos en relación con el problema y las preguntas de investigación que guían el desarrollo de esta tesis. Y, por último, en el quinto apartado, se describen las fases de la investigación, así como las actividades desarrolladas en el transcurso de esta Tesis Doctoral.

1.1. MOTIVACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Los motivos que orientan esta investigación son tanto personales y profesionales, como socioeducativos y científicos.

Desde principios de 2012, junto a las primeras experiencias en centros educativos, comenzó a despertarse en mí una especial sensibilidad hacia la diversidad. Los futuros docentes en formación, durante los periodos de prácticas, por suerte o desgracia, son frecuentemente designados a acompañar al alumnado con mayores dificultades. Estos encuentros con la diversidad pueden despertar en los estudiantes universitarios, o bien situaciones de desazón, pesadumbre o incluso rechazo hacia la profesión, o bien la verdadera vocación permitiendo al futuro docente, desde la gratitud y la humildad, reafirmarse en la que será su forma de vida, como fue en mi caso.

La trayectoria personal y profesional siguió avanzando en la necesidad de brindarse a la heterogeneidad del alumnado de todas las edades. Tras estudiar la especialidad en Pedagogía Terapéutica y el Máster en Educación Especial, ambos en la Universitat de València; en lo profesional se sucedieron una serie de experiencias docentes que transitaban entre lo ordinario y lo especial (centros ordinarios, aulas específicas, centros de atención temprana y hasta centros específicos para personas con TEA). En definitiva, esta investigación da continuidad a dicha trayectoria en la que, tras vivenciar la escolarización segregada del alumnado con TEA, se pretende avanzar hacia la comprensión de su inclusión; es decir, de la situación de este alumnado en los centros ordinarios, mediante el análisis de las estrategias que se emplean para su consecución.

Las motivaciones socioeducativas se desprenden, en relación con lo anterior, de la voluntad por profundizar en la identificación de la problemática social y educativa existente en torno a la inclusión. Pero no se intenta únicamente analizar la realidad y el contexto en el que se produce, sino también generar una propuesta de mejora para la educación inclusiva, que pueda tener una repercusión positiva en los centros educativos y, especialmente, en sus prácticas de aula.

Por último, se pretende aportar conocimiento y divulgación científica sobre la realidad de la inclusión en los centros educativos valencianos, así como propuestas para mejorarla. Además, se procura fortalecer aspectos, tanto teóricos como prácticos, sobre el problema de investigación y la propia experiencia investigadora. Para ello, se aborda a través de los pertinentes métodos y técnicas de investigación, de una forma lógica, eficiente y rigurosa

(Hernández et al., 2016). Este trabajo permitirá fortalecer la propia formación como investigadora mediante el desarrollo de destrezas de representación y comprensión epistemológica; con el objetivo de alcanzar una mayor conciencia crítica, de uso y de generalización del corpus teórico y dotar de sentido y pensamiento reflexivo a las páginas que se presentan.

1.2. PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO

La pedagogía de la inclusión pone de manifiesto el compromiso social y educativo que existe hacia la diferencia. Centrándose en la equidad, pretende brindar las pertinentes oportunidades para asegurar la presencia, la participación y el aprendizaje a todas las personas en los diferentes espacios y momentos del proceso educativo (Gairín, 2012). A su vez, la inclusión educativa supone el reto de eliminar las barreras que la dificultan y siguen perpetuando la discriminación y la exclusión de los grupos más vulnerables (Lozano et al., 2018; UNESCO, 2020).

Sin embargo, en el último Fórum Mundial sobre la Educación celebrado en Incheon en 2015, al valorarse los esfuerzos realizados a nivel internacional en los últimos años en favor de una Educación Para Todos, se presentaron evidencias que aún demuestran las grandes desigualdades entre los países, poniendo de manifiesto que todavía seguimos lejos de alcanzar las metas propuestas para la inclusión educativa (Echeita, 2016; Rojas & Haya, 2018; UNESCO, 2016). Al respecto, el reciente Informe de Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020 de las Naciones Unidas (2020) pone también en evidencia lo lejos que se está de alcanzar las metas propuestas para la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030.

La literatura también confirma que se continúan ofreciendo respuestas homogéneas al alumnado (Alfaro & Herrera, 2019) y se sigue proponiendo un modelo de currículum que no facilita el desarrollo de prácticas adaptadas a las necesidades educativas individuales del alumnado (Gairín, 1998; Gómez, 2005). Tal y como reflejan los datos, los niveles de desvinculación, fracaso y abandono escolar en el alumnado con discapacidad siguen siendo elevados (EASNIE, 2017).

Esta situación, que en los próximos capítulos se explicará con mayor detalle, exige de compromiso internacional, nacional y también particular, de todos los colectivos relacionados con el sistema educativo, para analizar y potenciar la inclusión en las escuelas.

Concretamente, entre la múltiple y heterogénea diversidad existente, en esta investigación nos centraremos en el alumnado con TEA, por sus particulares características y las dificultades que ostentan, especialmente, al enfrentarse al sistema educativo.

A partir de lo expuesto, el cometido que pretende asumir esta tesis se centra en responder al interrogante sobre cómo se está promoviendo la inclusión, concretamente del alumnado con TEA de los cursos de quinto y sexto de primaria, en cuatro centros escolares valencianos, explorando las estrategias y actuaciones que se desarrollan en ellos, así como las percepciones y actitudes tanto del alumnado y el profesorado, como de la Administración Educativa.

1.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Con la intención de conocer y reflexionar sobre las estrategias y actuaciones educativas que se desarrollan en cada uno de los centros educativos analizados para favorecer la inclusión del alumnado con TEA, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿En qué situación se encuentra el alumnado con TEA de quinto y sexto de primaria escolarizado en inclusión en centros públicos de la Comunitat Valenciana?
- b) ¿Qué elementos organizativos y didácticos se emplean para favorecer la inclusión del alumnado con TEA en centros de primaria de la Comunitat Valenciana?
- c) ¿Cuáles son los factores que dificultan la inclusión educativa del alumnado con TEA en centros valencianos?
- d) ¿Qué principios o recomendaciones de actuación podrían establecerse para mejorar las estrategias organizativas y didácticas utilizadas en los centros educativos de la Comunitat Valenciana para favorecer la educación inclusiva del alumnado con TEA?

1.4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

En relación con la información presentada y las preguntas de investigación propuestas, el objetivo general que se pretende alcanzar es el de:

Indagar, analizar y reflexionar sobre las estrategias organizativas y didácticas empleadas en cuatro experiencias de organización y gestión de los recursos personales, materiales y didácticos para la inclusión educativa del alumnado con TEA de la red pública de centros valencianos.

La concreción de este objetivo general se plasma en los siguientes cuatro objetivos específicos:

1.1. Delimitar el nivel de inclusión del alumnado con TEA de quinto y sexto en cuatro centros de primaria en la Comunitat Valenciana.

1.2. Describir los elementos organizativos y didácticos favorecedores de la inclusión del alumnado TEA en centros de primaria de Valencia.

2.1. Identificar los factores que dificultan la inclusión del alumnado TEA en quinto y sexto de primaria en los centros seleccionados a partir de las observaciones de aula y las percepciones del equipo docente y el alumnado.

2.2. Diseñar una serie de recomendaciones de actuación sobre estrategias organizativas y didácticas para la educación inclusiva del alumnado con TEA en los centros de primaria.

En su conjunto, conforman el faro que guía el desarrollo de esta investigación con el propósito de establecer orden y coherencia en el desarrollo de cada una de las etapas del estudio.

1.5. OPCIÓN METODOLÓGICA

El planteamiento del tema objeto de estudio y los objetivos de investigación contribuyen a la elaboración del marco de referencia y a la construcción de las bases para comprender e indagar el fenómeno de estudio.

En este caso procedemos a concretar la investigación a través de la descripción del proceso metodológico seguido para llevar a cabo los objetivos propuestos.

A nivel metodológico, este estudio toma en consideración los planteamientos principales del paradigma interpretativo y se sitúa en el enfoque cualitativo al centrarse en el entendimiento y la interpretación de los hechos y las palabras. Pretende profundizar en las opiniones, creencias y valores que envuelven a un fenómeno social, en este caso, la inclusión educativa del alumnado con TEA en Educación Primaria.

Concretamente, se emplea el estudio de casos como técnica para alcanzar la comprensión de la particularidad y complejidad de cuatro casos singulares. Aun así, se nutre también de la etnografía, la fenomenología, y la teoría fundamentada.

El estudio de casos es múltiple, al analizar cuatro centros públicos ordinarios de Valencia, y pedagógico al centrarse en experiencias del contexto educativo. De acuerdo con los objetivos planteados es descriptivo, ya que define y delimita las características de cada caso e intrínseco, puesto que busca comprender cada caso particular sin el propósito de construir teoría al respecto. Según la postura del investigador es un estudio natural en vivo en el que se recogen los datos, pero no se interviene. Finalmente, de acuerdo con la naturaleza del informe final es de tipo evaluativo, ya que se recaba información detallada sobre los casos y fenómenos investigados.

La muestra la componen cuatro centros públicos de Educación Primaria de la provincia de Valencia, que escolarizan entre su alumnado de quinto y/o sexto a estudiantes con TEA, y que cubren el conjunto de posibilidades sociogeográficas: centro rural, semi-rural, semi-urbano y urbano. De ellos se derivan los principales informantes del estudio. Los entrevistados fueron seis docentes, 24 alumnos y un representante de la Administración Educativa (la Directora General de Inclusión de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport). A los que se suman un total de 108 estudiantes que fueron observados durante al menos seis sesiones completas.

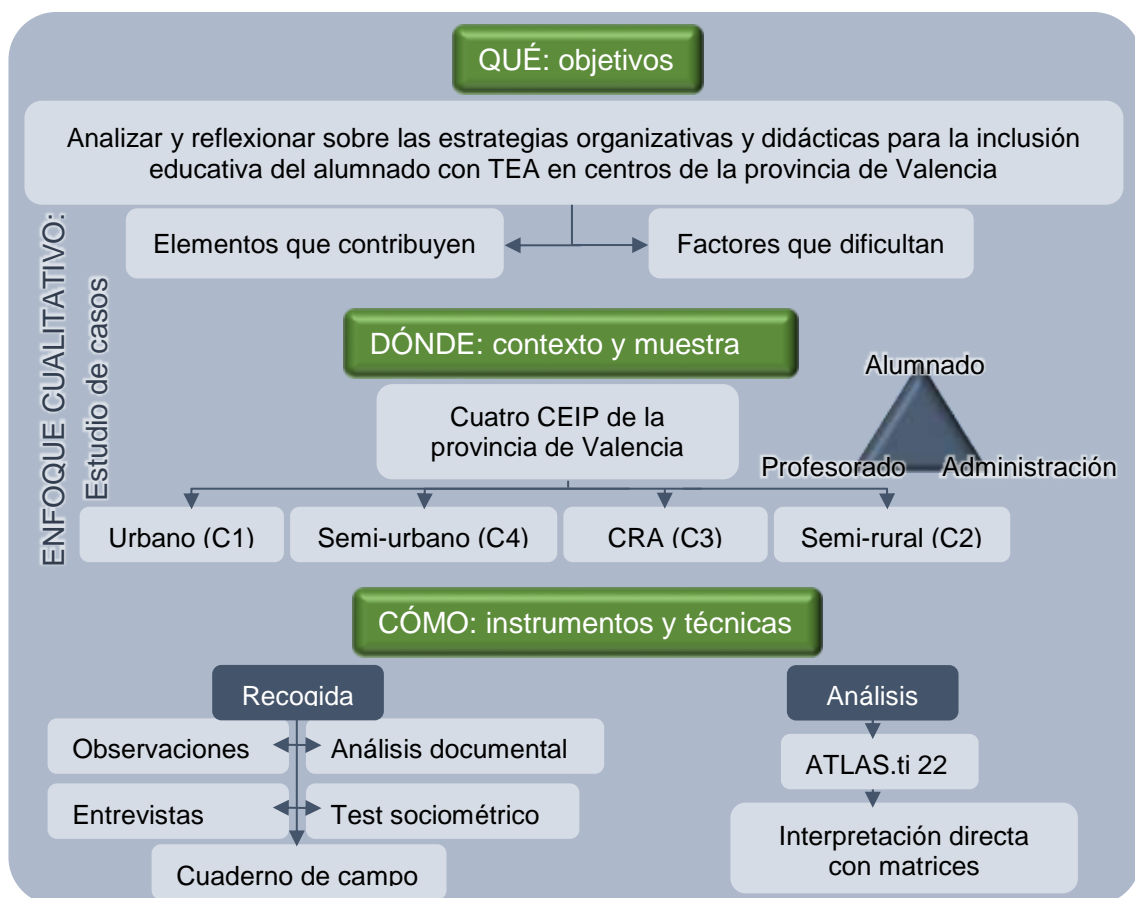
Los instrumentos y técnicas de recogida de datos que se han empleado para cruzar y corroborar la información a través de la triangulación de datos e informantes han sido: la observación participante, directa, selectiva y enfocada a través de registros de observación; la entrevista semiestructurada, tanto individual como grupal; el análisis documental; el test sociométrico y el cuaderno de campo.

Por último, el análisis de los datos se desarrolló en dos fases, la primera consistió en la codificación y categorización de los datos con ATLAS.ti 22 y la segunda, en la interpretación directa y la suma categórica mediante matrices de análisis.

En la Figura 1 se sintetizan e ilustran los elementos principales que constituyen la metodología, centrándose especialmente en el qué, dónde y cómo se realiza la investigación.

Figura 1

Diseño metodológico: objetivos, muestra e instrumentos



Nota. A partir de aquí, todas las tablas y figuras, si no se afirma lo contrario, son de elaboración propia.

1.6. PROCESO Y TEMPORALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Para la concreción del diseño de esta investigación, a continuación, se definen las fases que, de acuerdo con Tójar (2006), constituyen el proceso de su desarrollo, y que permiten ejecutar y planificar las distintas actividades dentro del periodo de tiempo establecido para su realización.

- 1. Fase de formulación y revisión:** implica el planteamiento del problema objeto de estudio de esta investigación y la búsqueda de información teórica específica en la literatura, tanto nacional como internacional, para perfilar la formulación del problema y el marco teórico que lo sustenta.
- 2. Fase de diseño:** consiste en la concreción y organización de todos los aspectos propios del proceso metodológico de la investigación y del trabajo de campo. Tras concretarse las preguntas y los objetivos de investigación, detalla la justificación teórica del paradigma y la metodología de estudio seleccionados, delimita la población y muestra y las técnicas e instrumentos de recogida de datos, tales como los registros de observación, los guiones de entrevistas, las matrices de análisis de documentos y los test sociométricos.
- 3. Fase de gestión:** abarca el desarrollo del trabajo de campo en los distintos casos seleccionados y el posterior tratamiento de los datos. En este caso, se desarrolló mediante la categorización y codificación con el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti 22 y la posterior interpretación directa a través matrices de análisis, siempre alerta a los nuevos códigos emergentes y hasta lograr la saturación teórica de la Teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967).
- 4. Fase de cierre:** Tras la redacción del informe de tesis y a partir de todos los resultados y conclusiones de la investigación, esta fase implica el diseño del producto final: un protocolo de principios de actuación para la

inclusión del alumnado con TEA. Además, supone la redacción, revisión y entrega del informe de tesis y la posterior difusión de resultados.

En la siguiente figura se ponen en relación, de forma sintética e ilustrativa, las distintas fases y los procesos básicos llevados a cabo para su consecución

Figura 2

Diseño metodológico: fases y procesos



Por último, cabe destacar que todas las fases propuestas quedaron abiertas durante todo el proceso de formación doctoral con la finalidad de atender a cualquier sugerencia y comentarios de mejora por parte de los codirectores de esta tesis.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO II

Camino hacia la inclusión educativa

Nosotros también nos hemos dado cuenta de que con ellos la escuela es más difícil. Alguna vez aparece la tentación de quitárselos de encima. Pero si ellos se pierden, la escuela ya no es la escuela. Es un hospital que cura a los que están sanos y que rechaza a los enfermos. Se convierte en un instrumento de diferenciación cada vez más irremediable.

Alumnos de la Escuela de Barbiana. Carta a una maestra (1998)

Damos comienzo a este primer capítulo delimitando el proceso histórico y normativo que ha acompañado el acceso, la participación y el aprendizaje de las personas con discapacidad¹ en el sistema educativo, especialmente en el contexto español y valenciano.

2.1. ORÍGENES HISTÓRICOS Y RECORRIDO NORMATIVO

La atención a la diversidad y el abordaje al tema de la inclusión escolar es una de las grandes preocupaciones que ha devenido en debate académico en diferentes contextos en los últimos años, sin quedar exento de polémica y conflicto. Este se orienta en torno a la educación de las personas con

¹ No se utiliza el término *diversidad funcional*, aunque es preferido por distintos colectivos y asociaciones. En su lugar se emplea el apelativo que recoge la legislación por ser el más usual.

Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) asociadas o no a discapacidades y a la determinación del contexto más favorecedor para su desarrollo. Siguiendo a Gimeno (1999), la toma en consideración de la diversidad ha sido, y seguirá siendo, “una constante en la historia de los sistemas educativos (...), siempre en permanente relación dialéctica con la proclamación y búsqueda de la universalidad de la naturaleza humana” (p. 69), de estos aspectos nos centramos especialmente en los que atañen, en palabras de Gimeno, a “cómo se entiende la universalidad (...), y qué respuestas se han dado y se dan” al problema que nos ocupa.

La educación constituye un tema de prioridad para la sociedad, es decisiva para su sostén y, como fenómeno social, se encarga de la formación y el desarrollo del hombre y lo prepara para la vida (García et al., 2018). Desde la Declaración Universal de Derechos Humanos de Naciones Unidas en 1948, en su artículo 13, se defiende el derecho a una educación para todos y han sido evidentes los avances en la escolarización del alumnado con NEAE en el contexto ordinario. Sin embargo, este hecho, va más allá del empeño por alcanzar la escolarización universal, e implica el establecimiento de políticas dirigidas a mejorar la calidad de dicha educación.

El derecho a una educación inclusiva se recoge explícitamente en el artículo 24 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), y con él se adopta un modelo social que contempla la discapacidad como resultante de la interacción de las personas con su contexto y que aboga por la diversidad. Apunta, además, al logro de una educación de calidad basada en la inclusión educativa que comprometa a todo el profesorado en el proceso de educación y formación integral de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con NEAE o sin ellas, lo que requiere de una mayor preparación y compromiso de los docentes, así como de una adecuada selección y utilización de las estrategias organizativas y didácticas implicadas en este proceso.

La historia de la discapacidad ha sido en buena medida, y solo recientemente se ha empezado a revertir esta situación, una historia de exclusión. Esta exclusión ha tenido acentos muy distintos y diferencias relevantes sobre las necesidades y la dignidad de las personas con

discapacidad: “no es lo mismo el exterminio, que el desprecio o que la marginación; como tampoco son similares a las anteriores la lástima, la caridad o el paternalismo” (Lema, 2009, p. 34). El proceso histórico ha avanzado pasando por un conjunto de ausencias de reconocimiento que contribuyeron a la creación de inercias y prejuicios que difícilmente se disolverán aun con la mejor norma jurídica posible. Este recorrido, plagado de obstáculos y dificultades, por el que pretendemos transitar en las siguientes páginas, desemboca en el periodo actual que, aunque con muchas cuentas pendientes, es relativamente proclive a la inclusión.

A nivel normativo, esta situación se refleja en la legislación que emana tanto desde el ámbito internacional como del estatal y autonómico, y justifica que la educación inclusiva ha ido experimentando un progresivo enriquecimiento. Sus desencadenantes son especialmente la aparición del Principio de Normalización en los países escandinavos, la Ley Pública de 1975 en Estados Unidos, el Informe Warnock (1978) en Gran Bretaña y, en España, la Ley 13/1982, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) que recogía lo promulgado en la Constitución (1978); hitos normativos que muestran los avances desde la exclusión hasta la inclusión como principio fundamental en el sistema educativo. El proceso abarca, desde el planteamiento de la integración del alumnado con discapacidad en centros ordinarios, hasta la escolarización sin exclusiones, atendiendo a los principios de calidad y equidad con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006 (LOE). Finalmente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de Educación pasa a centrarse directamente en las barreras que limitan la educación en lugar de las discapacidades, disminuyendo la ratio y asegurando el aprovisionamiento de todos los recursos y apoyos necesarios.

Este apartado detalla, a continuación, las distintas disposiciones estatales acaecidas con relación a la atención a la diversidad hasta llegar a la legislación vigente.

Tras superar una primera etapa de exclusión por sustracción completa de la comunidad según Castell (2004), formada por periodos de abandono, ocultamiento, infanticidio y posterior internamiento de niños y niñas con cualquier tipo de discapacidad, por no considerarse dignos, ya no solo de recibir educación, sino de convivir en sociedad, surgen los primeros documentos

relacionados con las discapacidades sensoriales y físicas. Uno de los primeros registrado es el que recoge la creación del Hospicio de los Santos Mártires Inocentes en Valencia por el papa Benedicto XIII y el rey Don Martín, fundado por Fray Juan Gilaberto Jofré en 1409. En aquellos momentos, la educación recaía en manos de religiosos y las escasas instituciones existentes se centraban en la acogida de perturbados, enfermos e indigentes.

A finales del siglo XVIII la situación comienza a cambiar. Como consecuencia de la Revolución Francesa (1789), se aborda la reforma de las instituciones con el fin de prestar asistencia a las personas que, hasta dicho momento, por sus anomalías se encontraban recluidas en asilos u hospitales. En este proceso, es de destacar la influencia de la filosofía de Rousseau (1712-1778) que, con su obra *Emilio*, tuvo un gran impacto en la Pedagogía. Y otros como Pestalozzi y Froebel, que iniciaron la revolución pedagógica. A nivel legislativo algunos antecedentes se encuentran en la creación del Instituto de Sordomudos en 1785 o en la Ley de Instrucción Pública (1857), el primer texto donde se dice que:

Promoverá asimismo el Gobierno las enseñanzas para los sordo-mudos y ciegos, procurando que haya por lo menos una Escuela de esa clase en cada Distrito universitario, y que en las públicas de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados (artículo 108, en González-Pérez, 1992).

Los primeros cambios importantes se inician en el siglo XIX, momento en el que la Ilustración da lugar a relevantes avances científicos (Peirats, 2012) y los progresos en el campo de la Medicina aportan informaciones significativas sobre las enfermedades mentales de la mano de Pinel (1745-1826), Esquirol (1772-1840), Itard (1774-1838) o Séguin (1812-1880), entre otros. Este segundo periodo, también de exclusión (Castell, 2004), dio lugar a un mayor conocimiento de las discapacidades mentales y con ello se empieza a reconocer la necesidad de atender a este tipo de personas; y pese a que los centros se crean como espacios totalmente cerrados, incomunicados y alejados de la población, suponen un gran avance a nivel educativo ya que, por primera vez, comienzan

a irrumpir nuevos tratamientos caracterizados por su cariz clínico-pedagógico, con los que el alumnado empieza a recibir, no solo tratamiento médico, sino también educativo (Arnaiz, 2019; García, 1987; Peirats & Marín, 2019).

A finales del siglo XIX, determinada por el establecimiento de la prescripción de la enseñanza en la Ley de Instrucción Pública o Ley Moyano (1857), surgió la necesidad de crear escuelas que acogieran a todo el alumnado, en consecuencia, todos los niños y niñas con discapacidad debían recibir enseñanza junto al resto. El aumento de la diversidad de casos y la masificación de los colegios, incitada por las opiniones de los filántropos del momento (Arnaiz, 2003) creó la necesidad de especializar los servicios y clasificar y segregar al alumnado en función de sus características (según los resultados de pruebas psicométricas diseñadas por Binet y Simon), puesto que se consideraba que la educación sería de mayor calidad si se impartía a grupos homogéneos (Alonso & Araoz, 2011). Esta especialización de servicios sustentó las bases de los primeros centros de Educación Especial, a través de programas y métodos propios para cada una de las discapacidades, deficiencias en aquellos momentos. Algunos ejemplos aparecen en el siglo XX con la creación del Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales Mentales (1920), los movimientos de renovación pedagógica y la inquietud por la formación de especialistas, aunque la Guerra Civil y su desenlace truncaron en gran medida estas iniciativas.

Así pues, la obligatoriedad de la enseñanza, cuyo objetivo era escolarizar a todo el alumnado en un sistema único (García Pastor, 1988; Prudhommeau, 1976), derivó en la etiquetación y segregación en un sistema especial y paralelo al ordinario. Según autores como Molina y Gómez (1992) o Tomilson (1983), la creación de aquellas escuelas especiales se explicaba por el excesivo interés del ámbito médico-psicológico en imponer sus teorías en las escuelas; y también, porque la ideología de la escuela capitalista no podía permitir que los hijos de las clases altas estuvieran en igualdad de condiciones que los de las clases más desfavorecidas, confluyendo en ello intereses sociales y económicos. En este contexto surgen actitudes contrapuestas, según autores como Arnaiz (2003), hacia las personas con problemas, puesto que las actitudes de cuidado, custodia y educación se superponían con consideraciones despectivas sobre su conducta

“anormal” que les hacía valorarlas como peligrosas para la sociedad. Por su parte, las escuelas ordinarias se erigían como instituciones clave en el mantenimiento del orden social que garantizaban la producción de sujetos normales, adaptados, sumisos, dóciles y útiles para las sociedades industriales (Álvarez-Uría, 1996).

En línea con los planteamientos del régimen autocrático, se promulgó la Ley de Educación Primaria (BOE del 18 de julio de 1945). Continuando con la apertura hacia las demás discapacidades, en el artículo 33 se establece la creación de escuelas especiales para anormales, deficientes mentales, sordomudos, ciegos y deficientes físicos. Sin embargo, tal pretensión no se acompañó de las suficientes políticas y medios de financiación. Bien entrado el siglo XX se empezó a reconocer que el ambiente institucional no era el más adecuado para las personas con discapacidad, puesto que allí no recibían más que unas atenciones mínimas, más asistenciales que educativas. Fue entonces cuando la reivindicación y lucha de muchas familias por la segregación que sufrían al tener a sus hijos separados en diferentes centros (Ortiz, 1995), y por las condiciones de aprendizaje y socialización que ostentaban los menos afortunados, se fundaron asociaciones como la National Association for Retarded Children (NARC) en 1950. Gracias a su influencia se incrementaron significativamente las aulas especiales en los centros ordinarios dando atención incluso al alumnado con discapacidad grave. La presión y la falta de comunicación se fue propagando y esta ola expansiva de descontento llegó a España, donde numerosas familias y profesionales iniciaron, hacia los años 70, una corriente de denuncia hacia las instituciones y protesta ante la situación de segregación que originaba el sistema (Ortiz, 1988).

La preocupación y el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad se materializó en 1971 cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Declaración de los Derechos Fundamentales del Retrasado Mental, especificando que poseían, entre otros derechos, el de recibir atención médica y tratamientos físicos adecuados, derecho a una instrucción, formación y readaptación, así como a las orientaciones que puedan ayudarle a desarrollar al máximo sus capacidades y aptitudes.

A nivel legislativo, en el contexto español se promulgó la Ley General de Educación (BOE de 6 de agosto de 1970), que incluye también a los estudiantes superdotados. Por primera vez se consideró la Educación Especial como una modalidad del sistema educativo, aunque paralela al ordinario. Se clasificó al alumnado según su gravedad; los leves podían ser educados en centros ordinarios y los profundos en especiales, previéndose la creación de unidades de Educación Especial en centros ordinarios. Consecuentemente se creó el Instituto Nacional de Educación Especial (1975) y el Real Patronato de Educación Especial (1976), y se elaboró el Plan Nacional para la Educación Especial (1978) que sirvió de base para los principios de la Ley sobre Integración Social del Minusválido (LISMI, 1982).

Así pues, se empieza a admitir y normalizar la diversidad y a aceptar la Educación Especial (Grau, 2005), centrándose más en habilidades, valores y actitudes necesarias para la vida que en el déficit y se empiezan a reconocer sus derechos. Gracias a las reuniones y aportaciones de la UNESCO en 1977, el concepto de normalización y su puesta en marcha a través de la integración escolar, se extendió por toda Europa y queda definido por autores como Nirje (1969, p. 183) de la siguiente manera: “el principio de normalización significa poner al alcance de los retrasados mentales unos modos y unas condiciones de vida diarias lo más parecidas posible a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad”. Lo que supone que no es suficiente con estar presente en el mismo espacio que los demás, sino que se requiere además ser activo en la colectividad a la que se pertenece. Fue entonces cuando surgió la integración (o *mainstreaming*) como principio ideológico lo que supuso un importante avance en la valoración positiva de las diferencias humanas, puesto que su filosofía va más allá de la mera ubicación de un sujeto en la sociedad e implica, fundamentalmente, que estas personas formen parte de pleno derecho de la sociedad a la que pertenecen. Y es que, la presencia del alumnado con NEAE en los centros ordinarios no conduce automáticamente a su participación social ni educativa (Cambra & Silvestre, 2003). Así pues, este fenómeno supone el gran proceso dinámico y complejo mediante el que se consigue reducir al máximo el aislamiento de los niños y niñas con discapacidad, ubicándolos en el mismo

contexto social y educativo que las personas sin discapacidad (Ainscow, 2005; Barton, 1998; Corbett, 1999; D'Alessio, 2012).

En España, dando un paso más hacia el texto legal de mayor relevancia en muchos años, la LOGSE, se publicó la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985) que, como posteriormente se detallará, respaldaba legalmente a todas las personas con discapacidad, otorgándoles el derecho a recibir una atención excepcional que compensara las posibles carencias. En el mismo año se promulgó el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, la primera disposición legal nacional encargada de regular las cuestiones educativas de la Educación Especial, que no habían sido tenidas en cuenta desde la Constitución de 1978, y que regulaba los principios de normalización, integración, sectorización e individualización.

Todo lo sucedido perfila una Educación Especial integrada, que podría definirse, según Ortiz (1988), como el conjunto de actuaciones pedagógicas específicas que se llevan a cabo, de forma temporal o permanente, en los centros ordinarios o especiales para satisfacer las Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) y favorecer el acceso al currículo. Aunque tales actuaciones pedagógicas, para dirigirse a la comprensión de un sistema adaptado a las diferencias individuales deben concretar cómo identificar las NEE, detallar las orientaciones, procedimientos y propuestas necesarias para su tratamiento y, por último, llevar a cabo una evaluación de la instrucción en función de las diferencias individuales, a través de lo que se denominó: Programa de Desarrollo Individual.

Ante este desarrollo y situándonos en una posición más crítica, es necesario preguntarse sobre el propósito de integrar al alumnado en las escuelas ordinarias. Verdaderamente, ¿se pretende avanzar hacia una educación de calidad para todas y todos reconociendo a cada estudiante como especial, único y diverso? Lo que conlleva, como apuntaban Loaiza y Rubio (2009), una paulatina transformación del sistema y de los dispositivos de evaluación, control y enseñanza masiva, en el que la educación no sea un mero mecanismo para responder específicamente a las necesidades del alumno “especial” frente a sus compañeros “normales” o, por el contrario, ¿se busca reproducir el mismo sistema escolar a través de las mismas prácticas de exámenes, clasificación y

masificación del alumnado tratando de normalizar al diferente tanto como sus capacidades lo permitan?

Quizá Barton (1998) tenía la respuesta y:

Pese a las pretensiones retóricas de una aproximación nueva y socialmente justa, la integración no es sino una disposición nueva de una vieja realidad, la burocratización de la integración demuestra que en ella resuenan y se amplifican las prácticas educativas excluyentes tradicionales (p. 26).

2.2. DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN

Cuarenta y cinco años después de la promulgación de la Constitución (1978), que dio comienzo a la actual época democrática, el sistema educativo ha evolucionado enormemente; también en términos de atención a la diversidad. Desde los planteamientos basados en el déficit hasta los más actuales, los términos y las estrategias curriculares y metodológicas se han ido modificando, diluyéndose las denominaciones que hoy en día resultan desafortunadas u ofensivas y sustituyéndose por otras más empáticas y ajustadas a sus preferencias y necesidades.

El artículo 49 de la Constitución (1978) se centraba en las personas con discapacidad, disminuidos en aquellos momentos y, desafortunadamente, sigue manteniendo tal denominación. Los consideraba ciudadanos y los equiparaba con el resto de la sociedad, y proponía las políticas de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración. El mismo año se publicó un documento considerado el punto de partida de la concepción unificada entre la educación ordinaria y la especial. En el conocido como Informe Warnock (1978), aparecía por primera vez el término de NEE, y se proponía abandonar las prácticas y el lenguaje referidos al déficit para centrarse en sus necesidades educativas (Peirats & Marín, 2019). Todo ello redefinió el concepto de Educación Especial, entendiéndose desde entonces como un servicio de apoyo a la educación general que estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera global

y que se concreta mediante los apoyos necesarios, y no por las limitaciones del alumnado, para lograr el máximo desarrollo personal y social.

Gracias a aportaciones anglosajonas como las de Stainback y Stainback (1989) o Reynolds et al. (1987) se reafirma, no solo en nuestro país sino también en el resto del mundo, la necesidad de unificar la escolarización ordinaria y especial en un único sistema, proporcionando a todo el alumnado programas educativos estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, así como cualquier apoyo o ayuda que tanto ellos como los docentes requieran para el éxito. Un enfoque dirigido a la consecución de una escuela para todos, entendida como institución que “incluya a todo el mundo, celebre las diferencias, respalde el aprendizaje y responda a las necesidades de cada cual” (Declaración de Salamanca, UNESCO, 1994, p. 3) que, con muchos esfuerzos, todavía hoy en día perseguimos.

La primera de las leyes fundamentales en el sistema democrático fue la ya mencionada Ley 13/1982 de 7 de abril de Integración Social de los Minusválidos (LISMI, 1982). Esta norma de carácter orgánico, que tuvo un enorme despliegue publicitario, hizo referencia expresa a la educación del alumnado con discapacidad, minusválidos en aquel momento, como un derecho fundamental:

El minusválido se integrará en el sistema educativo ordinario de la educación general, recibiendo en su caso los programas de apoyo y recursos que la presente Ley reconoce. La Educación Especial será impartida transitoria o definitivamente a aquellos minusválidos a los que resulte imposible la integración en el sistema ordinario (LISMI, 1982, artículo 23).

Proponía, por tanto, algo esencial: impartir la Educación Especial en instituciones ordinarias del sistema educativo de forma continuada, transitoria o mediante programas de apoyo, y únicamente solo cuando la severidad de la discapacidad lo hiciera imprescindible la educación se llevaría a cabo en centros específicos.

La aprobación del Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial y la Orden ministerial sobre la Planificación de la Educación Especial y experimentación de la Integración (1985) fueron los siguientes documentos legislativos dirigidos a la integración. En ellos se apostaba por el desarrollo de la educación temprana, la reducción del alumnado en las aulas, el impulso a los centros especiales para alumnado con discapacidades graves y su conversión en centros de recursos.

En 1990 se dio por finalizada la experimentación de la integración y se instauró la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990. Dicha ley apostaba por una escuela comprensiva, plural y abierta a la diversidad de intereses, problemas y necesidades, centrada en el alumnado y basada en la aplicación de un nuevo currículo dinámico, abierto y flexible, en el que el centro de atención fuera el proceso de enseñanza y aprendizaje y no sus productos. Además, identificaba la necesidad de disponer de recursos de apoyo y medidas, tanto ordinarias como específicas, para que el alumnado con NEE, temporales o permanentes, consiguiera alcanzar los objetivos establecidos dentro del mismo sistema que el resto. Además, con la introducción del concepto de NEE en la LOGSE pretendía evitar las connotaciones negativas de términos anteriores que afectaban negativamente al autoconcepto y la autoestima de este alumnado y sus familias.

En ese contexto, la integración planteaba, ofrecer, en un mismo marco educativo, una serie de servicios a todo el alumnado, según sus necesidades de aprendizaje. No se buscaba, por tanto, la supresión de la Educación Especial, pero sí separar su asociación con los centros específicos, defendiendo la atención individualizada y adaptada, con los métodos y recursos necesarios en un marco de atención común. Este proceso unificador consistió en dejar a un lado el modelo médico, con la finalidad de ofrecer a todos los alumnos y alumnas los servicios educativos necesarios en función de sus necesidades individuales (Birch, 1974). Dando un paso más, se trataba de dejar de considerar como problemas al alumnado con deficiencia para pasar a una dinámica de trabajo que permitiera aprender con ellos e integrarlos en la práctica ordinaria, lo que supuso un gran desafío para la organización de la escuela ordinaria y su funcionamiento (Arnaiz, 2003).

En el Informe final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, acceso y calidad de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), se planteó la revisión de una serie de cuestiones esenciales que indicaban que la inclusión educativa se estaba gestando: la insuficiente e inadecuada legislación, la extensión de los estudios obligatorios, el desarrollo de la integración escolar, los sistemas para adaptar el currículo, la formación del profesorado y la participación de las familias.

A comienzos del siglo XXI, se promulgó la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) que, aunque no llegó a implantarse proclamaba, desde su título, el propósito de lograr una educación de calidad, planteando una serie de medidas que, pese a que fueron objeto de polémica y discusión, en materia de Educación Especial no supusieron ninguna novedad.

Cuatro años después se publicó la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) de 3 de mayo de 2006, en la que se contemplaron, además de las NEE, también las altas capacidades, el alumnado de incorporación tardía al sistema educativo por condiciones personales o historia familiar, y aquellos con dificultades específicas de aprendizaje. Todos ellos conformaban el concepto de NEAE. El objetivo principal de esta ley fue que todo el alumnado alcanzara el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, además de los objetivos generales establecidos, a través de la atención integral personalizada y de los principios de normalización e inclusión. Respecto a la identificación y valoración del alumnado con NEE, concretaba que se deberá realizar lo más tempranamente posible por parte de personal con la debida cualificación. Y al finalizar cada curso se evaluarán los resultados conseguidos. Lo que permitirá proporcionar la orientación adecuada y modificar el plan de actuación, así como la modalidad de escolarización. En cuanto a la escolarización del alumnado con NEE, podrá extenderse hasta los veintiún años en unidades o centros de Educación Especial, sólo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas desde los centros ordinarios (Art. 74.1). Esta norma concebía la respuesta educativa, por primera vez, desde el principio de inclusión, asumiendo que era el único modo de garantizar el desarrollo de todos, favorecer la equidad y contribuir a la cohesión social.

En 2013 se promulgó la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), conocida como Ley Wert. Esta ley orgánica, que complementaba a la LOE redactando de nuevo los artículos 71 y 76, y añadiendo una sección cuarta dedicada al alumnado con dificultades específicas del aprendizaje, fue discutida por todos los partidos políticos. En cuanto a la atención a la diversidad, que es el aspecto que nos ocupa, aportó cambios limitados, el principal fue la incorporación del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) al concepto de NEAE. Como novedad, estableció también que las Administraciones educativas deben adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades, así como adoptar planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular. Además, corroboraba en su artículo 7.2, lo que en la LOE ya se concretaba, y es que las medidas organizativas y curriculares para la atención a la diversidad – adaptaciones curriculares, desdoblamiento de grupos, integración de materias en ámbitos, agrupamientos flexibles, apoyo en grupos ordinarios y oferta de materias específicas, programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento y programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo–, que es en lo que se centra el desarrollo de esta investigación, serían atendidas por las Administraciones educativas de cada Comunidad Autónoma. Por este motivo será necesario analizar, posteriormente, la legislación autonómica correspondiente.

Más tarde, concretamente el 26 de noviembre de 2015, el Gobierno español, junto con tres entidades estatales (Confederación Autismo España, Confederación Española de Autismo FESPAU y Confederación Asperger España), aprobó la Estrategia Española sobre Trastornos del Espectro del Autismo. Constituyó el marco de referencia en la definición de las políticas y actuaciones estatales, autonómicas y locales sobre las personas con TEA. Sus líneas de trabajo y objetivos estaban orientados a favorecer el respeto a la vida independiente, la autonomía, la plena participación e inclusión, la igualdad, la accesibilidad y la no discriminación.

Por último, en 2020, se aprobó la vigente Ley Orgánica 3/2020 de 3 de marzo de 2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de

Educación (LOMLOE), también conocida como ley Celaá. Su principal objetivo es recuperar la calidad y la capacidad inclusiva del sistema educativo para mejorar los resultados y el éxito escolar. Aporta, además de cambios respecto al currículo (desarrollo de competencias, ausencia de estándares de aprendizaje evaluables, eliminación de la clasificación de materias en específicas, troncales y de libre configuración, etc.), cambios centrados en la educación inclusiva, ya que pasa a ser un principio fundamental del currículum. En concreto, respecto al alumnado con NEE la LOMLOE pone el foco de atención en las barreras que limitan el derecho a la educación en lugar de centrarse en la discapacidad. También regula la participación del alumnado y sus familias en los procesos de identificación y valoración de las NEE; posibilita la incorporación de la lengua de signos española en la oferta de las Administraciones educativas y afirma que la Administración continuará prestando el apoyo necesario a los centros de Educación Especial para que, además de escolarizar al alumnado que lo requiera, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios. También impulsa la detección precoz, la atención temprana y la educación inclusiva. Este proyecto pretende, fundamentalmente, según sus objetivos recuperar la calidad y capacidad inclusiva del sistema educativo con el fin de mejorar los resultados y el éxito escolar. Entre los principios y los fines de la educación, se incluye el:

Cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, la inclusión educativa y la aplicación de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje, es decir, la necesidad de proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, de acción y expresión y de formas de implicación en la información que se le presenta (p. 22).

Antes de concluir con este apartado y centrarnos en el contexto valenciano, es preciso hacer especial hincapié en el mencionado movimiento de la escuela para todos. Los orígenes se remontan a la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien (1990), en la que representantes de 155 países de la comunidad internacional se pusieron de acuerdo en "universalizar la educación primaria y reducir masivamente el analfabetismo para finales de la década", y su

puesta en marcha se inicia en el Marco de Acción Dakar (2000). En esta línea, la UNESCO (2008) considera la educación inclusiva como una estrategia clave para alcanzar dicha Educación para Todos, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y fundamental de una sociedad más justa e igualitaria en la que la equidad y la calidad educativa van de la mano (Torres, 2000).

Este cambio de paradigma se planteó a nivel internacional gracias a las labores de organismos como UNESCO y UNICEF, que desarrollaron también otras acciones y reuniones internacionales como son: la Convención de los Derechos del Niño (1989), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994), el Foro Consultivo internacional para la Educación para Todos (2014) y, finalmente, el Foro Mundial sobre la Educación (2015).

Entre ellas destacamos, en este caso, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada en 1994 en Salamanca, por ser la que de manera más decisiva y explícita ha contribuido a impulsar la educación inclusiva desde la perspectiva sistémica que se comentaba en líneas previas, reconociendo la necesidad y la urgencia de que todos los niños y jóvenes tengan pleno acceso y participación en los procesos generales de enseñanza y aprendizaje así como un currículo que reconozca, valore y responda de manera adecuada a sus necesidades personales y sociales.

Es de remarcar, por último, por su vigencia y actualidad el Foro Mundial sobre Educación. Evento que dio lugar a la Declaración de Incheon, un proyecto educativo elaborado en 2015 por la UNESCO junto con UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y el CNUR. En el documento, los 160 países participantes presentaron una nueva visión de la educación para su mejora, conocido como la Educación 2030, con el objetivo de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (UNESCO, 2016).

Todos estos movimientos sociales de las personas implicadas con la discapacidad, desde una actitud crítica y de verdadero respeto hacia la diversidad están esbozando, finalmente, nuevos caminos que se alejan de prácticas asistencialistas y normalizadoras, como denominan Loaiza y Rubio

(2009). Comienza a erigirse un concepto de diversidad que se ubica en las interacciones dinámicas y complejas de los sujetos con su entorno.

2.3. AVANCES HACIA LA INCLUSIÓN EN EL CONTEXTO VALENCIANO

Como se ha podido apreciar, la legislación vigente estatal no concreta cómo ofrecer una respuesta educativa que garantice la inclusión del alumnado con NEAE.

Al consultar los ajustes y las concreciones curriculares de las distintas comunidades se pone de manifiesto la variabilidad entre los niveles de concreción y desarrollo de las distintas normativas, lo que sugiere, tal y como apuntan Verdugo et al. (2018), que el marco estatal en el que se basan es poco preciso y da lugar a desarrollos desiguales, dependientes de la formación de sus técnicos y de la sensibilidad de cada Administración Educativa. Además, no todas las Comunidades Autónomas tienen un marco reciente actualizado que aglutine las distintas etapas en la atención a la diversidad, lo que pone de relieve que, además de estar desactualizado el marco que regula la evaluación psicopedagógica, como afirmaban López et al. (2017), la atención a la diversidad como proceso en sí mismo no está actualizado en lo que se refiere a su fundamentación normativa.

Seguimos, en las próximas líneas, describiendo la última legislación publicada en el contexto valenciano en materia de atención a la diversidad e inclusión educativa.

El Decreto 39/1998 de 31 de marzo, que implicaba la inclusión en los proyectos educativos y curriculares de las distintas medidas de atención al alumnado con NEE, fue la primera disposición de orden superior en nuestro contexto.

La normativa promulgada con anterioridad se reducía a tres órdenes sobre planificación de la Educación Especial y experimentación de la Integración educativa del sistema ordinario como aplicación y consecuencia de la promulgación del Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. No obstante, en la década de los noventa se registran algunos documentos importantes como son la Orden de 11 de noviembre de

1994 por la que se establece el procedimiento de elaboración del dictamen para la escolarización del alumnado con NEE, la Orden de 15 de mayo de 2006, por la que se establece el modelo de informe psicopedagógico y el procedimiento para su formalización; y el Decreto 131/1994, de 5 de julio, por el que se regulan los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional. Estos documentos constituían las bases legislativas del primer decreto valenciano en torno al principio de integración y a las NEE.

El Decreto 39/1998 destaca, atendiendo al principio de integración, por la regulación de la atención educativa del alumnado con NEE y la dotación a los centros docentes con recursos, medios y apoyos complementarios cuando el número y la naturaleza del alumnado lo requiera. Al mismo tiempo, apuesta por la eliminación de las barreras físicas y comunicativas y facilita el equipamiento didáctico y los medios técnicos precisos para posibilitar la participación del alumnado en las actividades escolares, entre otros. Estas disposiciones, se vieron posteriormente concretadas para su aplicación en los centros escolares en la Orden de 16 de julio de 2001, por la que se regulaba la atención educativa al alumnado con NEE escolarizado en centros de Infantil y Primaria.

A causa de la asunción a nivel mundial de términos y conceptos que se basaban en la diversidad del alumnado y profesorado, y en la propia organización de las instituciones y agentes educativos no formales, se publicó veinte años después, el Decreto 104/2018 de 27 de julio del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.

Este decreto, actualmente vigente, se enmarca en el Pla Valencià d'Inclusió i Cohesió Social 2017-2022 de la Generalitat Valenciana y propone, atendiendo por primera vez al principio de inclusión, un nuevo modelo en el que se enfatiza el papel de los centros docentes como los elementos dinamizadores en el proceso de transformación social hacia la igualdad y la plena inclusión. Se centra en la identificación y eliminación de barreras del contexto, la movilización de recursos para dar respuesta a la diversidad, el compromiso con los valores inclusivos y el desarrollo de un currículum para la inclusión, y se concreta en:

- El proyecto educativo como eje vertebrador de la respuesta inclusiva, cuyos elementos deben basarse en el análisis del contexto realizado por el claustro y el equipo directivo para articular las medidas que permitan eliminar las barreras para la inclusión.
- El Plan de Actuación para la Mejora (PAM), constituido por actuaciones planificadas con el fin de mejorar, desde la perspectiva inclusiva, la calidad educativa a partir de las necesidades detectadas en la evaluación continua.
- La detección e identificación lo más temprana posible de las necesidades del alumnado, para posteriormente determinar la intensidad y duración de los apoyos; que se contemplarán en el Plan de Actuación Personalizado (PAP).
- Las medidas de respuesta educativa, con cuatro niveles de actuación: el primero de ellos dirigido a la comunidad educativa y al entorno, el segundo al grupo-clase, el tercero centrado en el alumnado que requiere una respuesta diferenciada con apoyos ordinarios, y el último, dedicado al alumnado como NEAE que requiere una respuesta personalizada e individualizada.
- El personal y los materiales de apoyo necesarios para facilitar el acceso, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

De este texto ya han surgido algunos que especifican los diversos procedimientos para la aplicación de su articulado. En primer lugar, nos referimos a la Orden 20/2019 por la que se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros sostenidos con fondos públicos. Tiene como objetivo concretar aún más el Decreto 104/2018 regulando la organización de la respuesta educativa en los centros docentes –en el marco de la educación inclusiva– con el fin de garantizar el acceso, la participación, la permanencia y el progreso de todo el alumnado, como núcleo del derecho fundamental a la educación y desde los principios de calidad, igualdad de oportunidades, equidad y accesibilidad universal. Aporta aspectos relevantes para la respuesta educativa como son las adaptaciones de acceso, la adecuación personalizada de las programaciones didácticas y la adaptación

curricular individual significativa; la determinación del personal de apoyo a la inclusión; y sobre la escolarización los criterios, el dictamen, la reducción de ratio, la flexibilización, permanencia y prórroga y las distintas modalidades que se contemplan.

De la Orden, siguen derivándose documentos que profundizan en el desarrollo normativo del Decreto, como lo es la reciente Resolución de 23 de diciembre de 2021 por la cual se dictan instrucciones para la detección y la identificación de las NEAE y las necesidades de compensación de desigualdades. Se detalla, entre otras cosas, la evaluación sociopsicopedagógica de este alumnado; la detección e identificación de las NEAE previa al inicio de la escolarización en el segundo ciclo de Educación Infantil; durante la escolarización, los criterios para la aplicación de las medidas de respuesta para la inclusión, el personal especializado de apoyo, la modalidad de escolarización y el PAP; además de considerar también al alumnado con necesidades de compensación de desigualdades.

En este sentido la Dirección General de Inclusión educativa elaboró, a fecha de 13 de febrero de 2020, un instrumento, denominado DEBA, para identificar los factores que favorecen y dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje del alumnado. Se trata de un cuestionario dirigido al equipo educativo que, a través de la respuesta de una serie de ítems con una valoración de 1 a 4, permite reportar un informe en formato DAFO sobre la situación de inclusión del alumnado. Los ítems del DEBA se organizan en torno a tres grandes categorías: Acceso o presencia, Aprendizaje y logro, Participación y pertinencia. A continuación, se presentan los apartados en los que se divide cada una de las categorías y en el Anexo 1 se detallan los ítems de las categorías AC6: *Organización para la inclusión* y AP2: *Metodologías y estrategias didácticas inclusivas*.

1. Acceso o presencia

AC1: Interacción/transmisión de la información.

AC2: Procesos de transición y coordinación con el entorno comunitario.

AC3: Asistencia al centro.

AC4: Entorno seguros, saludables y sostenibles.

AC5: Accesibilidad.

AC6: Organización para la inclusión.

2. Aprendizaje y logro

AP1: Concreción curricular, programaciones y unidades didácticas.

AP2: Metodologías y estrategias didácticas inclusivas.

AP3: Evaluación inclusiva de los aprendizajes.

AP4: Formación para la inclusión.

3. Participación y pertinencia

PA1: Valores inclusivos y normas de convivencia.

PA2: Bienestar personal y relaciones interpersonales positivas.

PA3: Participación del alumnado.

PA4: Participación e implicación del profesorado.

PA5: Participación de la familia y la comunidad educativa.

2.4. A MODO DE SÍNTESIS

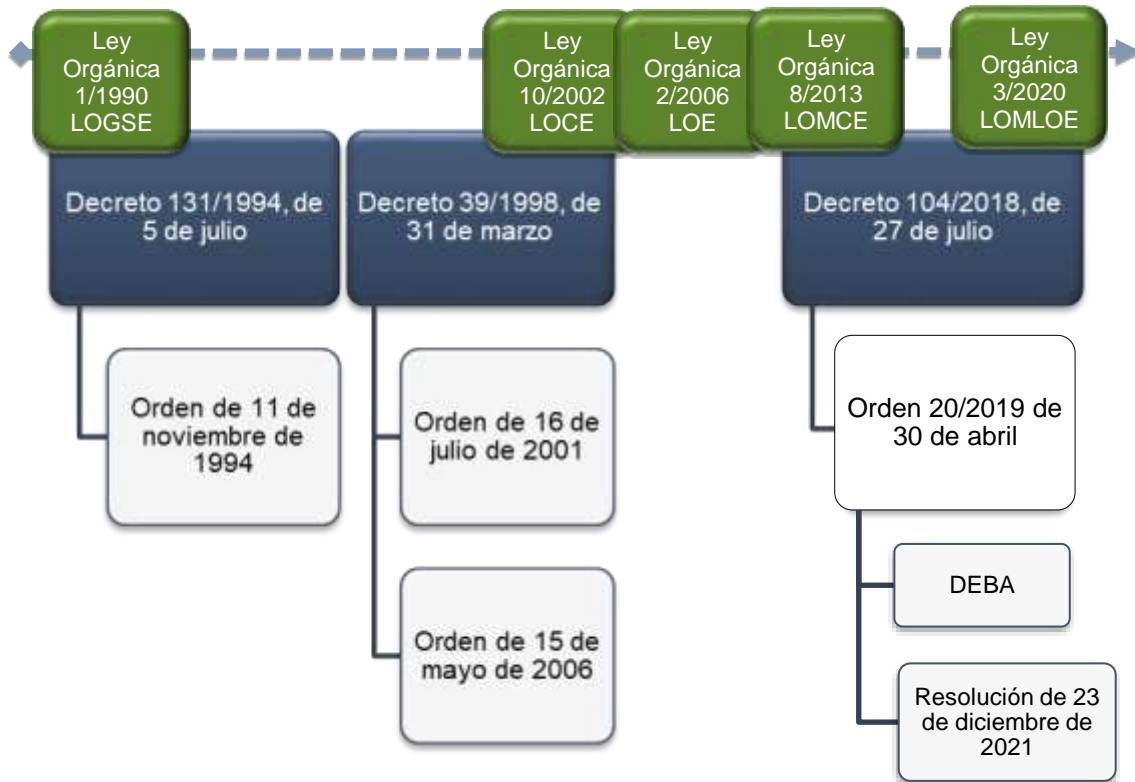
Todo lo expuesto en este capítulo muestra el indudable avance histórico y normativo que se ha experimentado en las últimas décadas. De este proceso han emanado numerosos logros en materia de inclusión educativa como la escolarización de todo el alumnado en un único sistema, el aumento de recursos personales y materiales, la elaboración de planes de atención a la diversidad, la mejora de la formación docente o la creación de aulas específicas en centros ordinarios para atender las necesidades más severas en un contexto parcialmente inclusivo.

En el contexto valenciano la Administración Educativa parece mostrarse decidida en su apuesta por la inclusión, como se puede observar en la Figura 3, donde se recogen los avances legislativos de la Comunitat Valenciana. Observando la trayectoria de la Administración consideramos esencial analizar

en qué medida está siendo asumido este reto por parte de los distintos agentes educativos en su práctica diaria.

Figura 3

Representación del proceso normativo de la Comunitat Valenciana



La diversidad, como decía Gimeno (1999), unas veces olvidada, otras enmendada y algunas fomentada, sigue mereciendo mucha atención. Sin embargo, la educación inclusiva no se produce espontáneamente por el hecho de que el alumnado tenga acceso abierto a la escuela ordinaria. La accesibilidad debe dirigirse al aprendizaje en plenitud de derechos e igualdad de oportunidades con el resto de sus compañeros, haciéndole sentirse “reconocido, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia” (Echeita, 2008, p. 10), con el fin de cumplir los tres requisitos de cualquier proceso educativo inclusivo de calidad, que en el siguiente capítulo analizaremos con detenimiento, la presencia, la participación y el aprendizaje (Echeita & Ainscow, 2011).

Es indudable que la inclusión va más allá de la atención al alumnado con NEAE, puesto que supone la mejora de las prácticas educativas para todo el alumnado y el centro en su conjunto (Ainscow, 1998). Las intervenciones, por

tanto, no deben dirigirse al alumnado con dificultades, sino a favorecer y apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes del aula, fomentando una escuela común y comprensiva (Giné et al., 2009).

Carece de sentido la preocupación por llevar a cabo políticas y prácticas inclusivas que solo se focalicen en los colectivos singulares o con características “especiales”, tal y como desarrollan las políticas seguidas por la mayoría de las consejerías de educación de las distintas comunidades autónomas españolas, bajo el nombre de medidas de “atención a la diversidad”. Esta perspectiva contribuye a “la trampa” según Castell (2004, p. 60); es decir, a centrar las medidas de intervención en ayudar a los excluidos, eludiendo con ello políticas sistémicas que, afectando a todos los elementos del sistema educativo – currículo, formación del profesorado, financiación, dirección escolar, etc.– eviten y prevengan las situaciones de exclusión (Echeita, 2008). Ante esta problemática, Ianes (2006) propone el término de *speciale normalità*: la normalidad especial implica que, absolutamente todo lo que asumimos como normal tiene su peculiaridad, y es entonces cuando la inclusión adquiere ese valor ético, reflexivo y global que va más allá de las necesidades socioeconómicas, psicofísicas y/o culturales de los individuos que, a su vez, remarca la urgencia de cambios y replanteamientos de los modelos de enseñanza y organización.

De hecho, no puede tomarse la inclusión, aparentemente lograda, como un placebo que invisibilice la opresión y exclusión con la que convive todo el colectivo de personas con discapacidad. Es necesario seguir avanzando en ese camino para lograr que la inclusión no se conciba como el proceso que lideran unos para ayudar a otros, sino como el proceso en el que, como apuntan Laoiza y Rubio (2009), cada sujeto genere procesos de autoafirmación de su heterogeneidad.

CAPÍTULO III

Aproximación conceptual a la inclusión y medidas educativas

Los hombres son entre ellos tan iguales como desiguales. Son iguales en ciertos aspectos y desiguales en otros.... Sin embargo, la aparente contradicción de estas proposiciones, «los hombres son iguales», «los hombres son desiguales», depende únicamente del hecho de que, al observarlos, al juzgarlos y al sacar consecuencias prácticas, se ponga el acento sobre lo que tienen en común o, más bien, sobre lo que les distingue

Bobbio (1995)

Una vez expuestas las bases histórico-evolutivas del marco teórico y legislativo a nivel internacional, estatal y autonómico de la educación inclusiva, este capítulo pretende, tomándolas como referencia, concretar el marco conceptual y con ello los principales significados, definiciones y vertientes que involucran al principio de inclusión.

3.1. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS, BARRERAS Y CONDICIONES

La educación inclusiva, especialmente desde la Declaración de Salamanca, en la que se proclamó como el mejor camino para educar a todo el alumnado dentro de un mismo sistema educativo, respetando y atendiendo sus diferencias (UNESCO, 1994), se ha convertido en un movimiento de repercusión mundial.

Echeita y Sandoval (2002) la definieron como el proceso de identificación y minimización de los elementos o barreras que dificultan el aprendizaje y la participación del alumnado, así como el de maximización de los recursos para conseguirla. No solo se trata de un derecho, sino que está recogida, según el modelo de Calidad de Vida, como una de las ocho dimensiones que conforman este concepto y, como tal, está relacionada directamente con la mejora en los resultados personales (Schalock & Verdugo, 2007). Sin embargo, pese a los esfuerzos por plantear modelos educativos capaces de atender a la diversidad, adecuándose a sus necesidades, características y posibilidades (Rosenberg et al., 2008), este discurso no forma parte todavía de la realidad de nuestras escuelas y, para lograrlo, son necesarios una serie de cambios en las estrategias organizativas, didácticas y formativas (Alemany & Villuendas, 2004).

Los responsables de la educación son los encargados de asumir tal tarea, llevando a cabo medidas que garanticen estos principios, a través del trabajo sobre múltiples factores que son los que condicionarán su éxito: la experiencia, los recursos, la formación, las creencias y las actitudes que se tengan sobre ésta (Boer et al., 2011). Según Tilstone et al. (1998), la promoción de la inclusión dependerá en gran medida de las estrategias que el profesorado adopte para garantizar que todo el alumnado participa en el aprendizaje durante el mayor tiempo posible. En definitiva, siguiendo las palabras de Clark et al. (1995), el éxito de la educación inclusiva dependerá de la capacidad de los maestros para responder a la diversidad en el aula.

Su misión es, según Tamarit (2015), la de articular estrategias para cultivar redes de apoyo natural para cada persona, identificando y promoviendo el valor con el que cada uno puede contribuir a la comunidad, ejerciendo un rol social valorado. Atender en inclusión a un alumnado heterogéneo supone un importante desafío para la comunidad educativa, puesto que requiere de una dotación de estrategias y recursos adecuados con los que poder ofrecer una respuesta pedagógica adaptada y, al mismo tiempo, un nivel óptimo de intervención individualizada (Barnard et al., 2000). Sin embargo, cabe destacar que, tal y como defienden algunos autores (Bonal et al., 2004; Dyson, 2006; Echeita, 2008), la inclusión educativa no es la puerta más importante para paliar

los procesos de exclusión social, aun así, es fundamental que las acciones que en la escuela se lleven a cabo sean parte de la solución y no del problema.

Vemos pues que la inclusión se convierte, más que en un conjunto de acciones, en una filosofía y actitud de trabajo poliédrica que requiere implicación y compromiso de los distintos agentes comprometidos con el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, para llevar a cabo un cambio en el diseño y el desarrollo del currículo (Arnaiz, 2003; Peirats & Cortés, 2016). Este camino exhorta la transformación del sistema educativo en general, pero también de un esfuerzo por parte de toda la sociedad (Tárraga & Tarín, 2013), porque sus actitudes serán una pieza fundamental.

Consideramos también que para lograr la inclusión educativa se requerirá que prime, además de la teoría educativa, la ternura como ingrediente aglutinador del proceso educativo, que permita atender a cada uno de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con NEAE, y que garantice, a través del respecto a su condición como ser humano, además de su inclusión educativa, su plena inclusión en la sociedad (García et al., 2018). No será suficiente con todas las definiciones que en este y otros documentos se aporten, sino que, para que el concepto adquiriera verdadero sentido lo primordial será que el diálogo igualitario de quienes forman cada comunidad educativa comprometida defina y concrete la inclusión en cada caso y cada día, de acuerdo con sus circunstancias condicionantes, su contexto, su historia y cultura escolar (Echeita, 2008; Elboj et al., 2002). Hoy en día, hablar de educación inclusiva implica una mirada al futuro (Arnaiz & de Haro, 2020); y entre los objetivos de desarrollo sostenible establecidos en la Agenda 2030 se encuentra el propósito de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2016, p. 8).

A modo de resumen, Ainscow y Ferreira (2003) identifican tres elementos claves presentes en las diferentes definiciones de educación inclusiva:

- a) La inclusión como proceso, como búsqueda constante de distintas formas de atender a la diversidad; un camino que inician las escuelas con el único objetivo de conseguir que toda la comunidad educativa se sienta aceptada.

- b) La inclusión como identificación y eliminación de barreras para el acceso y la participación del alumnado para incrementar la calidad de las experiencias en la escuela y los resultados del “aprendizaje” no siempre relacionados con los de los exámenes.
- c) La inclusión como responsabilidad de adoptar las medidas que garanticen, primero, la presencia, participación y éxito del alumnado que podría estar en riesgo de exclusión o fracaso escolar, para, posteriormente, favorecer a la construcción de una sociedad inclusiva sin exclusiones sociales, económicas ni culturales.

Estas tres variables, que parecen ser los pilares que la sostienen, fueron detalladas por Ainscow et al. (2006):

- a) Presencia. Cualquier alumno tiene derecho (que no privilegio) a acceder al entorno educativo y a los aprendizajes, es por ello por lo que se debe contribuir a minimizar las barreras para garantizar al máximo la accesibilidad de todo tipo.
- b) Participación. Una educación de calidad, como el resto de las experiencias, debe estar basada en el bienestar personal y social, que requiere, necesariamente, conocer y tener en cuenta la opinión y la voz de los aprendices.
- c) Progreso. La inclusión también debe entenderse como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante (Echeita, 2008). El término de progreso se refiere a la calidad de los resultados esperados en el aprendizaje de cada una de las áreas del currículo y es que, según la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006, citada en Barrios et al., 2018, p. 17), la enseñanza debe llevarse a cabo con miras a:
 - a. Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima, y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana.

- b. Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas.
- c. Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

La UNESCO (2008) comparte alguno de estos términos clave y define la inclusión como el proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todo el alumnado incrementando su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades reduciendo la exclusión en y desde la educación. Para lograrlo, será necesaria la creación de las condiciones para que estos derechos sean reales y efectivos, lo que necesariamente comportará un compromiso generalizado, la preparación del conjunto del sistema educativo y movimientos sociales importantes más allá de las leyes y de los tratados internacionales, que partan del cambio de mirada de los déficits hacia el contexto (Casanova, 2011; Lema, 2008). Se trata de una educación equitativa y de calidad que conoce y lucha contra las barreras para aprender a convivir y a aceptar la diversidad.

Por su parte, Torres (2010) destaca siete elementos comunes que se incluyen en las definiciones sobre inclusión y los propone como dimensiones asociadas a la misma:

- a) Forma parte de un proceso social más amplio y no se circunscribe al ámbito educativo.
- b) Supone la aceptación de, valorando sus diferencias y enfatizando la igualdad por encima de ellas.
- c) Exige que la escuela ha de asumir nuevos valores formando parte de una política escolar de igualdad de oportunidades para todos.
- d) Supone incrementar la participación activa (social y académica) de los alumnos y disminuir los procesos de exclusión.
- e) Supone crear un contexto de aprendizaje inclusivo desarrollado desde el marco de un currículum común.

- f) Exige la reestructuración escolar y el abordaje de esta desde una perspectiva institucional.
- g) Es un proceso inacabado y no un estado.

3.1.1. CONCRECIONES: EL INDEX FOR INCLUSION

Este modo de entender la educación cuenta con un instrumento creado *ad hoc* para la evaluación de los centros educativos y su posterior adecuación, se trata del *Index for Inclusion* de Booth y Ainscow (2002, actualizado en 2011 y 2015). Después de su reestructuración tras dos versiones anteriores, y basándose en los principios de la Carta Internacional de los Derechos Humanos, identifica las tres dimensiones claves para el favorecimiento de la inclusión, con el fin de crear comunidades educativas colaborativas acordes al derecho de inclusión:

- a) Crear culturas inclusivas. Dimensión que abarca la construcción de comunidades escolares seguras, colaboradoras y estimulantes y el uso de valores inclusivos compartidos por todos los agentes educativos. Lo que guiará las decisiones concretadas en las políticas escolares de cada centro y el quehacer diario de las prácticas educativas.
- b) Elaborar políticas inclusivas. La transformación de la escuela a nivel organizativo y curricular con el fin de posibilitar la participación y el aprendizaje equitativo de todo el alumnado, propiciando actividades que incrementen la capacidad del centro para atender a la diversidad y evitar la exclusión.
- c) Desarrollar prácticas inclusivas. Aplicar las culturas y las políticas inclusivas en las prácticas, lo que implica enseñar con éxito a todo el alumnado de un aula diversa y heterogénea. Para ello es fundamental:
 - a. Identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación diseñando contextos que permitan trabajar en un mismo espacio y sobre un mismo tema a alumnado heterogéneo que pueda realizar actividades y aprendizajes distintas con igual valoración. Las barreras se encuentran en:

- i. Actitud. Falta de sensibilidad hacia lo diferente y desconocimiento sobre las tendencias educativas y los derechos.
 - ii. Conocimiento. Falta de información o de comprensión sobre la situación de los alumnos.
 - iii. Comunicación. Interferencias que dificultan las interacciones.
 - iv. Educación. No solo las personas se encuentran con barreras, también las programaciones, la metodología y la evaluación deben ser inclusivas.
- b. Implementar apoyos o facilitadores que permitan una práctica inclusiva, cuentan con tres aspectos claves:
- i. Se refieren a recursos y estrategias.
 - ii. Posibilitan el acceso a la información y las relaciones.
 - iii. Su uso da lugar a un aumento del desarrollo y crecimiento personal.

Esta tercera edición del *Index* relaciona en gran medida los términos de inclusión y sostenibilidad, partiendo de la necesidad de “satisfacer las necesidades del presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (Naciones Unidas, 1987, p. 22). Tal y como apunta Sen (2005), desde la Educación Primaria debemos preparar a niños y jóvenes a adquirir conciencia sobre sus hechos y sus implicaciones para dotarlos de los saberes, formas de hacer y valores que les capaciten mejor de lo que se ha hecho hasta ahora, para tener un estilo de vida sostenible y para ser ciudadanos activos que vigilen que sus gobiernos y empresas se comporten con criterios de sostenibilidad.

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es

permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje (UNESCO, 2005, p. 15).

Para desarrollar esa “educación para la sostenibilidad” (UNESCO, 2012), que será el contexto óptimo para desarrollar una educación más inclusiva y de calidad para todos, el nuevo *Index* incorpora dos cambios fundamentales. En primer lugar, se hace explícito el marco de valores que sostiene la educación inclusiva, entre los cuales la sostenibilidad ocupa un lugar central y, en segundo lugar, se añade una sección dedicada a repensar un currículum para todos en el que se incorporan indicadores relativos al aprendizaje de conceptos, actitudes y formas de propiciar la sostenibilidad (Echeita & Navarro, 2014).

Los valores son la base de todas las acciones y políticas que moderan las prácticas en las escuelas, por lo que el desarrollo de la inclusión nos implica a nosotros mismos a la hora de hacer explícitos los valores que subyacen a ella (Booth, 2006). Dicha versión busca precisar las implicaciones de los valores inclusivos en todos los aspectos de las interacciones entre las culturas, las políticas y las prácticas que acontecen en los centros y entre los centros y su entorno (Echeita & Navarro, 2014). Del mismo modo, el compromiso con los valores inclusivos implica necesariamente un compromiso con las generaciones futuras, (Canevaro, 2018); por tanto, los centros escolares inclusivos deben ser aquellos que fomenten un desarrollo sostenible a través del aprendizaje y la participación de todos además de la reducción de la exclusión y la discriminación (Booth & Ainscow, 2011).

Podría ser que lo señalado se abordara en los centros de forma informal, pero a la larga, tal y como apuntan sus autores, serían acciones “poco incisivas a menos que haya también un compromiso de hacer un plan de mejora que refleje tales valores inclusivos” (p. 13). Aspecto mejorable, por tanto, si queda plasmado en los documentos que articulan la vida en el centro, para lo que el *Index* será fundamental, ya que facilita su evaluación detallada y sus posteriores indicaciones para la mejora.

Los valores inclusivos que contempla el *Index* se distribuyen en estructuras, relaciones y espíritu humano, y son los que se detallan en la Tabla 1. Entre ellos los autores destacan como más contribuyentes para el desarrollo educativo inclusivo la igualdad, la participación, la comunidad, el respeto a la diversidad y la sostenibilidad.

Tabla 1

Valores inclusivos Index for inclusion

| Estructuras | Relaciones | Espíritu |
|-----------------------|--------------------------------|-----------------|
| <i>Igualdad</i> | <i>Respeto a la diversidad</i> | Alegría |
| Derechos | No violencia | Amor |
| <i>Participación</i> | Confianza | Optimismo |
| <i>Comunidad</i> | Compasión | Belleza |
| <i>Sostenibilidad</i> | Honestidad | |
| | Valor | |

Nota. Elaboración propia a partir de Booth y Ainscow (2011, p. 22).

En cuanto a la segunda de las mejoras, las versiones anteriores del *Index* contemplaban numerosos aspectos del centro escolar, pero dejaban al margen el currículum; es decir, el proyecto selectivo cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela (Gimeno, 1995). Por este motivo, la tercera edición incorpora en su sección: La construcción de un currículum para todos, concreciones sobre cómo estructurar el conocimiento y sobre qué competencias se están aprendiendo en los centros, con el fin de que la educación forma parte de la solución y no del problema, ante los distintos problemas sociales y medioambientales de carácter nacional y global. Por su parte, Barrios et al. (2018) proponen complementar el *Index for Inclusion* de Booth y Ainscow (2011) con el Diseño Universal para el Aprendizaje (Alba et al., 2013; Orkwis & McLane, 1998).

El DUA supone un marco para orientar la práctica educativa proporcionando flexibilidad en la forma de presentar la información y en el modo en que los alumnos y alumnas demuestran el conocimiento y habilidades (Alba, 2019; Griful-Freixenet et al., 2020). Constituye un enfoque que ayuda a los docentes a generar espacios de aprendizaje más accesibles para el alumnado y reduce las barreras de aprendizaje, proporcionando espacios y ayudas, y manteniendo altas expectativas sobre todo el alumnado. Se trata pues, de reducir las barreras en los contextos educativos para que los procesos de aprendizaje sean accesibles a todos los estudiantes, y para ello se debe tener en cuenta la diversidad del aula para hacer propuestas que ofrezcan la oportunidad a todos los estudiantes de acceder, participar y avanzar dentro del currículo. Se orienta, finalmente, en torno a tres principios (Meyer et al., 2014) que posibilitan el aprendizaje de todo el alumnado y minimizan las barreras del currículo:

- a) Proporcionar diversas formas de implicación, para favorecer que el alumnado pueda encontrar su incentivo por el aprendizaje y sentirse motivado en el proceso.
- b) Facilitar formas variadas de representación de la información y del contenido, para que cada alumno cuente con diversas opciones para acceder al aprendizaje y pueda elegir la más acorde sus necesidades.
- c) Ofrecer múltiples formas de acción y expresión para permitir que cada estudiante interactúe con la información y exprese sus aprendizajes según sus preferencias o capacidades.

En definitiva, como indica Elizondo (2020b), hablar de inclusión es hablar de DUA, puesto que ofrece un modelo multinivel de enseñanza que permite la participación y el aprendizaje de todas y todos. A través de la utilización de estrategias de planificación curricular, inteligencias múltiples, paisajes de aprendizaje u otros modelos didácticos con diferentes niveles de trabajo, el alumnado realiza aproximaciones sucesivas y se apoya en su forma de procesar la información para afrontar retos cada vez más complejos.

3.1.2. DEFINICIONES Y MATICES

En este apartado, se considera pertinente recoger algunas definiciones del término educación inclusiva. Se organizan en la Tabla 2 de acuerdo con una serie de categorías extraídas de sus características principales:

Tabla 2

Conceptos clave de la educación inclusiva

Diversidad no implica solo discapacidad:

- Inclusión no se refiere sólo a niños y jóvenes con discapacidad. No se puede tomar un proyecto de inclusión si se piensa en términos tan exclusivos (Booth, 2000).
- La educación inclusiva no tiene que ver sólo con estudiantes discapacitados o alumnos con NEE. La inclusión incluye a todos los estudiantes (Slee, 1999).
- El desarrollo de escuela inclusivas –escuelas capaces de educar a todos los niños– no es por lo tanto únicamente una forma de asegurar el respeto de los derechos de los niños [...], sino que constituye una estrategia esencial para garantizar que una amplia gama de grupos tenga acceso a cualquier forma de escolaridad (Dyson, 2001).
- La inclusión no es una cuestión de discapacidad. [...] Sin embargo, la inclusión es una cuestión de equidad y calidad para todos los estudiantes (Giangreco, 1997).
- Muchas prácticas de inserción (escolar o social) suponen “una trampa” si se centran solamente en ayudar a los excluidos, eludiendo, con ellos, políticas preventivas y sistémicas dedicadas a evitar que la gente caiga en las situaciones de exclusión (Castell, 2004)

Incrementar la participación y reducir los procesos de exclusión de todo el alumnado:

- La inclusión en educación está ligada estrechamente a dos tipos de procesos que deben desarrollarse simultáneamente: el del incremento
-

de la participación de todo el alumnado en la vida escolar y el de los esfuerzos por reducir y eliminar todas las formas en que se gestan los procesos de exclusión (Barton, 1998).

- La inclusión enfatiza que todos los alumnos participen en actividades y experiencias de la educación general (Susinos, 2002).
 - Inclusión significa que debemos intentar incrementar la participación no sólo para los estudiantes con discapacidad, sino para todos los alumnos (Ballard, 1999).
-

La inclusión como proceso:

- Inclusión es un proceso inacabado, conectado a la exclusión (Corbett, 1999).
 - En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad (Ainscow, 2005).
 - La inclusión debe verse como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos [...] un proceso que lleva tiempo y que se convierte en una “historia interminable” en permanente tensión con el concepto de exclusión (Echeita, 2008).
 - La inclusión es un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas (Booth & Ainscow, 2011).
 - La inclusión es un proceso que nunca está acabado del todo, ya que constantemente pueden aparecer diferentes barreras que excluyen o discriminan a los alumnos y alumnas, o, que limitan su aprendizaje y su pleno desarrollo como personas (Blanco, 2006).
 - La inclusión se perfila como un proceso abierto, dinámico, que busca respuesta para atender a la diversidad y que lleva implícita la idea de que todos los miembros de la comunidad deben participar y que sólo de
-

esa manera se logrará la transformación paulatina de los centros y sus prácticas pedagógicas (Arroyo, 2013).

Celebrar las diferencias para el enriquecimiento de todos:

- El proceso de inclusión significa que el alumno con discapacidad es visto como un miembro valorado por la escuela (Uditsky, 1993).
 - La diversidad no es vista como un problema a superar, sino como un recurso enriquecedor para apoyar el aprendizaje de todos (Booth & Ainscow, 2011).
 - La escuela inclusiva se refiere a la aceptación y celebración de muchas formas de diferencias (Sapon, 2007).
 - La inclusión educativa es el proceso sistemático que permite aceptar, valorar, acoger y celebrar la diversidad del alumnado que requiere ser incluidos (Flórez, 2015).
 - La inclusión enriquece la vida escolar, mejora la escuela objetivamente como institución y como comunidad (Martín et al., 2013).
-

El contexto de aprendizaje inclusivo demanda un currículo común:

- La organización para la inclusión está basada en el currículo ordinario, métodos de enseñanza ordinarios y profesores tutores que se apoyan unos a otros (Ballard, 1995).
 - La inclusión supone estar en la escuela ordinaria, en la misma clase y siguiendo el mismo currículo todos los alumnos, con la aceptación de los demás sin sentirse diferentes (Bailey, 1998).
 - Una escuela común que persigue eliminar las segregaciones y desigualdades de cualquier tipo en base a un currículo común, favoreciendo la diversificación metodológica para que cada alumno participe al máximo de sus posibilidades en situaciones de aprendizaje variadas y valiosas para todos (López-Melero, 1995).
 - Debe ser un currículum que no produzca desigualdades ni educación de segundo orden o de baja calidad, por tanto, ha de ser un currículum
-

que, ahondando en las diferencias del alumnado erradique las desigualdades, y haga avanzar la justicia escolar ofreciendo prácticas educativas simultáneas y divergentes (López-Melero, 2012).

- La inclusión también es pensar y revisar hasta qué punto el currículo escolar se configura o no como un proceso facilitador del aprendizaje y el rendimiento de todos los alumnos (Echeita, 2008).
 - Para que los alumnos puedan sentirse incluidos en las actividades de enseñanza y aprendizaje, deben desarrollarlas con sus compañeros y no al margen, porque la mejor contribución será alcanzar el mayor nivel de logro escolar posible (Echeita, 2011).
-

La educación inclusiva implica una reestructuración educativa:

- La inclusión es un proceso que lleva a los centros a intentar responder a todos sus alumnos reconsiderando su organización, currículo y servicios (Sebba, 1997).
 - La escuela inclusiva supone una verdadera reestructuración del sistema educativo para que tengan cabida y se enriquezcan todos los estudiantes (Slee, 1999).
 - La inclusión implica la reestructuración de culturas, políticas y prácticas en las escuelas de forma que respondan a la diversidad de estudiantes en su localidad (Susinos, 2002).
 - La educación inclusiva se entiende como el proceso vinculado a la transformación profunda de los sistemas educativos establecidos, de modo que se promueva y asegure la defensa de la dignidad e igualdad de todos los alumnos como derechos inalienables desde el reconocimiento y respeto de su diversidad (Etxebarria, 2004)
 - En éxito de la inclusión influye, de manera crucial, cómo se organiza la enseñanza y cómo se estructura y facilita la interacción entre los alumnos (Callan, 2013).
 - Entre los elementos clave requeridos para una escuela inclusiva exitosa se incluyen: un ambiente físico apropiado, recursos de enseñanza
-

adecuados, inclusión curricular y un papel significativo y colaborativo para los padres (Armstrong et al., 2000).

- La inclusión aspira a dar sentido y orientación a los procesos de cambio, eficacia y mejora en la educación escolar (Murillo & Muñoz, 2002).
-

La sociedad inclusiva: un reto para la educación inclusiva:

- La inclusión en la educación es un aspecto de inclusión en la sociedad (Booth, 2000).
 - El tema de la inclusión no se circunscribe al ámbito de la educación. Constituye una idea transversal que ha de estar presente en todos los ámbitos de la vida (social, laboral, familiar) (Parrilla, 2002).
 - La inclusión no es principalmente una cuestión educativa o profesional, sino una cuestión de derechos humanos básicos que concierne a toda la sociedad (Wertheimer, 1997).
 - La exclusión educativa se configura como antesala de la exclusión social y, la inclusión educativa es una de las puertas para paliar los procesos de exclusión social y nuestra responsabilidad como educadores es que lo que se haga puertas adentro de la escuela sea parte de la solución y no del problema (Echeita, 2008).
-

Nota. Elaboración propia a partir de una adaptación de Moriña (2004).

Si analizamos en profundidad estas definiciones y características atribuidas al concepto de educación inclusiva, podemos identificar algunos conceptos clave subyacentes.

Por una parte, se trata, indudablemente de una cuestión de derechos humanos; todas las personas merecen la oportunidad de aprender y de sentirse valoradas por lo que son y cómo son. Además, este concepto reconoce y respeta las diferencias interpersonales, del origen que sean, siendo vistas como un recurso que enriquece el aula y no como un obstáculo a superar.

Por otra parte, construye un camino hacia la equidad, basándose en la igualdad de oportunidades y en la reducción de barreras para el aprendizaje y la

participación de todos y todas tanto en el acceso a la educación como a lo largo de la trayectoria educativa.

Se trata de un proceso dinámico al que todavía le queda mucho recorrido puesto que supone una reestructuración de las culturas, políticas y prácticas en las escuelas que está todavía en los inicios de su consecución.

Y, por último, no se limita al ámbito educativo, sino que constituye un tema transversal que debe formar parte de todos los ámbitos de la vida social, laboral y familiar; por lo que se requiere el compromiso y la implicación de toda la comunidad en su totalidad (Darretxe et al., 2010; Epstein, 2001; Henderson & Mapp, 2002).

Sin embargo, tal y como apunta Echeita (2008), la inclusión que con solemnidad se declara en normas, textos y declaraciones nacionales e internacionales, en la práctica y en la realidad que nos rodea se lleva a cabo con numerosas dificultades, reticencias y restricciones. Queda mucho por luchar para alcanzar un único sistema educativo común que sea verdaderamente inclusivo para todo el alumnado. Por ello, la pregunta a la que pretenderán dar respuesta las siguientes páginas es: inclusión educativa sí, pero ¿cómo?, y para poder responderla se necesita, partiendo de la instauración de un marco legislativo y político explícito e inequívoco sobre la inclusión educativa, como se está tratando de realizar en el contexto valenciano, desarrollar en profundidad las estrategias organizativas y didácticas como primer recurso para conseguirlo.

Es fundamental que las estrategias surjan del profesorado, pero de todo el claustro, no únicamente del tutor o del especialista en Pedagogía Terapéutica (PT). Por ello, merecen una mención especial, tal y como apunta Saiz (2009), una serie de aspectos que se analizarán en profundidad en próximos apartados: (a) la formación inicial y permanente del profesorado y también de las familias; (b) la necesidad de situar los recursos disponibles donde está el alumno y no al alumno donde están los recursos; (c) dar voz a las personas con discapacidad para contribuir a la evaluación de las prácticas empleadas y, finalmente, (d) redefinir y repensar los servicios, los equipos y las figuras para contribuir de una manera más eficaz a hacer la escuela inclusiva.

3.1.3. BARRERAS PARA LA INCLUSIÓN

Cuando se pretende caminar hacia el proceso inclusivo es necesario que el primer paso se oriente a concebir las diferencias humanas como una oportunidad y no como un problema. Esta concepción, necesariamente, deriva en repensar la diversidad de manera amplia, repensar el currículum, reestructurar la cultura escolar y reconstruir la organización del aula (Moriña, 2004).

Para el desarrollo de propuestas de educación inclusiva se requieren una serie de adaptaciones de tipo conceptual metodológico y organizativo, y todas ellas dependen de los agentes educativos. Por tanto, el trabajo debe orientarse, en primer lugar, a lograr procesos que comprometan a las personas con el cambio, desde los niveles más altos de la política hasta el aula escolar en la que se desarrollan las prácticas educativas (Gutiérrez, 2008).

Plantear la escuela como un espacio en el que todos cabemos sin importar las condiciones individuales implica eliminar las creencias, los prejuicios y los imaginarios, de quienes participan en ella, así como muchos otros elementos que, según Muccio (2012), impiden o inhiben la presencia, la participación y el aprendizaje del alumnado. Los obstáculos con los que el alumnado se encuentra para acceder, aprender y participar (Booth & Ainscow, 2000), son lo que conocemos como barreras para la inclusión.

Según autores como Echeita (2008) han sido establecidos por la tradición escolar y reforzados por determinadas culturas escolares. Su particularidad es que impiden, limitan o dificultan las dinámicas de pertenencia, aprendizaje o participación en la vida escolar en condiciones de igualdad. Este concepto, rompe con la perspectiva tradicional y estática centrada en la discapacidad y en el déficit para pasar a centrarse, desde una perspectiva sistémica y multidimensional, en el contexto; en todas las políticas, culturas y prácticas concretas del contexto inmediato al centro y del contexto amplio, y relativas a los agentes socioeducativos: familia, comunidad y sistema educativo. Implica, de acuerdo con Fernández et al. (2013), asumir “un acercamiento dinámico y capaz de captar el carácter procesual y vivo” de las barreras (p. 173). Sin embargo, la orientación hacia la búsqueda y generación de estrategias que superen dichas

barreras, aunque trata de despegarse paulatinamente del concepto de discapacidad, sigue sin estar resuelta a nivel internacional (Messiou et al., 2020).

Lo que se intenta conseguir es una educación que, a través del análisis crítico, asegure los ajustes razonables y los apoyos adecuados para fomentar al máximo el desarrollo académico y social de todo el alumnado. Entendiendo apoyos como aquellas ayudas efectivas prestadas para que todas las personas puedan realizar las actividades y participar en el aula (Naciones Unidas, 2006) y que son cruciales para una inclusión exitosa (Callan, 2013; Westwood, 2007).

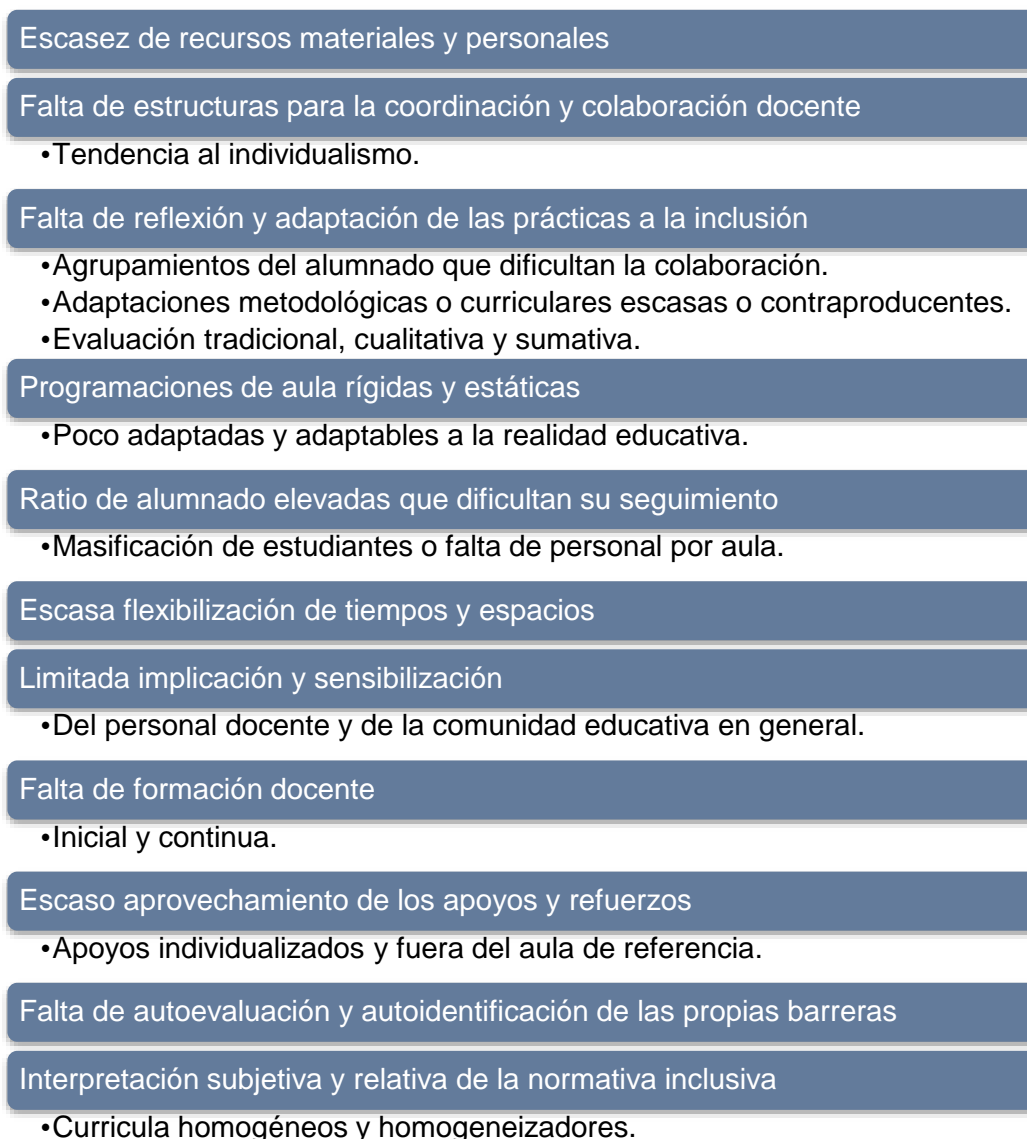
Autores como Darrow (2009) clasifican las barreras en tres áreas: organizacional, actitudinal y de conocimiento. Las primeras se refieren a la forma en la que la institución en general y cada una de sus aulas en particular se estructuran. Las segundas, se relacionan con las creencias y actitudes que tienen los docentes sobre el proceso educativo, sus agentes y sus elementos. Y las últimas, se refieren a la gama de conocimientos y habilidades que necesita el profesorado para proporcionar una educación eficaz al alumnado.

En una línea similar, autores como Gutiérrez (2008) las clasifican en obstáculos personales y físicos. Los primeros, se derivan de los agentes educativos y de las relaciones que entre ellos se establecen. Algunos ejemplos son la tipificación, el etiquetamiento, las bajas expectativas que derivan en “profecías autocumplidas” (Tenti, 2001), la falta de compromiso, la estandarización, las creencias segregadoras o la falta de preparación docente que lleva a pensar que “se requiere un profesional especial para trabajar con esos niños” (Moriña, 2004, p. 48). Por su parte, las segundas son las que surgen cuando la institución no tiene en cuenta las características de todos los sujetos y no adecua lo suficiente el contexto físico para garantizar la movilidad, la accesibilidad, el control del entorno o la manipulación por parte de todos los estudiantes. Al respecto concluyen que las implicaciones de las barreras personales recaen directamente sobre el sujeto excluido, resultando mucho más influyentes en el proceso inclusivo. Por su parte, las barreras físicas, pese a causar incomodidades, no menos limitantes, pueden ser resueltas más fácilmente con la ayuda de otro.

En general, de la literatura subyacen numerosas barreras, tanto personales y actitudinales, como de conocimiento, organizacionales y físicas. A continuación, en la Figura 4 se destacan algunas comunes por sus implicaciones a la hora de repercutir sobre la inclusión educativa del alumnado con NEAE (Fernández et al., 2013; Guirao & Arnaiz, 2012; Lloyd, 2008).

Figura 4

Barreras para la inclusión según la literatura



Cabe destacar que, en la legislación vigente en el contexto valenciano, concretamente en la Orden 20/2009, uno de sus objetivos persigue regular el proceso de detección de barreras que generan desigualdades en los centros,

para eliminarlas. Este proceso debe ser realizado lo antes posible a fin de iniciar la respuesta educativa en el momento en el que se detecten. Ha de llevarse a cabo de forma coordinada por el tutor o tutora con la información obtenida por parte del personal del centro, la familia y todos aquellos servicios o entidades que se relacionen con el alumnado. Se trata de un paso crucial, que implica a toda la comunidad educativa, a partir del cual se establecerán todas las intervenciones de aula tanto ordinarias como específicas. Normativamente, el equipo docente con la colaboración y asesoramiento del servicio de orientación y equipo de especialistas del centro deberán reflejar las barreras y fortalezas en el Anexo III del informe de evaluación Sociopsicopedagógico.

Con el fin de facilitar la comprensión de todas las posibles barreras educativas para el acceso, la presencia y la participación en la escuela ordinaria, en el Anexo 2, se analizan y detallan a partir de la clasificación que establece el Plan de Actuación Personalizado (PAP) de la Resolución del 24 de julio de 2019 y de acuerdo con las dimensiones de Chiralt (2019).

3.1.4. CONDICIONES PARA LA INCLUSIÓN

Con el objetivo de profundizar en la concreción de la inclusión las próximas líneas reúnen e interrelacionan las condiciones que, según diversos expertos sobre el campo, debería cumplir un centro, además de evitar o solventar todas las barreras anteriormente detalladas para favorecer las políticas, culturas y prácticas educativas en pro de la inclusión.

De acuerdo con Parrilla y Moriña (2004) si los factores externos de los centros tienden hacia prácticas inclusivas, los procesos internos mejorarán sin duda. Entre ellos destacamos, la influencia de la zona geográfica en la que se ubica el centro, puesto que condicionará los recursos y los espacios a los que el alumnado tendrá acceso, y también las actitudes y apoyos de la población circundante; y la tendencia a la colaboración inter-centros, puesto que mayores niveles de intercambio y de cooperación derivarán en mayores posibilidades de creación de redes y de complementación entre grupos, tanto en personal como en equipamiento y otros recursos. Siguiendo las directrices de estos mismos autores, en cuanto a las condiciones organizativas, asumimos también que los centros inclusivos serán aquellos que valoren y contemplen la diversidad como

fuentes de beneficio para toda la comunidad educativa. Asimismo, se constituyen como organizaciones que mantienen un sentido de comunidad con una misión clara sustentada en una construcción conjunta y reflexiva del Proyecto Educativo de Centro (PEC). Por último, la actitud y el rol de los docentes hacia el alumnado con NEE, así como su posicionamiento ante la diversidad y su voluntad para enfrentarse efectivamente a ella suponen condiciones imprescindibles también para caminar hacia centros con una orientación inclusiva (Arnaiz & Berruezo, 2003; Parrilla & Moriña, 2004).

El aula como espacio de acogida al alumnado, juega un papel decisivo en el proceso de inclusión, erigiéndose como el lugar donde el alumnado pasa la mayor parte del tiempo y donde se da la bienvenida a la diversidad, honrando y respetando la diferencia (Crisol et al., 2015). Algunas de las condiciones que destacan Parrilla y Moriña (2004) como decisivas para la inclusión a nivel de aula son: el desarrollo de un currículum común que consiga ofrecer diversidad de procedimientos, recursos y niveles de dificultad simultáneos y comunes para todo el alumnado (Giangreco et al., 1994); la primacía de un modelo de aprendizaje cooperativo y flexible basado en la creación de redes naturales de apoyo entre iguales (tutorías entre compañeros, etc.); la implementación de diferentes enfoques, instrumentos y modelos teóricos de evaluación curricular; y por último, la participación activa y cooperativa de un alumnado que siente que el profesorado delega en él responsabilidades de aprendizaje, de apoyo mutuo y de toma de decisiones.

En adelante tomamos como referencia las palabras de Arnaiz y Berruezo (2003) para continuar describiendo otras condiciones necesarias para llevar a cabo prácticas inclusivas. Destacan entre ellas las habilidades del docente; es decir, ser experto en la materia, en enfoques pedagógicos, en métodos de enseñanza y en materiales, así como saber gestionarlos y emplearlos de una manera efectiva. También requieren una mención especial: por una parte, el apoyo y liderazgo del equipo directivo del centro para guiar de la forma más efectiva posible y obtener el mayor rendimiento de todos los componentes del centro; y en segundo lugar, la cooperación y coordinación entre la familia y la escuela, para lograr su participación en las distintas decisiones educativas. Según apuntan Abellán et al. (2021), la reformulación de los roles docentes hacia

perfiles más colaborativos resulta un facilitador clave para avanzar hacia la inclusión.

Estas condiciones también son destacadas por Booth y Ainscow (2003), que añaden como componentes clave de las que ellos llaman: “escuelas en movimiento”, la planificación colaborativa de todos los docentes que intervienen en el alumnado con el fin de obtener mayores grados de colaboración y compromiso en la misma y, a su vez, mejores resultados de su puesta en práctica y la formación docente sustentada en el potencial de la investigación y la reflexión con el objetivo de perfeccionar constantemente sus prácticas con el alumnado.

Por su parte, Stainback y Stainback (1999) añaden como características necesarias para el aula inclusiva la instrucción acorde a las características del alumnado, centrada en la enseñanza individualizada para conseguir con éxito los objetivos del currículo, y la ubicación del apoyo dentro del aula ordinaria, desmantelando los servicios aislados (Ainscow & Miles, 2008), con el fin de abordar ayudar no solo al estudiante necesitado sino también a todos los demás que se puedan beneficiar, afrontando abiertamente los prejuicios y estereotipos que llevan a la exclusión y haciendo sentir a todos los alumnos reconocidos e incluidos en la vida del aula.

Finalmente queda destacar, de la mano de Giangreco et al. (1994), la necesidad de que el aula, como lugar de trabajo cotidiano, debe contemplar *experiencias educativas equilibradas*; es decir, que compensen de una forma equitativa la cantidad de aspectos académicos y funcionales del currículum con el trabajo de aspectos también actitudinales y sociales.

A modo de síntesis se recogen, a continuación, las ideas más importantes apreciadas por los distintos autores como condiciones para la inclusión.

Tabla 3

Síntesis de condiciones para la inclusión

| Factores externos | A nivel de centro | A nivel de aula |
|--------------------------|-----------------------------------|------------------------|
| Zona geográfica | Actitud de la comunidad educativa | Currículum común |

| | | |
|-----------------------------|--|---|
| Colaboración inter-centros | Apoyo y liderazgo del equipo directivo | Aprendizaje colaborativo y flexible |
| Valoración de la diversidad | Planificación colaborativa | Modelos e instrumentos diferentes de evaluación |
| Sentido de comunidad | Coordinación familia-escuela | Adaptación a las características del alumnado |
| | Formación docente | Apoyos dentro del aula |
| | Habilidades docentes | Experiencias educativas equilibradas |

Partiendo de todo ello y trasladándolo a la práctica, nos sumamos a las palabras de Alba (2016) al afirmar que, para conseguir una verdadera educación inclusiva, será necesario “organizar, planificar, enseñar y formar al profesorado partiendo de una realidad en la que existe diversidad” (p. 12).

Una vez establecidas las barreras y condiciones más significativas para la inclusión educativa, es importante destacar que la comunidad educativa en su conjunto debe asumir su responsabilidad de facilitar la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

Como se ha observado, los factores que condicionan y favorecen la inclusión son de distintas tipologías y alcances, por lo que resulta esencial promover la acción conjunta de las administraciones públicas, del contexto educativo y de los centros para favorecer políticas, culturas y prácticas educativas en pro de la inclusión. Es evidente que los múltiples niveles de actuación no solo dependen del centro educativo, sino que pueden exceder a él o concretarlo. Echeita et al. (2009) clasifica estos niveles en: *macro* (políticas educativas, financiación, formación inicial, etc.); *meso* (la cultura escolar predominante o su organización y funcionamiento); y *micro* (las necesidades específicas, la adolescencia, una enseñanza poco adaptada al alumnado o la escasez de recursos didácticos).

Como afirma González (2008), el interés por el fenómeno de la diversidad tiene implicaciones tanto en el plano social, político y económico como, más específicamente, en el educativo y escolar. En este sentido, es imprescindible la continuidad de planes y proyectos de investigación evaluativa tanto de las políticas como de las prácticas educativas, para contribuir a transformar las barreras en condiciones favorables para la inclusión educativa.

3.2. ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS Y DIDÁCTICAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La escuela, tradicionalmente basada en la lógica de la homogeneidad, emplea las diferencias individuales del alumnado, de acuerdo con Torres (2012), como criterio para el etiquetaje y la clasificación, buscando la uniformidad de los aprendizajes. Suele impartir un currículum relativamente cerrado que conlleva la adaptación del alumnado a cada una de sus exigencias, a través de un modelo docente organizativo graduado por cursos. Ante esta situación, Gimeno (1992) destaca que:

Las desiguales expectativas e intereses de padres y alumnos, ante la escolaridad, topan con una cultura homogeneizadora en sus contenidos y en los ritos pedagógicos de transmisión y las soluciones que se han dado, desde la organización escolar han ido en la dirección de clasificar a los alumnos para homogeneizar el tratamiento pedagógico (p. 140).

Así pues, la incorporación de alumnado con diversidad funcional a las instituciones educativas, gracias a los procesos anteriormente explicados de integración e inclusión educativa, requiere de una serie de cambios y adaptaciones que afectan tanto a los aspectos organizativos y didácticos como a la cultura y las políticas de la escuela en su conjunto.

Para poder hablar de las estrategias organizativas y didácticas en la escuela, que son el objeto de estudio de esta tesis doctoral, es fundamental mencionar antes algunos rasgos de la organización escolar.

En primer lugar, la escuela como organización, según Greenfield (1984), es una realidad socialmente construida por los miembros que la componen, a través de procesos de interacción y en relación con los contextos y ambientes

en los que se desenvuelve. Y, como apuntaba Escudero (1988), “como organización construida de este modo, la escuela genera estructuras, roles, normas, valores y redes de comunicación informales en el seno de la estructura formalmente reglamentada que queda, en este caso, redefinida” (p. 6).

Cada centro educativo, además, va creando a lo largo del tiempo una cultura, constituida a partir de creencias implícitas, representaciones y expectativas, tradiciones, rituales y simbologías (Bolman & Deal, 1984). Sin embargo, la cultura escolar implícita no se trata de un compacto homogéneo, sino que cada uno de los individuos y/o grupos que la componen disponen de subculturas, asentadas en sus propias perspectivas, orientaciones e intereses.

La cultura escolar prima y protege principalmente la autonomía individual de los docentes, cultivando el sentimiento de privacidad y responsabilidad individual en el ejercicio de sus funciones docentes. Lo que, por tanto, favorece escasamente las relaciones entre los distintos profesionales. Se dice, con acierto, que la estructura organizativa de las escuelas favorece el *celularismo*: cada profesor en su aula con su correspondiente alumnado y tareas (Sarason, 1982).

En la mayoría de las instituciones educativas, como apuntaba Pascual (1988), las tareas administrativas y el cumplimiento de las labores de enseñanza formalmente establecidas agotan prácticamente los tiempos organizativos, dejando pocos momentos libres para la autoevaluación, la reflexión o el trabajo colaborativo. Sin embargo, los centros escolares, como cualquier otra organización, están sometidos a los constantes requerimientos y las fluctuantes presiones del entorno. Adaptarse al contexto que les rodea y responder a sus demandas es, según Antúnez (1998), uno de los propósitos ineludibles para cualquier institución que desee actuar con éxito. Esta continua adaptación, aunque en ocasiones sea compleja, requerirá de un ejercicio de análisis permanente de la propia práctica para orientar de la mejor forma posible las soluciones que se requieran en cada ámbito.

Como suponía Pascual (1988): “una estructura organizativa de esta naturaleza resulta poco propicia; en principio y como tal, para el cambio” (p. 6). Sin embargo, esa es la estructura que genera la cultura y el clima institucional

de las escuelas, en cuyo seno se mantienen y tienden a estabilizarse numerosas creencias y prácticas pedagógicas. Y es ahí mismo donde deben implementarse las innovaciones y donde, de hecho, se producen los encuentros y las adaptaciones entre los proyectos innovadores y la realidad escolar (Berman, 1981). Como decían Fierro et al. (1999), el orden del funcionamiento escolar impone las prioridades y perspectivas y no es negociable; sin embargo, constituye el medio en el que el docente pueda analizar los problemas a resolver y, mediante sus prácticas, reformar la educación.

El *cambio*, según confirmaba Antúnez (1998), es un término que desde los años 70 y 80 se ha hecho tópico y, en algunas ocasiones, también utópico. Día a día es un factor que permite identificar la clave del éxito, especialmente en las organizaciones industriales y comerciales. En el contexto educativo sucede de forma similar, aunque las formas de organización y funcionamiento parecen no haber variado tanto desde hace décadas sin que, aparentemente, nadie haya sufrido las consecuencias.

Los cambios y las innovaciones educativas son respuestas a una necesidad de adaptarse a las exigencias de los elementos externos, sociales e institucionales; a las del alumnado, cuyas características no son tampoco permanentes ni estáticas; y a las expectativas de los docentes que trabajan en los centros. En definitiva, ante los cambios sociales los centros deben innovar para, como apuntaba Cherkaoui (1982), no sufrir la misma suerte que los dinosaurios.

De acuerdo con Antúnez (1998), al referirnos a cambio o innovación no hablamos de modificaciones puramente evolutivas y formales, o de propuestas simplificadoras que podrían producirse incluso al azar. Los cambios únicamente burocráticos o no basados en las evidencias de éxito, no necesariamente conllevarán mejoras en la eficacia ni en la eficiencia y tendrán escasos efectos significativos en beneficio de la educación del alumnado. Se trata, según Clerkin (1989), de llevar a cabo “una acción planificada para modificar la forma de pensar y actuar dentro de una organización con el propósito de mejorar los resultados” (p. 107), tomando siempre como referencia las necesidades del alumnado.

En definitiva, dada la naturaleza del cambio educativo su efectividad será mayor, según Escudero (1988), cuanto mejor se orquesten todas las estructuras relacionadas con la adaptación, el desarrollo, la evaluación y el apoyo. Y es en esta dirección donde se sitúan las estrategias inclusivas especialmente centradas en la escuela como unidad básica de cambio.

Ante la situación de llevar a cabo cambios para la intervención inclusiva del alumnado con diversidad existen dos posibilidades de actuación por parte del centro.

La primera posibilidad, y la más frecuente, pese a no corresponderse con la inclusión ni con una adecuada atención a la diversidad, consiste en permitir el acceso del alumnado con NEAE a las aulas ordinarias sin realizar ninguna modificación significativa en las estructuras ni en las dinámicas, lo que supondrá que este alumnado no esté integrado en el aula, sino que sea, de acuerdo con Torres (2012), “como un añadido” (p. 54). Esto sucede en centros educativos que mantienen modelos tradicionales y en los que la incorporación de alumnado con NEAE no implica ningún proceso de innovación. Centros que no se cuestionan cómo atender la diversidad de su alumnado; por tanto, tal y como afirma Torres (2012), centros en los que la inclusión “no ha calado en la cultura de la escuela” (p. 55).

La segunda posibilidad es aquella en la que la atención a la diversidad y los procesos de inclusión educativa conllevan, para una puesta en práctica óptima, una transformación radical de la cultura escolar. Solo aquellos centros en los que la preocupación por atender a la diversidad impregne tanto los documentos que lo rigen, como todos los elementos personales y materiales, estrategias, dinámicas, actividades, recursos y factores que intervienen en el día a día de la escuela, serán verdaderamente inclusivos. Tan importante es el plano normativo como el desempeño diario. Como apunta González (2008), si el Proyecto Educativo del Centro (PEC) apela a la atención a la diversidad, a la equidad y a la necesidad de desarrollar capacidades de trabajo cooperativo en los alumnos, inevitablemente han de articularse estructuras de trabajo con los estudiantes acordes con tales principios, pues de otro modo existirían serias dificultades para llevarlas a cabo.

En este punto adquiere especial relevancia la dirección del centro y las figuras que la ejercen. El cambio corresponde y afecta a todas las personas de la comunidad escolar involucradas en la educación. Los docentes, por una parte, son las personas en las que recae el peso más significativo puesto que intervienen con mayor frecuencia en las tareas propias del cambio. Sin embargo, por otra, el centro dispone de una estructura con cierta diferenciación en sus responsabilidades; y aquellas personas que ocupen posiciones de mayor autoridad y nivel jerárquico, al menos formalmente, serán elementos clave para cualquier cambio, por diversos motivos. El primero de ellos es que, como apuntaba Antúnez (1998), por el lugar que ocupan tienen la oportunidad de disfrutar de una visión general más completa de lo que ocurre en el centro; y el segundo, dada la naturaleza de su trabajo conocen y manejan más información relativa al centro y tiene mayor oportunidad de influir favorable o desfavorablemente en la conducta de los demás. Como apuntaban Torrington y Weightman (1989), sin negar el protagonismo de todos aquellos docentes que contribuyen al cambio y cuyo papel es imprescindible, éste no será efectivo sin la aprobación y el impulso de quienes tienen el poder formal.

En relación con el equipo docente, Huberman y Miles (1984) ya destacaban como factor organizativo determinante a la hora de desarrollar cualquier innovación, la estabilidad del personal en los centros y la revisión periódica de las estrategias de colaboración y coordinación entre los distintos agentes. Purkey y Smith (1985), por su parte, consideraron esencial poner atención en las herramientas para la toma de decisiones y gestión democrática a nivel escolar: la estabilidad del profesorado, la planificación conjunta, las relaciones de colaboración y el sentido de comunidad.

La inclusión educativa no se trata de un proceso aislado a lo que sucede en el aula o en la escuela, ni algo que influye solo en una parte de la misma. Así pues, se puede afirmar que la inclusión educativa pertenece a un enfoque integral a nivel educativo que impregna todos y cada uno de los elementos relacionados con la institución educativa. En este punto la organización escolar resultará clave para orquestar la puesta en práctica de todas las decisiones tomadas en consideración. De modo que la única forma de permitir una inclusión

educativa eficaz será concibiendo una flexibilidad organizativa que sea permeable a la implantación de técnicas, estrategias y experiencias innovadoras.

Al hablar de aspectos organizativos para la inclusión se hace referencia a todas sus dimensiones, a la organización y gestión de toda la escuela en su conjunto y de sus aulas como unidades educativas y funcionales (Balbás, 1994). Pero sucede que, un cambio en la organización de una escuela que logre el desarrollo de unos planteamientos coherentes con la atención a la diversidad, no resulta un proceso fácil, ni tampoco cómodo pues, tal y como apuntaba García Pastor (1997), obliga a enfrentarse de lleno a las estructuras existentes, ya anquilosadas, para pensar cómo reconstruirlas de una forma diferente. Es más, todos estos cambios e innovaciones, para que se perciban verdaderamente en la práctica, requieren de modificaciones a tres niveles (Santos Guerra, 1995: 135):

1. En la teoría que sustenta una comprensión diferente de la realidad escolar, que se fomenta desde la información y desde la formación del profesorado.
2. En las actitudes que se forman a través de las creencias e interacciones respecto al hecho educativo.
3. En las prácticas que se realizan, las cuales de forma consciente o inconsciente se fundamentan en una teoría y en unas actitudes relativas a la escuela y al proceso de enseñanza y aprendizaje que en ella se desarrolla.

Así pues, aunque las innovaciones que se instauran en los centros, también en términos de inclusión educativa, como apuntaba Antúnez (1998), “raramente son posibles si quienes están en la dirección les dan la espalda” (p. 19). La puesta en marcha de dichas soluciones y estrategias de actuación recae inevitablemente en la participación de toda la comunidad educativa. Para asegurarla será necesario, de acuerdo con Anderson (1998), que la dirección se encargue de:

- a) Asegurar la implicación de todos los agentes y grupos (docentes, familias y alumnado).

- b) Hacer que se sientan relevantes; es decir, que su papel y sus decisiones puedan tener un impacto significativo en temas de interés central para la escuela (personal, currículum, horarios, apoyo educativo, etc.).
- c) Crear espacios seguros, cómodos y estructurados para que las diferentes voces puedan ser escuchadas.
- d) Mantener coherencia entre los medios y los fines, y consistencia entre comportamientos y políticas.

La escuela, como *organización que aprende*, puede y debe cambiar y mejorar, y la única forma posible, según autores como Leithwood (2000) o Senge et al. (2000), será a través de la implicación de todos sus miembros: mediante la comunicación de aspiraciones y futuros deseables, el trabajo, el diálogo y el desarrollo de capacidades de forma colectiva. Inevitablemente, el movimiento del engranaje debe ser desencadenado por algunos y seguido por otros. En los centros educativos lo encabezan, desde una estrategia consensuada, negociada y reflexiva, aquellas instancias que ostentan su gestión pedagógica.

Según Torres (2015), la gestión educativa es el conjunto de acciones interrelacionadas para el logro de los objetivos en un plazo determinado. Concretamente, desde la perspectiva de autores como González et al. (2003), puede describirse, a nivel formal, como el instrumento que direcciona las metas de la organización y se caracteriza por la evaluación, el control y el seguimiento. Y, a nivel informal, como el sistema social que asume las motivaciones de los individuos que participan en el centro, buscando interacciones y comunicaciones que satisfagan sus necesidades. Para obtener resultados eficaces y eficientes resulta necesario conjugar ambos niveles a través del liderazgo y el diálogo negociador (San Martín, 2002).

Una adecuada gestión educativa puede contribuir a la transformación de todo el sistema educativo, buscando mayores oportunidades de desarrollo eficiente, teniendo en cuenta las características y necesidades de todos los agentes educativos, especialmente de los estudiantes, que se constituyen como actores principales del quehacer educativo. De acuerdo con lo propuesto por la UNESCO, la gestión educativa se ramifica en cuatro vertientes, tal y como presenta la Figura 5.

Figura 5

Vertientes de la gestión educativa



Nota. Elaboración propia a partir de UNESCO (2011).

En detalle, la gestión institucional se encarga de la planificación, organización, ejecución, liderazgo y control de acciones que competen a la dirección del centro. La administrativa, se enfoca en la distribución adecuada de los recursos tanto materiales como humanos. La comunitaria atañe a la manera en la que la escuela se relaciona con el resto de los agentes sociales e instituciones de la comunidad de la que forma parte. Y, por último, la que más nos ocupa es la pedagógica, que es aquella involucra las programaciones, adaptaciones curriculares, metodologías, reparación de materiales educativos y todas aquellas estrategias tanto organizativas como didácticas que contribuirán a la inclusión educativa en los centros. De esta vertiente se encarga la Comisión de Coordinación Pedagógica (COCOPE).

Esta última es el órgano sobre el que pivota toda la acción educativa del centro para consensuar, coordinar y proponer actuaciones en todos los ámbitos, también en el relacionado con la inclusión educativa. La componen, además del equipo directivo (dirección y jefatura de estudios), los coordinadores de ciclo y, dependiendo del centro, el orientador y/o un miembro del equipo de orientación. Y sus funciones esenciales son:

- a) establecer las directrices generales para la elaboración y revisión del proyecto curricular y de las programaciones didácticas,
- b) diseñar e implementar un calendario de actuaciones para el seguimiento y evaluación de los proyectos curriculares, y
- c) llevar a cabo las posibles modificaciones que se produzcan como resultado de la evaluación realizada en la memoria anual anterior.

Así pues, será la instancia encargada de diseñar y evaluar, las estrategias organizativas y didácticas relacionadas con la inclusión educativa, que pondrán en práctica los docentes de cada centro.

Poniendo la mirada, por un momento, en los cambios y estrategias necesarios para contribuir a la atención a la diversidad, son diversos los autores que en sus obras esbozan fuertes críticas hacia las prácticas educativas empleadas en los últimos años en tal dirección. Sus escritos llegan a cuestionar el concepto de Educación Especial alegando que, en la mayoría de los casos, las dificultades que experimenta el alumnado en el sistema educativo surgen, no de sus propios problemas (derivados de cualquier trastorno, discapacidad o NEAE que presenten) sino de las erróneas formas de organizar el contexto y de enseñar en los centros educativos; es decir, de una mala praxis y de un uso inadecuado de las estrategias organizativas y didácticas a su alcance (Ainscow et al., 2001). El conocido como *modelo del déficit* (Ainscow, 1995; Arnaiz, 2000; López-Melero, 1997) perpetuó durante décadas una visión terapéutica e individual de las dificultades y construyó sistemas segregadores, selectivos y homogeneizadores basados en la clasificación y jerarquización de las personas (Arnaiz, 1997; Vlachou, 1999). Sin embargo, al cambiar el foco de atención del trastorno al entorno, desde el *modelo curricular*, la diversidad es entendida como la heterogeneidad de características inherentes al ser humano que encuentra dificultades en las dinámicas organizativas, interactivas y sociales de la estructura académica (Ainscow, 2001; Arnaiz et al., 2007).

Aunque ambos modelos siguen conviviendo últimamente, tal y como apuntan Arnaiz y Guirao (2015), cada vez son más los centros escolares que han iniciado procesos de cambio hacia la inclusión educativa. En sus aulas se están empezando a desarrollar con éxito prácticas capaces de generar cambios

significativos hacía una educación más inclusiva y de calidad para todas y todos. Asimismo, cabe destacar que también se insinúa que los discursos a favor de la inclusión educativa han evolucionado a mayor velocidad que las propias prácticas, provocando en demasiadas ocasiones situaciones de segregación y exclusión (González-Gil et al., 2019).

Con ello, resulta arriesgado establecer qué son buenas prácticas educativas sin advertir que cada proceso de cambio educativo está sujeto al contexto desde el que se impulsa, al profesorado y a las características de su alumnado y de toda la comunidad educativa (Arnaiz, 2011). Esto se debe a que cada realidad tiene sus propias características y particularidades. Sin embargo, se tratará de diseñar lo que Booth y Ainscow (2015) precisan como planes de acción generales y generalizables que aporten éxito educativo independientemente del contexto en el que se apliquen.

3.2.1. BUENAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Una buena práctica en educación inclusiva, en palabras de Marchesi et al. (2009), es: “una actuación situada, que adquiere sentido y es viable a partir de una realidad concreta, de unos condicionantes estructurales que la hacen única e irreplicable” (p. 5). Como apuntan Booth y Ainscow (2015), a través de las buenas prácticas el profesorado valora la diversidad del aula y se compromete con el aprendizaje de todo su alumnado. A lo que añadimos que, según la aportación de la UNESCO en el marco de su programa *Management of Social Transformations* (MOST) (Santiso, 2002), las buenas prácticas han de ser:

- a) innovadoras, desarrollan soluciones nuevas o creativas;
- b) efectivas, demuestran un impacto positivo y tangible sobre la mejora;
- c) sostenibles, porque sus exigencias sociales, económicas y medioambientales pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos; y
- d) replicables, ya que sirven como modelo para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares.

Echeita (2007) y Moliner (2008) señalan que las buenas prácticas constituyen una pieza clave para avanzar hacia una educación más inclusiva. Y

buscan, según autores como Sanahuja et al. (2022), apoyar el desarrollo de todos los estudiantes creando condiciones ambientales favorables. De este modo, las prácticas inscritas en la perspectiva ecosistémica (Borri-Anadon et al., 2018; Larose et al., 2014; Niemi, 2021):

- a) pretenden actuar sobre el entorno educativo (es decir sobre el diseño del aula, las situaciones de aprendizaje, las relaciones entre el alumnado, las familias y el profesorado),
- b) reconocen la contribución de todo el profesorado en su conjunto, más allá de las intervenciones realizadas de forma individual y directa con el alumnado,
- c) consideran los distintos ámbitos del desarrollo global del alumnado, así como los vínculos entre ellos,
- d) y conciben las manifestaciones relacionadas con el desarrollo y el aprendizaje como elementos en continuo cambio y que surgen como resultado de las oportunidades que se le ofrece al alumnado.

Con tal fin, sería preciso implementar metodologías activas para llegar a alcanzar prácticas inclusivas. En palabras de Muntaner et al. (2022), las metodologías activas son aquellas que ayudan a materializar los principios de la educación inclusiva, siempre y cuando:

- a) tengan en cuenta el sentimiento de pertenencia al grupo clase,
- b) desarrollen un aprendizaje competencial y
- c) fomenten la participación y comunicación a través de equipos cooperativos.

Focalizando la atención, especialmente, en abordar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en aquel alumnado que presenta mayores barreras y dificultades en la participación y el aprendizaje (Traver et al., 2022).

Por su parte, las buenas prácticas para la educación inclusiva cumplen, de acuerdo con Muntaner et al. (2016), una serie de indicadores básicos que las definen:

a) Aceptan la realidad y las características de todo el alumnado desde una mirada positiva. Es decir, conciben la diversidad como algo natural en cualquier colectivo, sin la necesidad de establecer ningún tipo de categoría, puesto que al hacerlo se añade una variable que hace que unas personas se sitúen en posición de desventaja respecto a otras.

b) Requieren del reconocimiento y la valoración explícita de la riqueza inherente a la diversidad. De este modo, lo que se persigue fundamentalmente es que los objetivos de cada una de las actuaciones educativas no se centren en la persona y en sus características, sino en el conjunto de condiciones y oportunidades que se le ofrecen desde el contexto. Y es que, las buenas prácticas inclusivas no tienen otro objetivo que el de modificar el entorno para que todo el alumnado pueda aprender tanto cuanto permitan sus posibilidades y capacidades, valorando sus aprendizajes y trabajando desde la aceptación incondicional de sus características.

c) La tercera cuestión es que se fundamentan en el modelo de agrupamientos heterogéneos. Las estructuras de agrupamientos para el aprendizaje constituyen, según González (2003), un elemento clave que condiciona múltiples aspectos de la dinámica curricular y educativa. Al trabajar mediante estructuras heterogéneas queda reflejada la diversidad real, que está presente en todos y cada uno de los grupos y, por ende, implica la incorporación natural de los apoyos necesarios para garantizar la igualdad de oportunidades de todo el alumnado.

d) La cuarta condición consiste en que las prácticas que se empleen en las aulas cumplan las tres vertientes de la inclusión educativa, mencionadas con anterioridad; garanticen la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado en todas las propuestas que se desarrollen en el aula en particular y en la escuela en general.

Con todo ello, el desarrollo de buenas prácticas inclusivas exige identificar y compartir experiencias exitosas y contrastadas, basadas en evidencias que ponen el énfasis en asegurar la calidad educativa para todo el alumnado, donde lo que preocupa es alcanzar altas cotas de aprendizaje y de participación en las aulas (Booth & Ainscow, 2015; Muntaner, 2014).

En definitiva, y retomando a Marchesi et al. (2009), una buena práctica inclusiva constituye toda actuación que se oriente, a partir del compromiso del equipo directivo, el profesorado, el alumnado y las familias, a promover la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado, sobre todo de aquel en mayor situación de vulnerabilidad.

3.2.2. ESTADO DEL ARTE DE LAS ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS Y DIDÁCTICAS

En el ejercicio pedagógico, las experiencias exitosas que emplean los profesionales de la enseñanza necesitan ser divulgadas, valoradas y sistematizadas. Sin embargo, por lo general, tal y como apunta Rivero (2017), la investigación se centra en reportar aquello que no se ha hecho, que podría hacerse o que falta por hacer. Difundir las buenas prácticas cobra relevancia puesto permite a otros conocerlas e implementarlas en contextos distintos, además de ser interpretadas desde otra perspectiva, lo que da paso a repensar y reconsiderar los esquemas y las prácticas propias.

Partiendo de la base conceptual presentada en páginas anteriores, se considera necesario en este punto conocer el estado del arte de las estrategias organizativas y didácticas óptimas que se emplean en centros educativos de diferentes contextos para contribuir a la inclusión educativa.

Antes de abordarlas, es ineludible detenerse brevemente en la figura del docente inclusivo. Para poder implementar tales estrategias el docente debe, en primer lugar, estar formado para ello. En cuanto a la formación inicial, numerosos autores evidencian que los planes universitarios todavía no profundizan lo suficiente en el abordaje pedagógico de la atención a la diversidad y la formación en inclusión educativa es claramente insuficiente (León, 2011; Ramón-Pérez, 2022; Vélez et al., 2017). Y respecto a la formación continua, al no disponerse de una estrategia integrada que reúna la gestión y el control de las acciones formativas posteriores los resultados son dispares y dependen de múltiples factores (Bedor, 2018; Grijalba & Estévez, 2020). Sin embargo, pese al esfuerzo político que desde algunas instituciones se realiza, continúa siendo una necesidad inmediata la preparación metodológica de los docentes para promover los valores y las actitudes que demandan la diversidad del contexto educativo inclusivo actual.

Además de contar con la suficiente y adecuada formación, fundamentada en los valores inclusivos de atención a la diversidad y respeto, es indispensable que el docente inclusivo guíe el aprendizaje de todo su alumnado, respetando sus diferencias y, desde la reflexión y la comprensión, les brinde una educación equitativa y de calidad que contribuya al desarrollo de sus capacidades personales y sociales (Rivero, 2017).

Para ello, cualquier docente inclusivo debe contar con los valores esenciales que subrayaba Freire (2002): humildad, valentía, tolerancia, decisión, disciplina y respeto, entre otros. También debe reunir una serie de características en las que la literatura coincide. En primer lugar, mencionamos los cuatro ejes que establece la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con NEE (Watkins, 2012):

1. Valoración de la diversidad del alumnado: las diferencias entre estudiantes son un recurso y un valor educativo.
2. Apoyo a todo su alumnado: los docentes deben esperar lo mejor de todos sus estudiantes.
3. Trabajo en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo son un enfoque esencial para todos los docentes, no sólo dentro del aula sino también con el resto de los compañeros del centro.
4. Desarrollo profesional permanente: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes deben aceptar la responsabilidad de aprender a lo largo de toda su vida (p. 13).

Estos podrían complementarse con otras características apuntadas por Álvarez et al. (2005), Avramidis y Norwich (2004) y Rivero (2017), entre otros autores:

- a) Ser exigente pero flexible.
- b) Ser crítico con su trabajo.
- c) Ser un modelo positivo y un referente para el alumnado.
- d) Ser observador para prevenir y evitar posibles problemas.

- e) Ser democrático y promover la participación de todos y todas en la toma de decisiones y el establecimiento de normas.
- f) Interesarse por la situación personal de su alumnado, para comprender mejor su contexto y sus progresos.
- g) Poseer habilidades emocionales, sociales, comunicativas y empáticas.
- h) Emplear enfoques metodológicos eficientes que partan de la observación y de las características y necesidades del alumnado que compone el aula.

En la línea de la última característica, procedemos a analizar una serie de estrategias organizativas y didácticas que, según numerosos autores, se erigen como útiles y eficaces para favorecer a la educación inclusiva. Sin embargo, es imprescindible tener en cuenta que todas deberán implementarse, asumiendo a Pujolàs (2011), a partir de los siguientes tres criterios: (1) la personalización de la enseñanza tomando como referencia el DUA; es decir, empleando múltiples formas de comunicar los conocimientos, de presentar las actividades y de evaluar ajustándose a las diversas formas de ser y aprender del alumnado, (2) el uso de estructuras cooperativas del aprendizaje y (3) el fomento de la autonomía del alumnado, para contribuir a la adquisición de estrategias de autorregulación sobre su propio aprendizaje.

A continuación, anotamos algunas de las distintas alternativas organizativas y didácticas que pueden emplearse en un aula inclusiva.

a) Grupos de aprendizaje cooperativo. Para Azorín (2018), los grupos de aprendizaje cooperativo y colaborativo constituyen una fuerte herramienta pedagógica en la que sus miembros trabajan juntos en pequeños grupos, compartiendo un objetivo común y entendiendo que la cooperación “maximiza su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson et al., 1999, p. 5). Autores como Guerrero (2012) consideran que este tipo de estrategias junto con una metodología basada en el diálogo, la negociación y la construcción del conocimiento por medio de actividades y contextos a los que se afrontan los alumnos, resultarían verdaderamente útiles para la educación inclusiva.

b) Docencia compartida. La docencia compartida consiste, según Huguet y Lázaro (2018), “en el trabajo de colaboración deliberado entre dos o más docentes en un aula, entendiendo docente en un sentido amplio como educador adulto: maestro tutor, maestro especialista, educador o velador, familiares o voluntarios” (p. 39). Esta colaboración se convierte en una potente estrategia para el aprendizaje entre docentes que comparten diferentes estilos de enseñanza, metodologías, formas de relación con el alumnado o maneras de gestión del grupo; y, lo que más interesa, como un mecanismo de atención a la diversidad del alumnado (Durán & Miquel, 2006; Huguet, 2006). Esta segunda vertiente hace posible que la ayuda esté a disposición de todo el alumnado y que se pueda atender la diversidad dentro de la propia aula, facilitando evaluar y compartir las necesidades del alumnado con otra persona para decidir más rápidamente qué tipo de apoyo es más pertinente en cada momento.

c) Agrupamientos heterogéneos o enseñanza multinivel. Este término, que fue acuñado por Schulz y Turnbull (1984), consiste en enseñar una única lección a toda la clase, reduciendo la necesidad de impartir programas paralelos, mientras se reducen las barreras al aprendizaje ya que se incluye e implica al alumnado ofreciendo diferentes ritmos y estilos de aprendizajes. Partiendo de teorías del paradigma inclusivo como el Diseño Universal del Aprendizaje (CAST, 2008), que ofrece “materiales de enseñanza flexibles, técnicas y estrategias que den poder a los educadores para atender y reconocer las múltiples necesidades” (Moliner, 2013, p. 84); tiene como objetivo principal individualizar y diversificar la enseñanza, flexibilizarla y conseguir la inclusión educativa de todo el alumnado independientemente de sus capacidades y habilidades (Collicott, 2000). Según Arnaiz (2005), se define como una estrategia para planificar la diversidad dentro del aula donde cada alumno pueda encontrar actividades y contenidos acordes a su nivel de competencia curricular, lo que le permitirá el progreso, y la implicación, de manera personalizada. Supone, según Pujolàs (2002), la adecuación del currículum a las características personales del alumnado, pero para ello debe cumplir los siguientes requisitos:

1. Considerar los estilos de aprendizaje de los alumnos.
2. Involucrar a todos en la lección, con la formulación de preguntas que exijan aplicar diferentes niveles de pensamiento.

3. Admitir que se tendrán que ajustar los resultados de aprendizaje para algunos estudiantes.
4. Dar a los estudiantes la oportunidad de elegir el método que utilizarán para demostrar si han comprendido el concepto enseñado.
5. Aceptar que los diferentes métodos utilizados tienen el mismo valor.
6. Evaluar a los estudiantes a partir de sus diferencias individuales (Herrera & Guevara, 2019).

d) Grupos interactivos. Constituyen, no una metodología ni una estrategia, sino una organización del aula que implica la creación de grupos reducidos heterogéneos, con la presencia de un adulto por grupo, el cual mantiene altas expectativas en el alumnado y asegura que se dan actos comunicativos dialógicos entre todos los participantes (Muntaner et al., 2015). Consiste en acercar a cualquier miembro de la comunidad educativa o del contexto inmediato de los estudiantes, a participar de dinámicas de aula y convertirse en una figura de apoyo pedagógico, llevando a cabo una serie de actividades previamente acordadas con el profesorado; este puede ser desde un estudiante en prácticas, un voluntario, un familiar (padres, hermanos, abuelos, etc.), hasta un maestro o educador (Gutiérrez-Fresneda, 2019). Se concibe además como una práctica que transforma las dinámicas, aumenta el aprendizaje del alumnado y disminuye los conflictos en el aula (Chocarro & Lemus, 2013; Peirats & López, 2014) ya que, tal y como afirman Elboj y Niemelä (2010), el punto clave del aprendizaje se ubica en “el tipo de interacciones que se producen y en que es la implantación de formas dialógicas de organización del aula lo que genera una mejora de los resultados” (p. 177).

e) Estrategias de aprendizaje por proyectos o tareas. Esta estrategia, que presenta múltiples aspectos en común con la siguiente, define el proyecto como el conjunto de tareas voluntariamente emprendidas por un grupo de alumnos y alumnas con el fin de resolver un problema de la vida real en el que están interesados (Parra, 2010). Fue Kilpatrick, discípulo de Dewey, quien en 1918 acuñó el término en su ensayo *El método del proyecto*, con el fin de dotar

a la actividad escolar de sentido y utilidad (Parejo & Pascual, 2014). Además, según Johari y Bradshaw (2008) el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP o PBL), convierte el aprendizaje en un quehacer agradable. Según Blumenfeld et al. (1991) se trata de que el producto final elaborado por el alumnado resulte mejor debido a lo significativo de la tarea. Thomas (2000) afirma que consigue la implicación del alumnado en la toma de decisiones, algo que genera una construcción de conocimiento colectivo y, a su vez, capacita a los estudiantes para autoevaluar su trabajo y generar en ellos responsabilidad hacia el aprendizaje. Algunos estudios afirman que la percepción del alumnado sobre el aprendizaje que tienen los estudiantes es más positiva que a través de otras metodologías (Liu et al., 2009) y produce mayores índices de satisfacción entre los estudiantes que el sistema tradicional de enseñanza (Willard & Duffrin, 2003). Tal y como apuntan González-Monteagudo y León-Sánchez (2020), potencia el aprendizaje basado en la experiencia, el enfoque de la mirada hacia la globalidad de los fenómenos, el trabajo en grupos colaborativos, el desarrollo de las competencias clave, la conexión entre escuela y realidad, la oportunidad colaborativa de construcción del conocimiento y la participación de las familias (Ruiz & Mérida, 2016) lo que, al fin y al cabo, sitúa a la escuela en el proceso de cambio hacia la superación de las barreras para la inclusión (López-Melero, 2011).

f) Estrategias de resolución interactiva de problemas. El aprendizaje basado en la resolución interactiva de problemas tiene su origen en las Ciencias de la Salud; nació en la Universidad de McMaster (Canadá), a finales de los 60. Se centra en plantear al alumnado una situación o un problema abierto que debe resolverse a través de la investigación o búsqueda en diversos recursos. Según Barrows (1986), se basa en usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos; es decir, generalmente no hay una solución correcta, sino que se busca el desarrollo de competencias y la producción de sus propias soluciones (Dogan et al., 2020). Junto a la capacidad para resolver problemas se potencian habilidades y destrezas para la vida adulta tales como la toma de decisiones, la capacidad de investigación o la comunicación (Hmelo, 2004). A través del aprendizaje mediante la resolución interactiva de problemas se consigue la autorregulación del aprendizaje gracias

a que se cumplen las siguientes premisas: el entendimiento sobre una situación surge de las interacciones con el medio ambiente, el conflicto cognitivo que se provoca al enfrentar una nueva situación estimula el aprendizaje; y el conocimiento se desarrolla mediante el reconocimiento y la aceptación de los procesos sociales y de la evaluación de las diferentes interpretaciones individuales que se hacen sobre la misma realidad (Escribano & Del Valle, 2015).

g) Las Comunidades de Aprendizaje constituyen, según Elboj et al. (2002), una actuación educativa de éxito basada en la transformación social y cultural de un centro educativo con la intención de proporcionar una educación de calidad para todas las personas. El objetivo principal es la apertura de todos los espacios y procesos del centro a la participación de toda la comunidad, con lo que se potencian los procesos democráticos y el diálogo igualitario entre personas de diferentes culturas y religiones, edades, etc. (García Yeste et al., 2013). Está fundamentada en las teorías duales, ya que pretende, mediante una educación de calidad, compensar las desigualdades sociales del territorio, promoviendo que todo el alumnado, especialmente el más vulnerable, pueda desarrollar las competencias necesarias para sentirse incluido en la sociedad de la información (Garzón, 2020). Además, según Flecha y Molina (2015), están contribuyendo a la mejora de resultados tanto académicos como de convivencia en diferentes contextos educativos.

h) Enfoques centrados en la persona. La Planificación Centrada en la Persona es una corriente pedagógica que sitúa en el centro al alumno y parte de lo que conoce, de sus intereses y especialmente de su mundo afectivo. Es considerada, según autores como Arellano y Peralta (2016), una referencia de buena práctica en el ámbito de los servicios socioeducativos, dirigidos a las personas con discapacidad. En las últimas décadas, la personalización de los servicios y apoyos emerge con fuerza como un medio para responder a las necesidades de los usuarios, para promover su autonomía, su participación y su capacidad para tomar decisiones en áreas significativas de su vida (Coyle, 2011). En este proceso de transformación de los servicios, surgen nuevos métodos que dan voz a la persona en los procesos de intervención, teniendo en cuenta su historia, sus deseos y sus expectativas en cuanto a la elaboración de su plan de futuro personal. Sennett (2003) afirma que la PCP supone un modo diferente de

plantear el diseño de los apoyos, al basarse en el punto de vista de las propias personas con discapacidad y evitando que se sientan espectadores de sus propias necesidades y consumidores del cuidado que se les ofrece. Se trata de una buena práctica –efectiva y real– que permite a profesionales y personas con necesidades trabajar juntos para convertir los principios de normalización e inclusión en una realidad (Holburn et al., 2007).

i) El trabajo por rincones, tal y como apuntan Morrón y Martínez (2008), es una metodología habitual en Educación Infantil que permite cubrir las diferencias en los intereses y ritmos de aprendizaje del alumnado. Entendiéndose los rincones como unos espacios delimitados en la clase en los que los niños y niñas pueden trabajar de forma individual o en pequeños grupos simultáneamente, requieren de una organización diferente del espacio y de los tiempos de aula. Dicha organización favorece la diversidad de opciones de aprendizaje al trabajar múltiples ámbitos educativos de una forma integrada, lúdica y enriquecedora (Rodríguez, 2011). Son espacios que deben ser polivalentes; es decir, ofrecer varias alternativas para conseguir diversos objetivos, habilidades o contenidos, desarrolla y en ellos el alumnado realiza pequeñas investigaciones, lleva a cabo sus proyectos, manipula su creatividad a partir de diferentes técnicas se relaciona con los compañeros y con los adultos (Ibáñez, 2010).

j) El aprendizaje dialógico, según Valls (2000), es el que se produce como resultado del diálogo igualitario y con el objetivo de llegar al consenso. Llegar a él es la tarea más complicada, especialmente en entornos con desigualdades, por ello todos los agentes educativos deben trabajar en colaboración para sustituir las conductas disruptivas por la interacción comunicativa igualitaria (Vargas & Flecha, 2000). Mediante el aprendizaje dialógico, tal y como apuntan Aubert et al. (2008), se incrementa el aprendizaje instrumental, se favorece la creación de sentido personal y social, y se trabajan principios solidarios siendo la igualdad y la diferencia valores compatibles y recíprocamente enriquecedores. Así pues, según Macías y García (2019), a través de esta estrategia, “se siembran los cimientos de una verdadera inclusión en la escuela, ya que favorece una comunicación en la que no tiene cabida la distinción por clases sociales o el nivel socio cultural y económico del alumnado”

(p. 270). Y entre las prácticas basadas en el aprendizaje dialógico encontramos tertulias literarias dialógicas, entrevistas, debates, discusiones grupales o lectura en parejas.

k) El aprendizaje intergeneracional consiste en el intercambio continuado de recursos y aprendizaje entre generaciones viejas y jóvenes lográndose beneficios tanto individuales como sociales (McCrea et al., 2004). Entre las prácticas intergeneracionales pueden observarse múltiples formas de interacción, intercambio y cooperación entre generaciones, que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje entre personas con distintas experiencias vitales. Según Cambero y Rangel (2020), se contribuye a cerrar la brecha generacional con beneficios para ambas generaciones participantes, ya que el alumnado adquiere nuevos conocimientos y las personas mayores envejecen activamente mientras cooperan en la socialización infantil. Es fundamental favorecer iniciativas que aúnen talento junior y sénior, lo que está estrechamente ligado con el desarrollo de competencias clave que nos permiten aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir juntos (Fundación EDE, 2015).

l) Tutoría entre iguales o enseñanza recíproca entre pares. Esta técnica se concibe como un método de aprendizaje cooperativo y un mecanismo de ayuda social (Plimley & Bowen, 2007) que trabaja áreas y contenidos variados a la vez que habilidades y competencias sociales. De dicha técnica se derivan dos roles: el tutor y el tutorado (Marchesi et al., 2009), lo que aporta beneficios a ambos. Por una parte, aumenta las oportunidades de aprendizaje de los tutorados, puesto que estos reciben del tutor una atención personalizada y ayuda constante y ajustada a su zona de desarrollo próximo. Y por otra, el tutor, preparando la actividad y ofreciendo ayuda a su compañero tutorado asienta mejor los conocimientos y logra un mayor dominio del contenido, ya que “enseñar es aprender dos veces” como decía Comenius (Molina et al., 2019). La instrucción entre pares consiste en la introducción de una serie de preguntas (Maldonado & Rodríguez, 2016) relacionadas con lecturas previas que responden de forma individual y posteriormente discuten entre pares. Finalmente, a partir de la revisión de las respuestas, se reorientan los contenidos de la clase y se profundiza en los mismos a través de nuevas tareas de

aprendizaje (Hernández & Murillo-Quirós, 2019). La parte que caracteriza la metodología es la discusión entre iguales ya que alumnado interactúa, comenta y dialoga de manera crítica con el resto de sus compañeros (Lasry et al., 2008). Y mientras se produce el docente debe prestar especial atención a los argumentos del alumnado con el objetivo de reconocer el nivel de asimilación de los conceptos y habilidades, identificar dificultades y contribuir a la mejora de sus estrategias de enseñanza (Falcón et al., 2021). Según Balta et al. (2017), este método resulta una herramienta efectiva para mejorar los niveles de aprendizaje, la motivación y el rendimiento académico; además, la asignación de roles brinda la posibilidad a los estudiantes de asumir responsabilidades concretas y comprometerse con el aprendizaje de sus compañeros. Además, si se desarrolla en círculo; es decir, que participan más de dos estudiantes, los beneficios todavía son mayores. De acuerdo con Plimley y Bowen (2007), se ofrecen ánimos y reconocimientos de los éxitos, se identifican dificultades y se elaboran estrategias para alcanzar los objetivos propuestos.

m) Escritura colaborativa o los diarios interactivos. Las actividades colaborativas constituyen un conjunto de métodos didácticos que, apoyados o no por tecnología, propician el desarrollo de una serie de habilidades de aprendizaje y de desarrollo personal y social en las que cada componente del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los compañeros. Empleando este tipo de actividades se generan espacios en los que desarrollar habilidades individuales y grupales a partir de consignas específicas que busquen la colaboración y el intercambio de información y estrategias entre los integrantes de un equipo, y con ello una interdependencia positiva (Zañartu, 2003). En el caso concreto de la escritura colaborativa, el carácter argumentativo favorece el aprendizaje al considerarse unos a otros como fuente de conocimientos (Stein et al., 1997). Según Ferrari y Bassa (2017), el desarrollo de la actividad consta de cuatro tipos de tareas, en primer lugar, de organización, reparto y coordinación, seguidamente tareas de gestión del grupo y asignación de roles, posteriormente tareas de comunicación entre el grupo y, por último, tareas de representación y formato del producto final.

n) Aprendizaje experiencial y vivencial y autodescubrimiento transformativo. El término aprendizaje vivencial se basa en una teoría sustentada por Kolb (1984), que afirma que “para los estudiantes la mejor forma de adquirir y sintetizar nuevos conocimientos es a través de la asimilación de sus propias vivencias; es decir aprender “haciendo”, o “*Learning by doing*” (p. 18). Se trata de que, desde la experiencia y la vivencia, el alumnado se involucre de forma activa en su propio aprendizaje, produciéndose un proceso inductivo que tiene como punto de partida la observación directa (Guibo, 2014). Sin embargo, un verdadero aprendizaje significativo vivencial no se limita a aprender haciendo, sino que debe implicar un cambio de comportamiento que comienza por verbalizar las experiencias, reflexionarlas y generalizarlas para poder aplicarlas y construir el conocimiento propio (Navarro, 2007). El profesor debe actuar como un agente integrador y facilitador, para favorecer el aprendizaje, a través de la teoría y la experiencia práctica, como proceso de reflexión. Lo que se podría concretar a través de herramientas como el teatro, los juegos de roles o la expresión corporal, que aproximan a un aprendizaje integrado e interdisciplinar a la vez que permiten tomar conciencia de la realidad social y cultural del entorno (Miranda-Calderón, 2020).

3.3. A MODO DE SÍNTESIS

La pedagogía de la inclusión, de acuerdo con Laoiz y Rubio (2009), y en línea con los planteamientos de esta tesis, es aquella que pretende reconstruir el análisis histórico sobre los principios de la normalidad y describir cómo se han ido consolidando las distintas prácticas de inclusión y exclusión en las diferentes esferas de la vida cotidiana, educativa y escolar.

La educación inclusiva, entendida como el proceso que ofrece a todo el alumnado, sin distinción alguna, la capacidad de aprender, participar y formar parte de una clase junto con el resto de los compañeros (Stainback, 2001), sigue suponiendo un gran reto para el sistema educativo.

Los constantes avances desarrollados en el ámbito educativo en los últimos años han posibilitado que el currículum pueda adaptarse cada vez más al alumnado ofreciendo una atención pedagógica más eficiente y adaptada a las necesidades de la diversidad del aula. Ya no se trata, como apuntaba Florian

(2010) de ofrecer algo adicional o diferente a aquellos que presentan dificultades, sino de apostar por un enfoque repleto de oportunidades de aprendizaje que sean lo suficientemente accesibles y ricas para que todas y todos puedan participar y aprender.

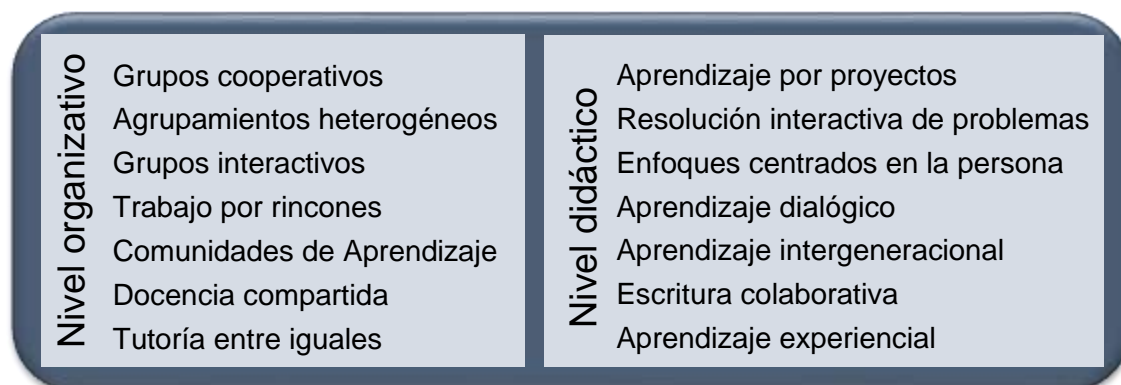
Retomando a Ainscow (2005), podemos destacar cuatro características inherentes a la inclusión educativa:

- a) La búsqueda constante de mejores prácticas para responder mejor a la diversidad, entendida como fuente de enriquecimiento mutuo.
- b) La eliminación de barreras mediante evidencias teóricas y prácticas.
- c) La estimulación de la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, favoreciendo que aprendan en el mismo lugar, participen de experiencias educativas de calidad y obtengan resultados durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- d) La atención y el especial cuidado a colectivos o grupos en riesgo de exclusión.

Las diferentes estrategias que emanan de este capítulo, y que se sintetizan en la Figura 6, constituyen medidas a desarrollar en cualquier grupo-clase, y que se dirigen al conjunto de alumnado que lo conforma, con el fin de incluir en el proceso de enseñanza y aprendizaje a toda la diversidad del aula, tratando de ofrecer un aprendizaje más abierto y flexible a las múltiples y diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje.

Figura 6

Síntesis de las estrategias para la inclusión según la literatura



Complementando las metodologías detalladas en el último apartado, otros autores (Finkelstein et al., 2021; Herrera & Guevara, 2019) coinciden en otros factores y condiciones que repercuten positivamente sobre la inclusión educativa, y que se analizarán con detenimiento en los capítulos finales. Estos son la provisión de recursos de apoyo de todo tipo (colaborativos, terapéuticos, de consulta, curriculares, etc.), las adaptaciones a nivel de material, estructura organizativa, enseñanza o evaluación, y el planteamiento de objetivos de aprendizaje posibles y graduados que tomen como punto de partida el nivel actual de competencia del alumnado y se revisen periódicamente con el objetivo de proporcionar aprendizajes eficaces adaptados a la programación individual de cada uno.

Con todo lo expuesto, resulta evidente que para tratar de superar las barreras que se detecten en los centros educativos, y favorecer al máximo las condiciones que contribuyen a la inclusión, las estrategias organizativas y didácticas serán los instrumentos y medios fundamentales que posibilitarán el acceso al aprendizaje de todos los niños y las niñas. Sin duda, la mera implementación no será suficiente. Las claves del éxito serán desarrollarlas en centros escolares liderados por equipos directivos que aboguen por el cambio y la innovación y con docentes inclusivos, cualificados, tolerantes y democráticos que trabajen, siguiendo a Gairín (2004), desde el análisis del contexto, su heterogeneidad y sus posibilidades para lograr una educación de calidad en las aulas.

CAPÍTULO IV

El paradigma inclusivo y el alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo

La realidad es una masa confusa de acontecimientos, personas, lugares, sonidos y visiones que interaccionan. Fijar rutinas, horarios, rutas y rituales particulares es algo que me ayuda a poner orden

Therese Jolife (1992)

Una vez definido en el capítulo anterior el principio educativo de la inclusión, así como las barreras que impiden su consecución y las condiciones y factores que la favorecen seguimos el discurso poniéndolo en relación con el alumnado objeto de estudio de esta investigación: los y las estudiantes con Trastorno del Espectro del Autismo.

En el cometido de contribuir a la anhelada educación para todos, nos centraremos fundamentalmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de este alumnado, y más concretamente, en la estrategias organizativas y didácticas empleadas para favorecer su inclusión y mejorar el desempeño y la calidad de vida en las distintas comunidades autónomas españolas.

4.1. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO. ANTECEDENTES, EVOLUCIÓN Y CARACTERÍSTICAS

Cada alumno tiene unas necesidades educativas individuales que requieren ser atendidas para favorecerle el acceso a los conocimientos, habilidades, sociabilidad, autonomía, etc., propios del grupo social en el que debe incluirse. Del alumnado con NEAE, nos vamos a centrar en el colectivo de estudiantes con TEA, con características y peculiaridades que es preciso conocer y tener en cuenta para llevar a cabo una intervención acertada y eficiente. Puesto que en la escuela se desarrolla una parte importante de la vida de los niños y niñas, para favorecer la evolución personal y social del alumnado es preciso que la intervención psicoeducativa ofrezca respuestas a sus necesidades individuales, aportando los apoyos necesarios desde la instrucción académica y favoreciendo la inclusión en su grupo de iguales (Olsen et al., 2019).

En los últimos cincuenta años la prevalencia del TEA se ha incrementado significativamente hasta situarse, en la actualidad, en 1 caso por cada 100 nacimientos (Autism Europe, 2020). Y aunque los datos oscilan entre regiones, al comparar 99 estimaciones publicadas desde 2012 se obtuvo de nuevo la prevalencia mediana de 100/10.000 (Zeidan et al., 2022). En España, concretamente, los incrementos registrados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional muestran que en el último curso escolar (2020/2021) ha aumentado un 8,07% (4.497 estudiantes, 3.732 alumnos y 765 alumnas) la prevalencia del TEA en enseñanzas no universitarias (EDUCAbase, 2021). Estos datos cifran en más de 450.000 el número de personas con TEA en nuestro país, y de 60.000 los alumnos y alumnas que lo presentan. Considerando el profundo impacto que produce en el entorno familiar, el número de personas afectadas por este tipo de trastorno sería superior al millón.

El autismo, desde su definición independiente por el austriaco Leo Kanner (1943), se ha presentado como un mundo lejano, extraño y lleno de enigmas referidos tanto al propio concepto de autismo como a las causas, explicaciones y remedios que se han ido sucediendo a lo largo de la historia. Pese a la gran cantidad de investigaciones realizadas durante más de medio siglo, se sigue desconociendo su origen y gran parte de su naturaleza, lo que supone un difícil desafío para la intervención educativa y terapéutica.

Actualmente, está considerado un trastorno del desarrollo neurológico (APA, 2013), lo que significa que afecta al desarrollo del sistema nervioso central

en las fases iniciales de su formación; es decir, en los momentos en los que presenta mayor plasticidad neuronal. Se caracteriza principalmente por la presencia de dificultades en tres ámbitos que fueron descritos primero por Kanner (1943) y posteriormente por otros autores.

El citado autor describió, detalladamente, las características comunes de 11 casos que coincidían en tres aspectos:

1. Las relaciones sociales. Uno de los rasgos más llamativos fue lo que describía como su “incapacidad para relacionarse normalmente con las personas y situaciones (p. 20), lo que derivaba en una “extrema soledad autista” al rechazar, ignorar o sentirse molestos por casi cualquier estímulo proveniente del exterior.
2. La comunicación y el lenguaje. Afirmaba que el lenguaje podía estar ausente en algunos, o presente en otros, pero sin ser “una herramienta para recibir o impartir mensajes significativos” (p. 21). Además, detallaba algunas alteraciones como las ecolalias (repeticiones de emisiones oídas), la comprensión muy literal, la falta de atención al lenguaje o la aparente sordera en ciertos momentos del desarrollo.
3. La insistencia en la invariancia del ambiente. La inflexibilidad y la rígida adherencia a rutinas reducía drásticamente sus actividades espontáneas. Afirmaba que su conducta estaba “gobernada por un deseo ansiosamente obsesivo de mantener la igualdad, que nadie excepto el propio niño, puede romper” (p. 22).

Unos meses después, en el mismo contexto territorial, Hans Asperger (1944) describió con sus propias palabras y observaciones las mismas características descritas por Kanner. Añadió, además, anomalías prosódicas y pragmáticas en su lenguaje, el carácter obsesivo de sus pensamientos y acciones y la tendencia a guiarse por impulsos internos.

Tras décadas de incertidumbre y desconcierto acerca del trastorno, su etiología y su intervención, a finales de los años 70 Lorna Wing desarrolló, junto con Judith Gould (1979), de manera más sistemática los rasgos de lo que después acuñaría como “espectro autista” (Wing, 1995). En su investigación

observaron que en todos los niños estudiados concurrían los síntomas principales del autismo, con trastornos de la relación, de la capacidad de juego simbólico, de las capacidades lingüísticas y comunicativas, y de la flexibilidad mental y comportamental. Además, la presencia de estos rasgos era mayor cuanto menor era su cociente intelectual (Wing & Would, 1979).

Lo que habitualmente se conoce como la “tríada de Wing” abarca tres ámbitos fundamentales: la comunicación social, la interacción social y la flexibilidad e imaginación (ver Figura 7).

Figura 7

Representación de la tríada de Wing



La idea de la tríada de Wing continúa actualmente anclada en el núcleo de los criterios diagnósticos del TEA que se propone en una de las principales referencias a nivel internacional para el diagnóstico psicológico y psiquiátrico: el DSM-5 (APA, 2013).

Este manual ha actualizado las principales aportaciones de Wing y contempla como criterios diagnósticos fundamentales: a) las dificultades persistentes en la comunicación y la interacción social en diferentes contextos (implicando problemas en la reciprocidad socioemocional, la comunicación no verbal y las relaciones interpersonales), y b) los patrones repetitivos y restrictivos de comportamientos, intereses y actividades (entre los que encontramos: estereotipias, el aferramiento a rutinas y rituales, los intereses restringidos y las

particularidades en aspectos sensoriales) (Sepúlveda et al., 2010; Tárraga et al., 2018).

Además, se han de cumplir las siguientes condiciones: c) los síntomas deben manifestarse en el periodo de desarrollo temprano; aunque puede que no se revelen totalmente hasta que las demandas sociales sobrepasen sus limitadas capacidades, d) deben causar deterioro clínico significativo en todas las áreas del funcionamiento y contextos (social, laboral, académico, familiar, etc.), y e) las alteraciones no deben explicarse mejor por una discapacidad intelectual o retraso global del desarrollo (APA, 2013).

Al realizarse el diagnóstico de una persona con TEA se debe especificar si se acompaña o no de discapacidad y de deterioro del lenguaje; si está asociado a una afección médica o genética u otro factor ambiental conocido; y si está asociado a otro trastorno del neurodesarrollo mental o del comportamiento.

Según apuntaba Rivière (1997), otra de las figuras destacables de la historia del autismo, psicólogo e investigador especializado en el estudio y la intervención del TEA, especialmente en lenguaje y teoría de la mente; las alteraciones del autismo plantean desafíos importantes que afectan principalmente a tres ámbitos:

- a) La comprensión porque resulta difícil entender cómo es el mundo interno de personas con problemas de relación y comunicación.
- b) La explicación porque aún desconocemos aspectos esenciales de la génesis biológica y los procesos psicológicos de las personas con autismo.
- c) La educación porque tienen limitadas las capacidades que permiten a los estudiantes aprender: empatía, relación intersubjetiva y los mecanismos de imitación, identificación, intercambio simbólico y experiencia vicaria.

Para cerrar este apartado y poner el punto de mira en la intervención, queda concretar que de las características y alteraciones del TEA se derivan una serie de necesidades educativas. Según su nivel de severidad se clasifican en: nivel 1, necesita apoyos; nivel 2, necesita apoyos importantes; y nivel 3, necesita apoyos muy importantes. Entre las principales necesidades de intervención en

el ámbito educativo podemos destacar aquellas en las que coinciden algunos autores (dos Santos et al., 2018; Valdez & Cartolin, 2019): dirigir su atención hacia la tarea disminuyendo las distracciones, potenciar su motivación, proponer actividades variadas y diversas para favorecer el desarrollo de su flexibilidad cognitiva, la estructuración del entorno y las tareas, la potenciación de las habilidades comunicativas y las relaciones sociales y el desarrollo del control emocional, todo ello de la forma más temprana posible (Canal et al., 2016).

4.2. EVOLUCIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA EN EL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO

Desde los inicios del estudio del autismo, numerosos especialistas se han centrado en diseñar propuestas educativas para el TEA. Kanner (1943) se dedicó más a la conceptualización y las características, pero Asperger (1944) comenzó a interesarse en la intervención. La idea de *Hellpädagogik*, o pedagogía terapéutica, era entendida como una especie de síntesis entre corrientes educativas, biológicas y médicas que pretendían afrontar el complejo reto de la Educación Especial.

Sin embargo, los intereses educativos de Asperger no fueron dominantes en los primeros veinte años de estudio del TEA. Principalmente porque su trabajo era prácticamente desconocido fuera de los círculos restringidos de habla alemana; y porque en la investigación del autismo predominaron, como apunta Rivière (1997): “concepciones dinámicas, muy teñidas de equívocos y mitos, que no hacían fácil un enfoque educativo coherente del autismo” (p. 4).

Estas concepciones diferencian tres grandes épocas para la intervención en el autismo y que procedemos a desarrollar:

- a) La primera época (1943 - 1963). El autismo se concebía como un trastorno producido por factores emocionales o efectivos inadecuados en la relación del niño con las figuras de crianza. De modo que, madres y/o padres incapaces de proporcionar el afecto necesario a la crianza de sus hijos eran los que se pensaba que producían las alteraciones graves en su desarrollo.

- b) La segunda época (1963 - 1983). Se fue abandonando la hipótesis de que los familiares eran los culpables a falta de justificación empírica y que se fueron encontrando los primeros indicios claros de asociación del autismo con trastornos neurobiológicos. En este momento se comenzaron a formular modelos basados en hipótesis que explican las dificultades de relación, lenguaje, comunicación y flexibilidad mental. Aunque no se logró dar con la clave de tales alteraciones cognitivas, se basaron en investigaciones empíricas rigurosas y controladas, y no en la mera especulación y descripción de casos clínicos. En los años sesenta, setenta y ochenta, la educación se convirtió en el tratamiento principal del autismo por dos factores: el desarrollo de estrategias de modificación de conducta, y la creación de centros educativos dedicados específicamente al autismo, promovidos sobre todo por asociaciones de familias de niñas y niños con autismo.

Cabe detallar en este punto que el desarrollo de programas de aprendizaje para los niños con autismo coincidió históricamente con la formación de las primeras asociaciones de familias afectadas. En 1962 se fundó la primera, la National Society for Autistic Children (actualmente conocida como National Autistic Society) en el Reino Unido, y pronto proliferaron por distintos países. Este movimiento social supuso principalmente la sensibilización de la sociedad y de las administraciones públicas acerca de las necesidades y derechos de las personas con autismo.

Tercera época o enfoque actual del autismo (1983 - actualidad). En los últimos años se han producido numerosos cambios importantes que permiten delimitar un tercer periodo centrado en el enfoque terapéutico y pedagógico del autismo.

El primer cambio sustancial se produce en el enfoque general, deja de considerarse como “psicosis infantil” para analizarse desde una perspectiva evolutiva, como un trastorno del desarrollo.

El segundo se relaciona con las explicaciones del autismo. Los modelos inespecíficos de los años sesenta y setenta, se han ido sustituyendo por teorías rigurosas y muy fundamentadas. Por ejemplo, en 1985 Baron-Cohen, Leslie y Frith, tres investigadores del Medical Research Council de Londres, descubrieron una incapacidad específica en las personas con autismo a la hora de inferir estados mentales en otra persona y emplear dicha información para predecir la conducta y regular su propio comportamiento (Baron-Cohen et al., 1985), lo que se denomina como “Teoría de la mente”. En el plano neurobiológico, los estudios de genética también están avanzando y descubriendo alteraciones que cada vez se acercan más a las posibles causas del TEA.

El tercero atañe a los procedimientos de intervención. El tratamiento educativo, de la mano de profesionales como Rivière (2001) o Alcantud (2003), se caracteriza por un estilo más pragmático, natural e integrador que el de años anteriores. Pasa a centrarse en la comunicación como núcleo del desarrollo y comienza a ser más respetuoso con los recursos y capacidades de las personas con TEA. En el ámbito farmacológico, complementariamente, la investigación ha posibilitado el desarrollo de sustancias eficaces para tratar algunas alteraciones asociadas.

Finalmente, surgen nuevos focos de interés en el estudio del TEA. Un ejemplo de ello es la investigación sobre el TEA en la edad adulta, considerando el trastorno desde la perspectiva del ciclo vital completo y no sólo como una alteración que afecta en edades tempranas. Aunque la investigación sigue apuntando en tal dirección, existe un desfase importante, en nuestro país y a nivel internacional entre los recursos destinados a los niños y niñas y a las personas adultas, que no cuentan aún con los recursos mínimos para una atención adecuada (Musich & Aragón, 2022; Steinbrenner et al., 2020).

Es evidente que las investigaciones científicas relacionadas con el TEA han avanzado a pasos agigantados con respecto a la comprensión de estos trastornos. Centrándonos en el tercero de los cambios mencionados, que es el que nos ocupa, lo interesante de todo esto es que, dichos avances están optimizando la intervención educativa. Como apuntaban Gómez et al. (2017), desde el punto de vista del proceso de enseñanza y aprendizaje, las

investigaciones no tienen significado relevante si esto no comporta la mejora de las praxis a través de las indagaciones.

A continuación, profundizamos en la respuesta educativa del alumnado con TEA, concretamente en los ámbitos de la comunicación, el lenguaje y las habilidades sociales.

En los años sesenta, y tras la aplicación de procedimientos operantes de modificación de conducta al alumnado con TEA, se propusieron algunos programas centrados en desarrollar las áreas mencionadas. En términos generales, las estrategias empleadas implicaron ensayos discretos en contextos de aprendizaje completamente individualizados y en situaciones con elevada contingencia y estructura. El ejemplo más conocido es propuesto por Ivar Lovaas (1977) para enseñar "conductas verbales" a los niños con TEA. Estos sistemas de enseñanza estaban rígidamente fundamentados en enfoques conductistas y en las observaciones realizadas en laboratorios de aprendizaje con animales; sin embargo, fueron eficaces en muchos niños y niñas con problemas importantes. Aun así, sus principales carencias, como apuntaba Rivière (1997) fueron que:

- a) no se basaban en un marco evolutivo preciso,
- b) establecían condiciones muy artificiales de aprendizaje que dificultaba la generalización y transferencia, y
- c) hacían excesivo hincapié en el desarrollo del lenguaje verbal.

Estos tres aspectos provocaron, en muchos casos de niños con TEA con bajo nivel cognitivo, emisiones verbales superficiales carentes de función y de valor comunicativo.

Posteriormente, desde los años ochenta, los procedimientos para desarrollar la comunicación y el lenguaje han ido avanzando en gran medida. Los sistemas actuales, como apunta Hernández (1995), tienen un estilo más pragmático y funcional. Pretenden principalmente desarrollar la intención comunicativa mediante códigos (signos manuales o iconográficos principalmente), alternativos al lenguaje verbal. Además, cuentan con estrategias de generalización a los distintos contextos naturales del estudiante y se atienen al enfoque instrumental de la comunicación, acentuando su valor

como medio para conseguir objetos, comidas, deseos, situaciones, o interacciones diversas (Gándara, 2007).

En esta misma línea, a nivel general, en las últimas décadas se han utilizado diferentes tipos de intervenciones para tratar de mejorar la vida de las personas con TEA. En este caso, destacamos dos formas de aproximarse: las intervenciones orientadas a los aspectos prácticos, que se implementan durante un tiempo limitado con el objetivo de alcanzar mejoras en aspectos puntuales y concretos de la conducta o el desarrollo de las personas con TEA; y, por otra parte, los modelos de tratamiento integral (MTI) que buscan desarrollar intervenciones durante periodos de tiempo más prolongados, con el objetivo de conseguir un impacto más elevado y duradero en su desarrollo (Odom et al., 2010).

En esta investigación consideramos que la segunda, sin duda, resultará más útil en cuanto a inclusión educativa y social se refiere, por los cambios que conllevará en su participación en el entorno; sin embargo, la primera será también fundamental para el establecimiento de conductas necesarias para su desempeño posterior. En el tercer apartado de este capítulo (4.3.) se analizarán con mayor detenimiento estas estrategias; no obstante, previamente procedemos a detallar las barreras con las que se encuentran estos estudiantes en el sistema educativo y las modalidades de escolarización en las que pueden ubicarse.

4.2.1. LAS BARRERAS PARA LA INCLUSIÓN EN EL TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO

La inclusión, considerada como un derecho, debe ser también un objetivo prioritario en el trabajo de las personas con TEA (Madero & Arenas, 2018). Así se refleja también en la Estrategia Española en Trastornos del Espectro del Autismo, aprobada el 26 de noviembre de 2015 por el Gobierno español junto con tres entidades estatales: Confederación Autismo España (CAE), Confederación Española de Asociaciones de Padres y/o Tutores de Personas con Autismo (FESPAU) y Federación Asperger España, que insta a impulsar tanto el acceso y la participación ciudadana, como el disfrute de las personas con TEA en la sociedad. Constituye el marco de referencia en la definición de las

políticas y actuaciones estatales, autonómicas y locales sobre las personas con TEA, y sus líneas de trabajo y objetivos están orientados a favorecer el respeto a la vida independiente, la autonomía, la plena participación y la inclusión, la igualdad, la accesibilidad y la no discriminación.

Hace más de una década ya, el Consorcio de Autismo (2010) expuso que el ámbito educativo, por su idiosincrasia, estructura, organización y estrategias, es el entorno en el que más carencias encuentran las personas con TEA. Por ello, una oportuna intervención en estos ámbitos resultará decisiva en su pronóstico a largo plazo, en su desarrollo personal y en su autonomía futura.

Lograr una mayor comprensión de la experiencia escolar es una prioridad tanto para las personas con TEA y sus familiares (Pellicano et al., 2014), como para los docentes (Symes & Humphrey, 2011). Sin embargo, el profesorado informa en algunas investigaciones (Humphrey & Symes, 2013) que, pese a considerar la inclusión como un desafío con numerosos beneficios, sigue teniendo escasa confianza en el aprendizaje y el éxito de las personas con TEA. De hecho, al centrarse en este trastorno, autores como Goodall (2018) afirman que el concepto de inclusión varía y se limita a la mera participación y al sentido de pertenencia al grupo.

De acuerdo con Bailey y Baker (2020), pueden encontrarse numerosas barreras para la inclusión del alumnado con TEA en la interacción entre las características asociadas al trastorno y aquellos aspectos del entorno, del sistema educativo y de la socialización que les suponen un mayor desafío. En este estudio consideramos que la mayor parte de ellas se encuentran más en el entorno que en el propio individuo y su trastorno; sin embargo, abogamos por una mayor comprensión de tales intersecciones, puesto que contribuirá a eliminarlas o reducirlas y a mejorar su experiencia educativa. En la siguiente Tabla sintetizamos las barreras potenciales que, de acuerdo con el DSM-5 y según Bailey y Baker (2020), dificultan la inclusión educativa del alumnado con TEA por las características de su trastorno.

Tabla 4

Barreras para la inclusión del alumnado con TEA de acuerdo con el DSM-5

| Criterios DSM-5 sobre el TEA | Barreras para la inclusión educativa |
|---|--|
| B.2 Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad ante rutinas. | Ansiedad ante la imprevisibilidad y la ambigüedad de la estructura y los sistemas escolares. |
| A. Deficiencias persistentes en la comunicación y en la interacción social. | Preocupación ante cambios en las rutinas de la clase o de la jornada escolar. |
| | Ansiedad por la transición entre periodos escolares (entre clases, semanas, trimestres, cursos, etapas, etc.). |
| | Ansiedad por las dificultades de interacción social con los compañeros y el profesorado. |
| B.3 Intereses muy restrictivos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad y focos de interés se refiere. | Preferencia por centrarse en temas de su interés especial. |
| B.3. Fuerte vínculo o elevada preocupación hacia objetos inusuales. | Diferencias con el resto del alumnado en la respuesta ante los sistemas de premios y castigos. |
| B.3. Intereses excesivamente circunscritos y perseverantes. | Diferencias en los objetivos y ambiciones académicas y vitales. |
| | Diferencias en las formas de entretenimiento. |
| B.1. Habla estereotipada o repetitiva | Diferencias en el estilo de razonamiento. |
| B.2. Patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal. | Respuestas verbales y no verbales y uso del lenguaje diferente al de otros estudiantes. |
| B. 2. Patrones de pensamiento rígidos. | Movimientos ritualizados en el aula o recreo. |
| B.4. Interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno. | Dificultades a la hora de seguir instrucciones en una tarea. |
| | Diferente interpretación de instrucciones o reglas ambiguas. |
| | Estrés ante el ruido, la luz o el olor. |

| | |
|--|--|
| | Diferencias en la concentración y la atención. |
| A.1. Deficiencias en la reciprocidad socioemocional. | Diferencias en el estilo de comunicación con los compañeros, y los docentes. |
| A.2. Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales. | Dificultades y diferencias para establecer y mantener amistades |
| A.3. Deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones. | Diferentes preferencias para trabajar en grupo. Dificultad con los juegos de rol y las tareas de aprendizaje imaginativo. Confusión y agobio ante situaciones de mucho trabajo, aglomeración o caos. |
| B.4. Híper- o hiporeactividad a los estímulos sensoriales. | Alto nivel de sensibilidad a los estímulos sensoriales en el entorno escolar. Conductas de autoestimulación o búsqueda sensorial. |
| B.1. Movimientos y utilización de objetos (...) estereotipados o repetitivos. | Diferencias en la forma de moverse. Dificultades en la escritura y otras tareas de motricidad fina. |

Nota. Elaboración propia a partir del DSM-5 (APA, 2013) y Bailey y Baker (2020).

En general, de acuerdo con los criterios del DSM-5, se puede observar que las principales dificultades se asocian con la sensibilidad sensorial, la necesidad de estabilidad y rutina, los temas de interés, y las dificultades en la interacción social y comunicación verbal y no verbal. Además de las destacadas, otros autores también detectan barreras relacionadas con una mayor sensibilidad a la incertidumbre (Glod et al., 2019), malentendidos en la comunicación (Heasman & Gillespie, 2018) y ansiedad derivada de las dificultades en la interacción social (Hollocks et al., 2014).

Al margen de los rasgos que atañen al TEA, de estudios como el de Bejarano et al. (2020) o Roberts y Simpson (2016) también emergen otras barreras asociadas a los procesos de formación docente, a la participación de las familias, a las adaptaciones y estrategias metodológicas y, por último, a los factores normativos y socioeconómicos. Según Gallego (2019), el marco en el

que se desarrolla cada sistema educativo y las soluciones prácticas que propone para la individualización del aprendizaje son los elementos que propician la mejora en la respuesta educativa al alumnado con NEE y su inclusión educativa. De entre todos estos elementos, en el siguiente apartado desarrollaremos las distintas modalidades de escolarización a las que puede acogerse el alumnado con TEA en el contexto nacional, en orden al análisis de estrategias organizativas que nos ocupa en esta investigación.

4.2.2. LAS MODALIDADES DE ESCOLARIZACIÓN PARA EL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO

La normativa, tanto estatal como autonómica, contempla que los principios de normalización e inclusión educativa son los que regirán la escolarización del alumnado con NEAE. Debe asegurar la no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo de este alumnado. Teniendo en cuenta la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada parcialmente por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en su artículo 74, su escolarización deberá ser lo más inclusiva posible y recurrir a espacios especiales únicamente cuando las necesidades del alumnado no puedan ser atendidas adecuadamente en un centro ordinario.

Cuando no sea posible, existen una serie de modalidades alternativas, tales como aulas específicas, centros específicos o modalidades combinadas (Lozano & Alcaraz, 2012; Gallego, 2019). Siguiendo al segundo autor, entre las medidas que actualmente dispone el sistema educativo español para dar respuesta al alumnado con TEA, dependiendo de su grado de afectación existen las siguientes modalidades de escolarización.

- a) Los centros de Educación Especial específicos de Autismo constituirían la modalidad menos inclusiva, puesto que el alumnado (con una serie de condiciones de aprendizaje y desarrollo muy individualizadas) se clasifica de forma más o menos homogénea en un contexto totalmente específico para el tratamiento de su trastorno (Tomás & Grau, 2016).

- b) Esta posibilidad va seguida por los centros de Educación Especial que, pese a tratarse de una educación distinta a la ordinaria, se comparte el espacio con alumnado con distintos tipos de discapacidades lo que puede favorecer su interacción con otros escolares y amplía las posibilidades de relación con alumnado fuera del espectro. Según el Real Decreto 1/2013, en su artículo 20, este tipo de centros, con el fin de garantizar el derecho a una educación inclusiva, deberán crear las condiciones necesarias para facilitar la conexión con los centros ordinarios y la inclusión de su alumnado en el sistema ordinario.
- c) En tercer lugar, las unidades de Educación Especial en centros ordinarios son espacios que ofrecen apoyos especializados en aulas específicas dentro de un centro educativo ordinario. Este tipo de recursos se organizan de forma desigual en las distintas comunidades y su nomenclatura también difiere. Abarcan las *Aulas Enclave* en Canarias; las *Aulas Estables* en Castilla y León, Comunidad de Madrid y País Vasco; las *Aulas Especializadas para alumnado con TEA* en Andalucía; las *Aulas Abiertas Específicas* en Extremadura, Castilla la Mancha y la Región de Murcia; las *Unidades Específicas a Tiempo Completo* en Galicia; las *Unidades de Transición* en la Comunidad Foral de Navarra y las *Aulas Abiertas Especializadas* en Ceuta y Melilla (Vidriales et al., 2020).

En el caso de nuestra comunidad, las también conocidas como aulas CyL (Comunicación y Lenguaje) actualmente se denominan UECO² y son Unidades Específicas Ubicadas en Centros Ordinarios que, desde su creación en el curso 2004-2005 con carácter experimental, están destinadas a dar una respuesta educativa adecuada a determinadas necesidades: en alumnado con TEA (en una ratio de cinco a ocho), plurideficiencia (de cuatro a seis alumnos) y discapacidad intelectual moderada (de ocho a diez alumnos), grave y profunda (de seis a ocho), tal y como se contempla en la Resolución del 29 de julio de 2020, de la Administración Educativa valenciana. Sin embargo, estas aulas se

² En el desarrollo de los resultados se empleará el término anterior CyL puesto que era el vigente en esos momentos.

regulan, según la última legislación vigente al respecto, en las Instrucciones de la Dirección General de Política Educativa de 2016 (Resolución de 27 de julio 2016), que concretan la organización y el funcionamiento de las aulas específicas de Comunicación y Lenguaje ubicadas en centros públicos. Se contempla que, estas unidades deben posibilitar la máxima inclusión en el aula ordinaria de referencia y en los espacios y actividades comunes del centro; sin embargo, no se autorizan programas de escolarización combinada con otros centros. Aun así, el alumnado puede, o bien asistir íntegramente a la unidad, lo que se contemplaría como modalidad específica según la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013), o compartir el periodo lectivo entre el aula ordinaria y la de apoyo, en función de las necesidades individuales que presente (considerada escolarización combinada).

- d) Tal y como se ha mencionado, también se contempla la opción de escolarización combinada, en la que el alumnado asiste de forma simultánea a un centro ordinario y a uno específico, o a una unidad específica dentro del mismo centro (con distinta distribución horaria según las posibilidades y necesidades de cada alumno) desarrollando desde ambos ámbitos los objetivos del currículo conjuntamente, por lo que requiere elevada coordinación de todos los profesionales implicados. Esta opción propicia cierto grado de inclusión del alumnado con NEAE en contextos ordinarios puesto que comparten espacios y tiempos de aprendizaje con alumnado diverso, sin dejar de garantizar un trabajo especializado y con multitud de recursos materiales y personales específicos para mejorar sus necesidades.
- e) Finalmente, el alumnado con TEA puede estar escolarizado en centros ordinarios de escolarización preferente o no, a tiempo completo o en un aula ordinaria con apoyos del profesorado de Pedagogía Terapéutica o de Audición y Lenguaje (AL) en ciertos momentos y dentro o fuera del aula. Estos apoyos, según la Resolución del 18 de julio de 2018, se organizan en tres grados según la intensidad con la que el alumnado los precisa y son: de grado 1, si necesita ayuda puntual que puede tener respuesta con medidas ordinarias y apoyos

generalizados; de grado 2, si necesita apoyos intensivos y especializados durante un parte del horario escolar; y de grado 3, si necesita ayuda en la mayoría de áreas y ámbitos que implican apoyos intensivos, especializados e individualizados durante la mayor parte de la jornada escolar.

Esta es la que se considera la medida más inclusiva y preferida. Ciertas investigaciones han puesto de manifiesto que los ambientes más normalizados proporcionan mayores oportunidades de adquirir mejores habilidades sociales y comunicativas, gracias a estar rodeados de los modelos de sus iguales para el aprendizaje (Arce, 2012). Además, el alumnado con TEA necesita también participar de la vida, aprendiendo a relacionarse e implicarse con los demás (Lozano & Alcaraz, 2012). Sin olvidar las repercusiones positivas que conllevará la presencia de este alumnado en el aula de referencia para el resto de los compañeros (Bellver et al., 2009).

Entre todas las opciones que se han presentado primarán siempre las medidas ordinarias y las adaptaciones que se lleven a cabo tomarán como referente los criterios de evaluación establecidos con carácter general en las programaciones didácticas. Cuando estas sean insuficientes, previa evaluación psicopedagógica, será necesario poner en marcha otras medidas específicas que conlleven una Adaptación Curricular Individualizada Significativa (ACIS), y que ya afectarán a los elementos preceptivos del currículo: objetivos, contenidos y criterios de evaluación (Moreno et al., 2005).

4.3. ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS PARA EL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO

El alumnado con TEA, como se ha comentado, en los inicios del conocimiento del trastorno se consideró intratable; sin embargo, gracias a experimentos como los de Lovaas (1987) fueron produciéndose cambios de perspectiva y se comenzó a considerar susceptible de tratamiento especializado, concretamente a través de intervenciones tempranas.

Actualmente, ser docente de alumnado con TEA sigue suponiendo un reto extremadamente desafiante. Pese al amplio bagaje y formación con la que se

pueda contar esta experiencia suele ir acompañada, como apuntaban Tárraga et al. (2018), de sensaciones desbordantes y angustiosas.

Aunque todavía no se disponemos de recetas con garantía de éxito, es esencial seguir conociendo orientaciones y propuestas metodológicas que en momentos determinados han resultado de utilidad para la intervención con otros niños y niñas con TEA.

En este apartado pretendemos profundizar en las estrategias más pertinentes para la intervención educativa de este alumnado para averiguar cuáles de ellas, llevándose a cabo en entornos inclusivos, podrían favorecer su presencia, participación y aprendizaje.

4.3.1. RECOMENDACIONES SEGÚN LAS GUÍAS Y PROTOCOLOS AUTONÓMICOS

En este apartado se analizan todos los protocolos de actuación elaborados por las diferentes comunidades autónomas españolas para abordar la intervención del TEA, tanto en el aula como en el contexto familiar.

En la Tabla 5 se recogen los nombres completos de todos los protocolos analizados, así como de la comunidad autónoma que lo ha elaborado.

Tabla 5

Protocolos de actuación ante el TEA de las distintas comunidades autónomas españolas

| Protocolo o guía oficial | Comunidad autónoma |
|---|---------------------------|
| Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con Trastorno del Espectro Autista. | Andalucía |
| Guía educativa dirigida al alumnado con TEA en Castilla la Mancha. | Castilla la Mancha |
| Guía de intervención dirigida al alumnado con Autismo. | Castilla y León |
| Pla d'atenció integral a les persones amb Trastorn de l'Espectre Autista (TEA). | Catalunya |
| TEA: Una guía para la comunidad educativa. | Comunitat Valenciana |
| Tratamiento educativo al alumnado con Trastorno del espectro autista (TEA). | Galicia |

| | |
|--|---|
| Guía de diagnóstico y tratamiento de los Trastornos del Espectro Autista. | Madrid |
| Protocolo de coordinación de las actuaciones educativas y sanitarias para la detección e intervención temprana de los trastornos del espectro autista (TEA). | Murcia |
| Protocolo para la detección, el diagnóstico y la intervención en niños y niñas con sospecha de Trastorno del Espectro Autista (3 a 6 años). | Navarra |
| El Síndrome de Asperger. Estrategias prácticas para el aula. Guía para el profesorado. | País Vasco |
| No se ha localizado o no poseen ningún protocolo de intervención oficial para el TEA. | La Rioja, Islas Baleares, Asturias, Aragón, Extremadura, Islas Canarias y Cantabria |

Nota. Los enlaces para acceder a la versión completa de cada uno de los documentos se encuentran en el último apartado del Marco de referencias.

Del análisis de las distintas guías se extraen una serie de características comunes entre las que podemos destacar como fundamentales:

- a) La importancia de evaluar tempranamente cuando haya la mínima sospecha de alteración en el desarrollo del niño o niña con el fin de realizar una intervención lo más inmediata posible que permita mejorar el pronóstico, así como su calidad de vida.
- b) Una intervención psicoeducativa basada en el establecimiento de una serie de estrategias para la mejora de su desarrollo de manera progresiva y práctica. En todos los protocolos se registra la metodología TEACCH (Schopler et al., 1995), cuya importancia radica en el fomento de la autonomía y la independencia adentrándose en la cultura del autismo y propiciando situaciones que se desarrollan a partir de sus intereses, necesidades y habilidades.
- c) La coordinación escuela - familia, ya que ambos constituyen los entornos en los que el alumnado pasa la mayor parte de su tiempo, y llevar a cabo una coordinación y coherencia en las intervenciones en ambos contextos creará un marco común de actuación que

incrementará en gran medida sus progresos evitando confusiones y caos.

- d) El desarrollo de las habilidades sociales, puesto que la socialización y la interacción social son claves para que el alumnado se desenvuelva correctamente con sus iguales. Se detecta que en todas las guías analizadas se destaca el fomento de las habilidades sociales con el fin de mejorar las conductas y la interacción con el entorno.
- e) La estructuración del entorno estableciendo espacios de aprendizaje de aprendizajes predecibles y organizados que faciliten el trabajo autónomo, separando entornos de forma visualmente clara para facilitar la comprensión de lo que se espera en cada espacio. Deberán complementarse con apoyos y claves visuales que, partiendo de uno de los puntos fuertes del TEA como es su potente capacidad de procesamiento visoespacial, permitan facilitar el acceso a su entorno y su aprendizaje. Algunos elementos son las agendas y horarios, los calendarios, las historias sociales, etc. que, a través de objetos reales, fotos, imágenes o palabras, ayudan a los estudiantes a entender que actividad va a llevarse a cabo y cómo deben comportarse.
- f) El uso de técnicas de modificación de conducta y técnicas cognitivo-conductuales. Las primeras pretenden cambiar conductas no deseadas por otras más positivas a través de una serie de técnicas y estrategias psicoeducativas (alabanzas, recompensas, extinción, costo de respuesta, contrato de contingencias, economía de fichas, etc.). Las segundas, por su parte, pretenden potenciar la toma de decisiones y la autonomía de los estudiantes modificando para ello el esquema mental de su propia conducta (autoinstrucciones, técnica de la tortuga, autoevaluación, etc.).
- g) La creación de situaciones y contextos comunicativos que favorezcan su comunicación verbal y no verbal, y fomenten también su comunicación pragmática. Para ello, en el tiempo de apoyo por parte del profesorado de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica, o dentro del aula ordinaria e incluso en el hogar, se recomienda emplear

Sistemas de Comunicación Aumentativa y/o Alternativa (SAAC) como son PECS (Picture Exchange Communicative System) de Bondy y Frost (1994) o SPC (Sistema Pictográfico de Comunicación) de Mayer y Johnson (1981). Pueden resultar también de utilidad los pictogramas, así como el resto de recursos, materiales y herramientas de ARASAAC³, el portal gratuito que ofrece el Gobierno de Aragón.

Otros aspectos útiles para la intervención del alumnado con TEA, que también se extraen de las guías, pueden organizarse en torno a tres categorías estrechamente relacionadas con el objetivo de estudio de esta investigación:

- a) Equipo docente: Los docentes juegan un papel fundamental en la inclusión educativa del alumnado con TEA, puesto que son los encargados de organizar, guiar y dinamizar el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia un alumnado con motivaciones y necesidades diversas (Sánchez-Blanchart et al., 2019). Es fundamental que sus objetivos se basen en el fomento de actitudes de respeto y empatía hacia los demás. Para el mejor funcionamiento y bienestar del centro resultará esencial que desde el centro se garantice que todo el personal de la escuela conozca las dificultades de este alumnado. Con el fin de que los docentes sea verdaderos creadores y facilitadores de entornos inclusivos en los centros escolares, se destacan principalmente tres aspectos claves a trabajar: la actitud de los docentes hacia la inclusión, la formación inicial y continua y, por último, la coordinación y colaboración fluida entre los distintos agentes educativos (docentes, familias, profesionales externos...).
- b) Estrategias organizativas: Como ya se ha mencionado es fundamental, a nivel organizativo, facilitar las posibilidades de anticipación al alumnado con TEA, así como al resto de compañeras y compañeros, ya que permitirá que el entorno adquiera una estructura predecible y evitará momentos y situaciones caóticas o poco definidas. Por este motivo, el centro deberá organizar físicamente el espacio, de acuerdo con el anteriormente mencionado método TEACCH, a través

³ Más información en: <https://arasaac.org/>

del trabajo por rincones o talleres que fomenten el trabajo en grupo, las habilidades sociales y la autonomía. Pero también es clave organizar y prever los tiempos de las actividades, anticipar las que están por venir y proporcionar tiempos de descanso, para favorecer la regulación del alumnado con TEA, cuando los necesite. Asimismo, el uso de agrupamientos cooperativos y colaborativos también constituyen una fuerte herramienta pedagógica que, junto con una metodología basada en el diálogo, permitirá maximizar el rendimiento de todo el grupo y establecer relaciones positivas entre ellos (Guerrero, 2012).

- c) Estrategias didácticas: A la hora de trabajar con alumnado con TEA es necesario valorar cada caso en particular para que la intervención se adecue al máximo a sus necesidades, intereses y motivaciones. Sin embargo, podemos extraer una serie de pautas sobre recursos didácticos que, tal y como apuntan Badillo e Iguarán (2020), orientados hacia la utilización de tareas previamente organizadas, instrucciones didácticas concretas y espacios con estímulos limitados, puedan favorecer a la inclusión del alumnado con TEA. Estas orientaciones persiguen el objetivo de contribuir al máximo a su aprendizaje y, a la vez, al sentimiento de pertenencia al grupo. Frecuentemente se debate sobre las prioridades educativa, si es preferible realizar una intervención específica en el alumnado, o favorecer la socialización con los compañeros buscando el aprendizaje en el aula ordinaria con los iguales. Las pautas se orientan hacia el empleo de las mismas actividades que los compañeros, en la medida de lo posible con las respectivas adaptaciones de tiempo, dificultad, material y apoyos y, de forma general, al fomento de aprendizaje basado en problemas o proyectos, de aprendizaje vivencial, dialógico, colaborativo y con apoyo de las TIC como recurso educativo inclusivo.

Por otra parte, las publicaciones más recientes a nivel internacional sobre el tema también ponen de manifiesto la urgencia de que la comunidad educativa aborde de la mejor forma posible la inclusión en los centros escolares del alumnado con TEA y se les permita relacionarse con sus iguales y aprender

(Sandoval & Quispe, 2019). La escuela, como agente facilitador de oportunidades, debe crear espacios comunes para que todo el alumnado pueda participar activamente y desarrollar aprendizajes óptimos y de calidad (Booth & Ainscow, 2011; Valdez, 2017).

4.3.2. MODELOS Y PRÁCTICAS SEGÚN LA LITERATURA

En este apartado describimos las intervenciones que, basadas en la evidencia y apoyadas en la investigación, se erigen como útiles para la intervención del alumnado con TEA. Es fundamental destacar que, como apuntaba Kazdin (2008), las intervenciones siempre deberán adaptarse a las características y circunstancias del alumnado al que se dirigen y tratar de acercarse a su vida diaria con el fin de generalizarse, tanto y tan pronto como sea posible, a los distintos contextos y situaciones. Primero se presentarán los modelos globales o integrales de tratamiento y, posteriormente, otras prácticas y estrategias.

Los modelos de tratamiento integral (MTI), como se mencionó en el apartado anterior (3.2.), incluyen un amplio conjunto de estrategias que se implementan durante largos periodos de tiempo con el objetivo de conseguir un amplio impacto en el desarrollo de los niños y niñas con TEA. A continuación, se describen los más conocidos:

- a) ABA: El análisis conductual aplicado o ABA consiste, según Cooper et al. (2007), en la utilización de técnicas conductuales para lograr cambios concretos y evaluables en el comportamiento del alumnado. Su principal objetivo es el de enseñar nuevas habilidades y reducir los comportamientos no deseados a través de la descomposición en pasos del objetivo a conseguir. Como se comentó anteriormente, la limitación de este modelo es que su carácter extremadamente artificial y limitado a habilidades muy concretas dificultaba la generalización de los aprendizajes y la repercusión en la vida diaria de los menores.
- b) Apoyo conductual positivo (ACP): Para tratar de compensar las limitaciones del ABA se propuso una nueva línea de investigación centrada en el aspecto ecológico de las intervenciones y en su aplicabilidad a la vida real. Consiste, según Salvadó et al. (2012), en un

conjunto de estrategias que, a través de la adaptación del entorno y la enseñanza de habilidades, busca mejorar la calidad de vida de las personas y minimizar los problemas de conducta.

- c) TEACCH (Schopler et al., 1995): Este modelo global se basa en la teoría de aprendizaje cognitivo-social y en la 'cultura del autismo'. Se caracteriza por adaptarse a las habilidades y dificultades del alumnado con TEA a través de:
- i. La estructuración del entorno y las actividades para hacerlas comprensibles a las personas con TEA, mediante la introducción de barreras visuales o la minimización de distractores.
 - ii. El aprovechamiento de los puntos fuertes del TEA; por ejemplo, las habilidades visuales, para compensar las dificultades importantes en otras habilidades. Con tal fin se utilizan horarios visuales o paneles de anticipación que permiten a los estudiantes comprender y predecir los acontecimientos que van a suceder.
 - iii. Los sistemas de trabajo que fomentan su autonomía y favorecen su motivación en el aprendizaje al emplear sus propios intereses especiales.
 - iv. El apoyo al uso de la comunicación espontánea y funcional.
- d) DENVER o Early Start Denver Model (Rogers & Dawson, 2010): Es un programa diseñado para la intervención precoz de niños y niñas con TEA y se caracteriza por ser constructivista y transaccional. A partir de una evaluación previa el programa propone una serie de estrategias, rutinas y actividades de intervención dirigidas a la mejora de habilidades de comunicación que se implementan en contextos naturales (Tárraga et al., 2018).
- e) SCERTS (Prizant & Wetherby, 2006): Es un modelo global multidisciplinario, que tiene como prioridad potenciar el desarrollo de habilidades socioemocionales y comunicativas de las personas con TEA y sus familias a través de la aplicación de soportes transaccionales. Defiende, de acuerdo con Salvadó et al. (2012), la idea

de que el aprendizaje infantil más significativo ocurre en el contexto social de las actividades diarias y de las experiencias.

- f) LEAP (Strain & Bovey, 2011): Es el más inclusivo de todos los programas presentados y se caracteriza por ser un programa para niños con un desarrollo típico junto con sus compañeros con TEA. Además, cuenta con un programa dirigido a las familias para contribuir al desarrollo del niño o niña tanto en casa como en otros contextos. Se centra en trabajar las distintas áreas del desarrollo cuando el alumnado con TEA está incluido en un aula ordinaria, potenciando al máximo sus oportunidades de aprendizaje.

Además de los MTI existen otras estrategias más focalizadas como son el entrenamiento de habilidades sociales, los apoyos visuales, las historias sociales o los SAAC. Procedemos a profundizar en los dos últimos.

- a) Las historias sociales (Gray, 1994) son guiones muy estructurados que especifican de manera visual y concreta cómo actuar ante situaciones sociales confusas. Permiten facilitar la comprensión de ciertas situaciones ayudando al alumnado con TEA a manejar su propia conducta describiendo de manera explícita qué hacer, cuándo, cómo y por qué. Estas estrategias son útiles para modificar conductas, instaurarlas o eliminarlas, para enseñar normas de comportamiento y también hábitos de higiene y cuidado personal. Es fundamental que las historias sociales se adapten al nivel de comprensión del niño y a sus dificultades. Para ello, en función de su nivel cognitivo, se pueden emplear frases, palabras, pictogramas o fotografías (Álvarez et al., 2018).
- b) En cuanto a los SAAC, son todas aquellas formas de comunicación, alternativas o complementarias a la comunicación oral que se emplean para expresar pensamientos, necesidades, deseos e ideas. Existen muchos tipos de sistemas, pero en este apartado nos centraremos en aquellos que, debido a su carácter visual, mejor se ajustan a las características de funcionamiento cognitivo de los estudiantes con TEA.

- i. Comunicación Total o *Total Communication* (Schaeffer et al., 1980). Es un sistema que se compone de dos elementos principales: el habla signada y la comunicación simultánea, para referirse al uso simultáneo de signos y palabras. En contraposición con otros programas que son enseñados de forma mecánica a fuerza de repetición, de acuerdo con Vidal y Peirats (2020), éste pretende crear oportunidades comunicativas para enseñar activamente comunicación y sustentar aprendizajes más espontáneos y generalizables. Su aprendizaje sigue una secuencia progresiva más o menos semejante al desarrollo lingüístico, mediante la introducción de signos, aproximaciones simultáneas y palabras (Tamarit, 1989).
- ii. PECS (Bondy & Frost, 1994): Es un sistema que se centra en el componente de la iniciación a la comunicación y pretende ayudar a las personas con TEA en la adquisición de destrezas para la comunicación funcional. Se articula en una serie de fases en torno al intercambio de imágenes entre el individuo y las personas de su entorno. Peirats y Vidal (2018) describen el proceso que consiste en coger un pictograma plastificado de un panel (libro o tira frase) y entregarlo al adulto, solicitándole a cambio un objeto real o una actividad.

4.3.3. ESTRATEGIAS DE ACUERDO CON LOS CRITERIOS DEL DSM-5

En las siguientes páginas describiremos una serie de estrategias para la inclusión educativa del alumnado con TEA, algunas ya mencionadas, pero en este caso se relacionan, según el DSM-5 (APA, 2013), con las dimensiones con mayor afectación: la comunicación y la interacción social, y los intereses y comportamientos repetitivos y restringidos.

Entre las estrategias para favorecer la comunicación e interacción social destaca, en primer lugar, las prácticas centradas en mejorar sus *competencias sociales*. Para ello, según numerosos autores resulta de utilidad emplear apoyos visuales que orientan al alumnado y les apoyan en el proceso de comprensión de su entorno. Se trata de medios que, a través de símbolos, fotografías,

imágenes o palabras, según Hayes et al. (2010), en las personas con TEA “se utilizan con frecuencia para fomentar la comunicación y el aprendizaje” (p. 664). En palabras de Sandoval y Quispe (2021), la información visual adquirida a través de estos apoyos: “contribuye a la mejora de la atención, la interpretación rápida y fácil de los mensajes, el entendimiento de la información verbal, la comprensión de diversos conceptos y, la capacidad para comprender y aceptar el cambio” (p. 131). Consecuentemente, los profesionales que motivados por la convicción inclusiva empleen estos sistemas de apoyo deberán tomar en consideración su portabilidad y durabilidad, claridad y tamaño, adecuación a la edad y nivel de esfuerzo requerido por parte del alumnado (Meadan et al., 2011). Los apoyos visuales más destacados en la literatura son: los *horarios visuales*, que facilitan la organización del tiempo y la anticipación de las actividades, reducen los niveles de ansiedad y les hacen sentirse más seguros (Gallego, 2019) y las *historias sociales* (o guiones visuales) que, además de orientar al estudiante sobre la socialización con los demás (Cassia et al., 2020), favorecen la comprensión de “cómo y por qué debe actuar o comportarse en una determinada situación” (Ginestar et al., 2019, p. 218).

En este mismo sentido, resulta interesante *emplear estrategias para favorecer su comunicación*, tanto expresiva como comprensiva, ya sea a través del lenguaje oral o no. En primer lugar, es fundamental que el docente, como “mediador de los procesos y portador de los instrumentos que permiten al niño con autismo hacer frente a las diversas situaciones que se presentan día a día dentro del aula” (Zambrano & Orellana, 2018, p. 41), simplifique su lenguaje y las estructuras de las oraciones que emplea (Valdez, 2019), y combine el lenguaje verbal con el no verbal a la hora de emitir mensajes. Y, en segundo lugar, cuando el alumnado lo requiera deberá emplear sistemas aumentativos y/o alternativos a la comunicación (SAAC) puesto que, además de contribuir a reducir sus conductas disruptivas y desafiantes (Mira & Grau, 2017), favorecen el desarrollo del lenguaje oral y proveen al alumnado de herramientas para interactuar con el medio (Echeguida, 2016).

También en relación con la comunicación, el alumnado con TEA presenta numerosas dificultades en la *teoría de la mente* entendida como la capacidad de percibir que los demás poseen pensamientos, creencias, deseos, intenciones

propias y, a su vez, diferentes a las de uno mismo (Begeer et al., 2015). Al respecto, autores como García y Román (2021) y Aguiar et al. (2019) proponen estrategias inclusivas para favorecer su desarrollo como, por ejemplo, que diferentes alumnos, incluido el niño con TEA, expongan sus opiniones sobre un mismo dibujo, respetando el turno y el pensamiento de los demás, y empleando apoyos visuales si fuera necesario; o tratar de reconocer o interpretar estados emocionales simples y complejos de otros compañeros. En esta misma línea, los estudiantes con TEA presentan dificultades en la *coherencia central*; es decir, la tendencia a reunir diferentes datos para obtener la mayor información posible del contexto y dar sentido a algunas situaciones de la realidad (Frith, 1989); y en las *funciones ejecutivas*, especialmente en la memoria de trabajo y los procesos de representación, atención selectiva e inhibición (Ozonoff, 1997). Ante estas características deberemos prestar especial atención a las explicaciones que les proporcionamos tratando de ser explícitos en las instrucciones, sin asumir que el contexto aclara el significado o que ha entendido nuestras intenciones, evitando la ambigüedad y empleando pistas visuales que refuercen los significados (Darretxe & Sepúlveda, 2011).

Por otra parte, en cuanto a los intereses y comportamientos restringidos y/o repetitivos, existen algunas estrategias que pueden ayudar a enfrentar los cambios conversacionales, evitar la adherencia a rutinas o las híper o hipo sensibilidades a ciertos estímulos. Iacoboni y Moirano (2018) afirman que las *agendas visuales* pueden contribuir a planificar el día a día disminuyendo las conductas repetitivas y estereotipadas, así como minimizar los niveles de ansiedad ante situaciones inesperadas. Sandoval y Quispe (2021) también sugieren que pueden diseñarse historias sociales que muestren al niño o niña la frecuencia y la forma en la que debe expresar sus intereses sin saturar a los demás. Otro aspecto que caracteriza al alumnado con TEA es la inflexibilidad, que puede generar tal resistencia al cambio o insistencia en el mantenimiento de rutinas que culmine en comportamientos disruptivos; al respecto, la anticipación con apoyos visuales facilitará la comprensión del estudiante sobre las acciones que se desarrollarán y las volverá previsibles, lo que le transmitirá seguridad y tranquilidad (García & Rodríguez, 2013).

Finalmente, es evidente que resulta complejo desde el contexto educativo tratar de mediar con las sensibilidades del alumnado y sus reacciones. Sin embargo, tomar en consideración el ambiente, los espacios y los tiempos resultará de utilidad según Sandoval y Quispe (2021). Será pertinente liberar el aula tanto como sea posible de estímulos sensoriales, evitando que entre demasiada o escasa luz, los sonidos estridentes, las temperaturas extremas o los olores penetrantes (Angulo et al., 2020). Y facilitar espacios y momentos libres, dentro o fuera del aula para favorecer la autorregulación, que permita a los estudiantes relajarse cuando lo necesiten y retomar la actividad cuando se sientan preparados.

4.4. A MODO DE SÍNTESIS

El alumnado con TEA presenta unas necesidades de intervención complejas. Dada la heterogeneidad del espectro y de las necesidades, resulta complicado establecer de forma sistemática cuál es la intervención más adecuada para cada persona y su entorno.

Sin embargo, apostamos por continuar valorando, de la mejor forma posible, sus habilidades y dificultades para seguir profundizando en los cambios necesarios para favorecer su inclusión educativa y su bienestar general.

De acuerdo con Alcantud (2003) y Rivière (2001), será necesario realizar todos aquellos cambios organizativos que mejoren la respuesta que se les proporciona en cuanto a modalidades de escolarización: adaptaciones curriculares, tipos de apoyo, acción tutorial, colaboración con la familia y coordinación con todos los profesionales implicados. Estos estudiantes también pueden requerir recursos adicionales tanto personales y de apoyo como de elementos materiales. Y es imprescindible recordar que deberá crearse un espacio de aprendizaje cuidado y agradable basado, principalmente, en la estructuración ambiental y temporal, siguiendo los pertinentes programas o modelos de intervención, como el TEACCH, por ejemplo.

Tras la valoración cuidadosa del desarrollo evolutivo de cada estudiante para partir siempre de su verdadero nivel de competencia, será necesario que el aprendizaje se produzca de forma secuenciada y gradual, en contextos lo más

naturales posibles y valorando la funcionalidad y utilidad de lo que se enseña. Se priorizarán aquellos contenidos que en mayor medida contribuyan a su autonomía y a su socialización, como las competencias comunicativas, la autorregulación y la comprensión significativa del mundo que les rodea.

Dadas sus capacidades hacia lo visual, y sus dificultades en la interacción, los apoyos que se empleen serán más efectivos cuanto más se acerquen a su comprensión. Por tanto, evitar dobles significados y exceso de información verbal, proporcionar información estable y concreta y emplear apoyos visuales y elementos que estructuren físicamente su aprendizaje y su entorno serán claves para el éxito. Además, reducirán las conductas problemáticas que frecuentemente surgen a causa de problemas comunicativos. Aunque no nos hemos detenido en las técnicas de modificación de conducta, el aprendizaje sin error y el apoyo conductual positivo resultarán eficaces, al igual que otras técnicas basadas en el condicionamiento (clásico y operante) o las autoinstrucciones.

A nivel de escolarización, es importante recordar que la modalidad seleccionada para un estudiante en una fase determinada de su desarrollo no es permanente y se intentará avanzar, siempre que sea posible, hacia modalidades más inclusivas. De igual modo las medidas o adaptaciones que se propongan en un momento puntual no deberán entenderse como una imposición para toda la vida escolar.

A modo de cierre de este apartado, cabe añadir que, pese a que existen numerosas estrategias de intervención específicas para el alumnado con TEA de forma individualizada, el objetivo de este proyecto de tesis se centra en el proceso de inclusión educativa de dicho alumnado. A propósito, autores como Steele y Mitchell (1992) o Farrell (1997) detectan mejores oportunidades de aprendizaje, de desarrollo y de inclusión exitosa cuando el alumnado se une a sus pares. Sin embargo, antes de dar un paso más hacia la comprensión del papel que desempeñan los elementos organizativos y didácticos del aula para el fomento de la educación inclusiva, en el siguiente capítulo se muestran los datos más relevantes respecto a la concreción de la información presentada anteriormente en el contexto valenciano, tomando las evidencias recabadas de la Administración Educativa inclusiva valenciana.

CAPÍTULO V

El alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo desde la Administración Educativa valenciana

*Es el sistema educativo el que debe cambiar para contemplar la diversidad en
nuestras aulas y no al revés*
López Melero (2011)

En este capítulo se presentan y analizan los resultados obtenidos a partir de los datos facilitados por la Dirección General de Educación Inclusiva de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport en dos momentos diferentes; en primer lugar en 2019 y, posteriormente, en 2021. El primer apartado se centra en los datos cuantitativos relativos al alumnado con TEA escolarizado en los centros valencianos. El segundo, en los resultados que se derivan de una entrevista personal y semiestructurada realizada a la Directora General de Inclusión en el curso 2020/2021.

5.1. DATOS DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Según los datos estadísticos del Ministerio de Educación Ciencia y Deporte, el alumnado con NEAE matriculado en España en inclusión; es decir, que comparte espacios con alumnado sin dificultades, en centros de enseñanzas no universitarias durante el curso escolar 2020/2021 se corresponde con 189.072 estudiantes distribuidos 140.897 en centros de enseñanza públicos y 48.175 en

privados. Entre ellos, 9.233 se escolarizan en la Comunitat Valenciana: 4.564 en centros de Valencia, 3.558 en Alicante y 1.111 en Castellón.

A nivel nacional, entre las distintas discapacidades se corresponden con el TEA, o TGD según los datos de la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional, 50.139 alumnos y alumnas escolarizados; y según la titularidad 36.670 se encuentran en centros públicos y 13.670 en privados (EDUCAbase, 2021⁴).

Retomando el contexto Valenciano, según la Dirección General de Educación Inclusiva, en el mismo curso un total de 2.359 alumnos y alumnas con TEA han estado escolarizados en centros ordinarios públicos y concertados de Valencia, concretamente 997 estudiantes en los tres cursos de Educación Infantil y 1.362 en los seis cursos de Educación Primaria. Observando su distribución entre los diferentes cursos, tal y como se puede comprobar en la Tabla 6, es de destacar que las cifras en infantil son muy superiores a las de primaria, superando la diferencia casi un 60% en la mayoría de los casos. Este hecho se debe, seguramente, al cambio de escolarización que experimentan numerosos niños y niñas al ser trasladados, cuando los objetivos académicos superan su nivel de consecución, a modalidades de escolarización menos inclusivas.

Tabla 6

Distribución del alumnado con TEA en el curso 2020/2021

| CURSO | CANTIDAD | TOTAL |
|--------------|-----------------|--------------|
| 3INF | 319 | |
| 4INF | 313 | |
| 5INF | 365 | |
| | | 997 |
| 1PRI | 226 | |
| 2PRI | 226 | |
| 3PRI | 228 | |
| 4PRI | 246 | |
| 5PRI | 170 | |
| 6PRI | 266 | |
| | | 1362 |
| TOTAL | | 2359 |

Nota. Fuente: Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.

⁴ Más información en: <https://go.uv.es/J99rLr0>

En nuestra indagación se recabaron, asimismo, datos con respecto a las unidades específicas ubicadas en centros ordinarios públicos de la Comunitat Valenciana. Observando los datos obtenidos sobre el curso 2020/2021 (Tabla 7) y centrándonos en la etapa que nos ocupa, la de Educación Primaria, se destaca que en Alicante el número de unidades específicas generales es más de cuatro veces mayor que el de aulas CyL. Sin embargo, en Castellón y Valencia las cifras son inversas, situándose la mayor cantidad de aulas CyL en Valencia, concretamente en Centros de Infantil y Primaria, con un total de 46 aulas.

Tabla 7

Número de unidades específicas y CyL ubicadas en centros ordinarios públicos en el curso 2020/2021

| | INF Y PRI | | SECUNDARIA | | TOTALES | | |
|-----------------|-----------|-----|------------|-----|---------|-----|-------|
| | General | CyL | General | CyL | General | CyL | Total |
| ALACANT | 68 | 16 | 21 | 0 | 89 | 16 | 105 |
| CASTELLÓ | 5 | 23 | 3 | 7 | 8 | 30 | 38 |
| VALÈNCIA | 15 | 46 | 6 | 7 | 21 | 53 | 74 |

Nota. Fuente: Direcció General Inclusió Educativa. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.

Comparando estos datos con los que se estiman para el curso 2021/2022 (Tabla 8) se prevé la creación de dos nuevas aulas CyL en infantil y primaria en Alicante, de una en Castellón, y de la transformación en Valencia de dos aulas CyL a unidades específicas generales. Considerándose esta modalidad como relativamente más inclusiva que la anterior, tal y como apuntan autores como Cortés et al. (2018). La valoración es positiva ya que el alumnado escolarizado en este tipo de aulas comparte tiempos, espacios y aprendizajes con alumnado mucho más diverso que aquel con TEA u otras dificultades severas relacionadas con la comunicación.

Tabla 8

Número de unidades específicas y CyL ubicadas en centros ordinarios públicos en el curso 2021/2022

| | INF Y PRI | | SECUNDARIA | | TOTALES | | |
|-----------------|-----------|-----|------------|-----|---------|-----|-------|
| | General | CyL | General | CyL | General | CyL | Total |
| ALACANT | 68 | 18 | 24 | 0 | 92 | 18 | 110 |
| CASTELLÓ | 5 | 24 | 4 | 7 | 9 | 31 | 40 |
| VALÈNCIA | 17 | 44 | 7 | 7 | 24 | 51 | 75 |

Nota. Direcció General Inclusió Educativa. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.

Previamente a la adquisición de estos datos, durante el curso 2018/2019 se obtuvieron, del anterior Director General de Inclusión Educativa, los datos referentes al alumnado con TEA escolarizado en aulas CyL de la Comunitat Valenciana; que abarcaban desde el curso 2015/2016 hasta el 2018/2019.

Cabe recordar en este punto que las aulas de Comunicación y Lenguaje (CyL), actualmente denominadas UECO (Unidades Específicas Ubicadas en Centros Ordinarios), son unidades que atienden al alumnado con un Trastorno Mixto del Lenguaje Receptivo-Expresivo (TLM) o con Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) (Generalitat Valenciana, 2012), lo que actualmente se corresponde con el TEA. Aunque es cierto que la primera aula CyL se creó en la Comunitat Valenciana en el curso 2004/2005 con carácter experimental, su crecimiento ha sido lento pero constante.

Tal y como se puede comprobar en las siguientes tablas (9, 10, 11 y 12) se observa, después de un pequeño decrecimiento en Castelló y Valencia en el primer curso de vigencia, un posterior incremento notable del alumnado que asiste a estas unidades en todas las ciudades hasta casi triplicarse las cifras. También despunta que en centros de infantil y primaria las cifras son mucho más elevadas que en Institutos de Educación Secundaria lo que, en muchas ocasiones, tal y como se extrae de los datos anteriores, se debe al número menor de unidades en secundaria y a su dispersión en el espacio. Según algunas informaciones obtenidas por parte de las familias durante el trabajo de campo realizado, se corresponden con transiciones difíciles que provocan niveles elevados de ansiedad en los padres por la inseguridad que les produce cambiar a su hijo o hija de centro y por los elevados niveles de exigencias de la Educación Secundaria Obligatoria, etapa poco adaptada, normalmente, a los intereses y niveles de competencia y desempeño de los estudiantes con TEA.

Tabla 9

Datos de alumnado en aulas CyL en el curso 2015/2016

| ALUMNADO EN AULAS CYL 2015-16 | | | |
|--------------------------------------|-----------------|---------------|--------------|
| | EN CEIPs | EN IES | TOTAL |
| ALACANT | 6 | 0 | 6 |
| CASTELLÓ | 75 | 7 | 82 |
| VALÈNCIA | 141 | 3 | 144 |
| TOTAL | 222 | 10 | 232 |

Nota. Direcció General Inclusió Educativa. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.

Tabla 10

Datos de alumnado en aulas CyL en el curso 2016/2017

| ALUMNADO EN AULAS CYL 2016-17 | | | |
|--------------------------------------|-----------------|---------------|--------------|
| | EN CEIPs | EN IES | TOTAL |
| ALACANT | 14 | 0 | 14 |
| CASTELLÓ | 69 | 11 | 80 |
| VALÈNCIA | 139 | 8 | 147 |
| TOTAL | 222 | 19 | 241 |

Nota. Direcció General Inclusió Educativa. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.

Tabla 11

Datos de alumnado en aulas CyL en el curso 2017/2018

| ALUMNADO EN AULAS CYL 2017-2018 | | | |
|--|-----------------|---------------|--------------|
| | EN CEIPs | EN IES | TOTAL |
| ALACANT | 36 | 0 | 36 |
| CASTELLÓ | 96 | 12 | 108 |
| VALÈNCIA | 256 | 18 | 274 |
| TOTAL | 388 | 30 | 418 |

Nota. Direcció General Inclusió Educativa. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.

Tabla 12

Datos de alumnado en aulas CyL en el curso 2018/2019

| ALUMNADO EN AULAS CYL 2018-2019 | | | |
|--|-----------------|---------------|--------------|
| | EN CEIPs | EN IES | TOTAL |
| ALACANT | 70 | 0 | 70 |
| CASTELLÓ | 120 | 14 | 134 |
| VALÈNCIA | 313 | 32 | 345 |
| TOTAL | 503 | 46 | 549 |

Nota. Direcció General Inclusió Educativa. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.

5.2. AUDIENCIA EN LA DIRECCIÓN GENERAL DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Una vez presentados los datos estadísticos, procedemos a analizar las evidencias recabadas de una entrevista en profundidad realizada a la Directora General de Inclusión Educativa (2021), conforme a los objetivos propuestos en esta investigación. La información se organiza en torno a cuatro grandes categorías: datos sobre la inclusión educativa, estrategias organizativas, estrategias didácticas y otras categorías emergentes, especialmente relacionadas con las novedades que se proponen desde la Dirección General de Inclusión (DGI en adelante) para el siguiente curso escolar.

5.2.1. DATOS SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Respecto a los datos presentados anteriormente, la directora declara que cuentan con ellos debido a que: “tenemos una plataforma que se llama *Ítaca* donde el profesorado introduce todos los datos del alumnado escolarizado y está categorizado” (E_DGI). La clasificación del alumnado en esta plataforma proporciona información acerca de las modalidades de escolarización: “lo que sí que sabemos es cuántos alumnos con TEA tenemos dentro de la escuela ordinaria y cuántos alumnos con TEA tenemos dentro de las aulas CyL” (E_DGI). Sin embargo, añade que están habiendo ciertas dificultades en la adaptación de los datos a causa de las diferencias entre los términos empleados para referirse al TEA en las últimas ediciones del DSM –DSM-IV-TR (APA, 2000) y DSM-5 (APA, 2013)–: “hay un poquito de desfase con los datos porque antes hablábamos de TGD, de Autismo, de Asperger (...), y por lo tanto ahora tenemos que transcribirlo al nuevo DSM y los datos nos bailan un poquito” (E_DGI).

Por su parte, al interpellarla sobre su percepción acerca de la viabilidad de la inclusión en las aulas, pese a que afirma que hay que tener en cuenta la situación de cada centro, considera que la inclusión es posible puesto que ya algunos lo están demostrando: “como siempre digo, depende del centro educativo, pero siempre digo que si hay centros que lo hacen es porque se puede hacer” (E_DGI). Para sacar provecho de los logros de estos centros pioneros en inclusión, se están compartiendo sus éxitos con la comunidad educativa: “tenemos experiencias de centros que están incluyendo a todo el alumnado con

TEA y las utilizamos para hacer de modelo para aquellos centros que tienen más dificultades” (E_DGI).

5.2.2. ELEMENTOS ORGANIZATIVOS QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN

La Directora General de Inclusión considera que la inclusión debe afrontarse de forma piramidal, de modo que la base para su eficacia se sustente sobre la creación de una documentación organizativo-administrativa de centro orientada hacia dicho objetivo: “la organización parte del Proyecto Educativo de Centro; es decir, cómo debemos organizar la escuela, en general, para dar cabida a todo el alumnado, especialmente al alumnado con TEA” (E_DGI). Y en su diseño deberá concretarse: “cómo se van a configurar los horarios, cómo se configurarán los grupos, qué actividades vamos a desarrollar, cómo organizamos nuestros patios (...) para que todo el mundo tenga cabida...” (E_DGI). Partiendo de dicha base, que impregne las políticas y la cultura del centro, se podrán crear estrategias y prácticas que atiendan verdaderamente a la diversidad de aula: “toda esa filosofía del centro luego va escalando poco a poco hasta llegar al aula” (E_DGI).

Al respecto expone una serie de estrategias organizativas consideradas pertinentes para fomentar la inclusión. En primer lugar, destaca que: “la heterogeneidad enriquece los grupos siempre” (E_DGI). Además de emplear agrupamientos heterogéneos, afirma que será fundamental llevar a cabo los apoyos de forma inclusiva: “todos los apoyos que se puedan, que se den dentro del aula y no solo para el alumnado con TEA específicamente, sino planteado para el grupo-clase” (E_DGI), en esta línea:

Hay algo que es imprescindible y son dos personas en el aula siempre, ya sean dos maestros de primaria o un maestro de PT y un maestro de primaria, al final es dos personas en el aula sí o sí (E_DGI).

Pero estas dos figuras deben seguir un plan de intervención coordinado; es decir: “no es cuestión únicamente de que entren los profesores al aula, sino de que estén coordinadas las actividades que se vayan a llevar a cabo en ese momento” (E_DGI).

En la misma línea, también considera necesaria la coordinación entre el centro educativo, y todos aquellos servicios o apoyos externos que reciba el alumnado con dificultades: “todo suma, siempre y cuando se haga colaborativamente, que trabajemos conjuntamente desde el centro educativo con esos centros externos (...), y que coordinemos las acciones” (E_DGI).

Por otra parte, destaca la necesidad de dar voz al estudiante: “que todo el alumnado participe, y cuando digo todo el alumnado es que el alumnado con TEA también pueda tener voz, aunque no tenga una expresión oral” (E_DGI), haciendo especial hincapié en posibilitar su comunicación a través de cualquier herramienta:

Tenemos todos los mecanismos necesarios para que cualquier alumnado se exprese, escoja, opine, desee, sueñe, participe (...) no hay excusa si no hay lenguaje oral, o si tiene una atención más dispersa, no hay excusa, porque siempre hay momentos, herramientas y recursos (E_DGI).

En la misma línea, menciona también la accesibilidad tanto del centro como del aprendizaje. Pone de manifiesto que: “se nos quedan atrás muchos chicos y chicas que pensamos que no pueden participar o que no tienen posibilidades o capacidad para decidir cuándo sí que la tienen” (E_DGI), y para evitar este tipo de situaciones afirma que: “únicamente hay que hacerlo accesible, hablamos de la accesibilidad” (E_DGI).

Por último, surge como elemento organizativo relevante la evaluación de la propia inclusión. Al respecto, desde la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport se ha diseñado recientemente el DEBA: la herramienta para evaluar la inclusión en las aulas educativas que, en concreto: “analiza lo que son un poco los niveles 3 y 4” (E_DGI). Se trata de “un cuestionario, que el tutor o tutora rellena (...), y a partir de ahí se genera un DAFO donde le dice qué fortalezas tiene y qué podría mejorar para que el alumno en concreto pueda participar dentro del aula” (E_DGI). Se está ofreciendo a los distintos centros educativos y su uso no es obligatorio, pero sí recomendado.

5.2.3. ELEMENTOS DIDÁCTICOS QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN

En cuanto a los elementos didácticos, la Directora General de Inclusión considera que la clave está en la formación y en la motivación, y afirma: “los centros que lo ponen en práctica, lo hacen muy bien, están formados y tienen interés por formarse” (E_DGI). Para lograr la inclusión añade que: “escolarizan a los niños con TEA en igualdad de condiciones (...) y dan respuesta, con todas las metodologías” (E_DGI). Estas estrategias y metodologías que comenta, “se desprenden del Diseño Universal de Aprendizaje” (E_DGI) y se concretan, entre otras, en: “actuaciones educativas de éxito, aprendizaje cooperativo y aprendizaje servicio” (E_DGI), las cuales considera: “pueden ser buenas metodologías para garantizar el éxito educativo de todo el alumnado” (E_DGI).

Algunas las desglosa proporcionando más detalles. Respecto al DUA afirma que es idóneo “cuando se trabaja con grupos heterogéneos” (E_DGI), puesto que “todo el mundo dentro de sus posibilidades participa en una misma actividad, solamente que cada uno aporta de una forma, enriqueciendo el resultado final” (E_DGI). En cuanto a las actuaciones educativas de éxito, comenta que “tanto los grupos interactivos como las tertulias literarias dialógicas” las ha experimentado en primera persona: “porque he sido directora de un centro de Educación Especial durante 10 años” y puede afirmar que “han sido accesibles para todos” (E_DGI). En relación con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) destaca que es fundamental: “hacer uso de sus intereses, de sus inquietudes y a partir de ahí se desarrolla todo un proyecto” (E_DGI). Y, por último, respecto al Aprendizaje Servicio (ApS), comenta que es una de las estrategias metodológicas que “más peso tiene ahora mismo para fomentar la participación” (E_DGI).

Para concluir, como afirmaba al inicio, considera fundamental que los profesionales tengan interés por llevar a la práctica la inclusión educativa y estén convencidos de las ventajas que ofrece. Comenta, partiendo de su experiencia personal, que es viable: “yo lo he visto, lo he vivido, sé que eso funciona” (E_DGI). Pero añade, “claro, yo lo veo fácil porque lo tengo muy integrado” (E_DGI) por lo que es fundamental, en primer lugar, que los docentes logren esa convicción para llevarla a cabo de forma efectiva.

5.2.4. FACTORES QUE DIFICULTAN LA INCLUSIÓN

En relación con lo comentado en el párrafo anterior, algunas de las dificultades que se detectan para la buena consecución de la inclusión educativa se relacionan con las actitudes docentes.

Entre ellas destaca la falta de convicción puesto que, tal y como señala la DGI, es esencial: “estar convencido o convencida de que es posible” (E_ DGI). Sin esta pieza clave los esfuerzos carecerán de sentido. Sin embargo, no resulta tarea fácil ya que: “no todo el mundo está de acuerdo sobre este paradigma (...) digamos que la sociedad está dividida y tenemos un debate social que abordar en relación con esto” (E_ DGI). Un debate en el que interviene toda la comunidad educativa: las familias todavía son reticentes, y los docentes también” (E_ DGI). Pero considera que la convicción es personal es lo principal: “es creer (...), una vez tú lo sientes ya generas todo lo demás: la formación, la unión, el claustro, la organización del centro” (E_ DGI).

Y en la misma línea se detecta falta de voluntad entre algunos centros docentes. Se cuestiona: “¿qué pasa con los centros que no pueden hacerlo o que no lo están haciendo?” (E_ DGI) y añade que desde la Administración: “podemos invitarles a formarse (...) y la inspección también interviene mucho, pero sí que es verdad que no podemos obligarles a ir más allá” (E_ DGI).

Por otra parte, señala que la Universidad proponen planes formativos insuficientes para los futuros docentes: “si desde la formación inicial sentáramos esas bases seguramente no tendríamos estas dificultades después en los colegios porque todos sabrían cómo hacer un diseño universal del aprendizaje, cómo organizar el aula para poder atender al alumnado” (E_ DGI). Pero ante esta carencia de formación inicial: “falla un poco esta formación de base” (E_ DGI) la única opción posible es formarse “luego, ya de forma más voluntaria” (E_ DGI).

A nivel más administrativo surgen algunas problemáticas relacionadas con la estabilidad profesional y con la falta de subvenciones. En primer lugar, comenta que: “en ciertas zonas del territorio hay bastante inestabilidad de plantillas” (E_ DGI). Especialmente muchos docentes “cambian habitualmente de centro en las zonas rurales: la zona del sur de Alicante, las zonas del norte de

Castellón...” (E_DGI) y esta situación “dificulta que los proyectos se consoliden. Eso es un hándicap importantísimo” (E_DGI). De un modo similar, la falta de creación de plazas o la demora en las sustituciones de los educadores de Educación Especial, “muchas veces dificultan la inclusión” (E_DGI) a causa de la doble administración laboral. Según afirma, se trata de “personal que depende de función pública, aunque la gestión dependa de mi Dirección General” (E_DGI), lo que ralentiza el proceso. Y, por último, se registra falta de subvenciones del Ministerio para la solicitud de recursos externos que, en algunas ocasiones, impide el acceso a algunos servicios fundamentales. Tal y como declara la DGI:

Ha habido una disminución de la aplicación de estas becas a muchos chicos y chicas que ya en el colegio reciben los recursos que deberían recibir y, por lo tanto, en algunos casos (...) las becas MEC no se están autorizando. Bajo mi punto de vista, y como Directora General, y esto va a quedar por escrito, creo que a un niño o niña con Trastorno del Espectro Autista no hay que denegarle una beca MEC, porque es verdad que en el colegio hacemos muchas cosas, pero también es verdad que son niños que no tienen, en contextos normalizados, actividades normalizadas a las que asistir (E_DGI).

Además, añade que este tipo de servicios, siempre desde la colaboración, podrían contribuir a enriquecer el trabajo educativo centrándose en aquellas áreas que el centro no puede llegar a trabajar: “se podría, con esas becas favorecer todo lo que sea más sensorial y que a lo mejor en el colegio no lo podemos dar” (E_DGI).

Finalmente, destaca que todavía las familias y algunos docentes mantienen vivo el dilema de la inclusión al plantear si priorizar la individualización del aprendizaje o la participación en el grupo. Afirma que: “sigue ahí la concepción anterior de que el alumno ha de salir del aula para recibir media horita de PT, en el aula de PT” (E_DGI). Y considera que, aunque es algo que “todavía cuesta un poquito de cambiar” hay que seguir luchando por demostrar

que “evidentemente el que esté dentro del aula con todos los alumnos hablando, comunicándose... es mucho más enriquecedor que sacarlo, que al final no tiene ningún contexto funcional” (E_DGI).

5.2.5. OTRAS CATEGORÍAS EMERGENTES

Por otra parte, surgen algunos temas importantes y que no se recogen en ninguna de las categorías anteriores.

En primer lugar, comenta que existe mucha sensibilización a nivel social: “la gente está muy empapada con ese tema de la inclusión” (E_DGI), cosa que están percibiendo especialmente desde la pandemia con las aulas burbuja y la imposibilidad de compartir presencia con el aula UECO y el aula de referencia: “cantidad de correos y llamadas hemos recibido de: «qué pena que este año estemos con las aulas burbuja, que no podemos hacer estas cosas, que no pueden entrar al aula»” (E_DGI). Al respecto afirma que el tema de la inclusión “es un camino, y yo creo que estamos yendo poco a poco, pero el que se quede atrás ya se va a quedar muy atrás” (E_DGI).

En segundo lugar, la Directora General de Inclusión menciona una serie de propuestas para el próximo curso (21/22). Por una parte, afirma que: “para el curso que viene hemos creado tres unidades especializadas de orientación sobre TEA” (E_DGI), una por cada una de las provincias (tal y como posteriormente se publica en la Orden 23/2021, de 6 de julio). Y añade que posteriormente: “se crearán otras unidades de TDAH, Altas Capacidades, Discapacidad Intelectual, Motóricos, entre otros, en los que también se intervendrá conjuntamente con el centro de recursos” (E_DGI). También define la doble función de estas unidades al afirmar que:

Las unidades especializadas de orientación tienen una visión más inclusiva de cómo ayudar al profesorado para que incluya en el sistema ordinario y, por lo tanto, darán estrategias a los claustros para incluir alumnado con TEA y, al mismo tiempo, tendrán una vertiente investigadora para fomentar esta inclusión.

Otra de las novedades es que “todos los centros de Educación Infantil y Primaria contarán con orientadores en sus plantillas (...) creando equipos de apoyo a la inclusión con los PT, los AL, los Educadores y los *Fisios* en el caso de que haya” (E_DGI). Con el objetivo de: “orientar, formar, y estar *in situ* en el centro para garantizar la inclusión en todo el alumnado” (E_DGI).

Por su parte, en cuanto a los horarios, confirma que: “para el curso que viene la jornada lectiva se reduce a 23 horas, en primaria y en secundaria a 18” (E_DGI), y con ello, considera que “el profesorado va a disponer de más horario de coordinación” (E_DGI). Sin embargo, en cuanto a las ratios, afirma que en primaria también han podido realizarse, pero no en secundaria puesto que “hubo una petición, y el Tribunal Superior de Justicia nos la echó para atrás, está en nota de prensa, lo podéis encontrar” (E_DGI). Pero confirma que “desde nuestro Gobierno siempre hemos apostado por reducir la ratio al máximo” (E_DGI) y, de hecho, se llevaron a cabo reducciones de ratio durante la pandemia en las que: “todo el mundo estaba muy satisfecho (...) pero es verdad que es algo que no se puede mantener, de momento, en el tiempo” (E_DGI).

En cuanto a los instrumentos de evaluación de la inclusión, habla del ya mencionado DEBA, sobre el que han realizado actualizaciones recientes “para que sea una herramienta muy fácil de utilizar” (E_DGI). Además, añade que ya han podido ponerlo en práctica en “15 centros educativos, tanto de infantil, primaria y secundaria, como públicos y concertados de toda la comunidad” (E_DGI) y los resultados están siendo satisfactorios. Para complementarlo se está desarrollando lo que “posiblemente llamemos *Check-In*, por lo de *check inclusion*, aunque todavía no tenemos claro el nombre” (E_DGI), “una herramienta que nos ayudará a analizar los niveles 1 y 2 del centro educativo” (E_DGI). Afirma que por falta de tiempo no estuvo preparado para el curso pasado, pero “la publicaremos el próximo curso y todos los centros educativos que quieran, voluntariamente, evidentemente, podrán utilizarla” (E_DGI). Su utilidad radica en que la propia “comunidad educativa, bajo la reflexión, analiza y contesta también unos ítems” a partir de los cuales:

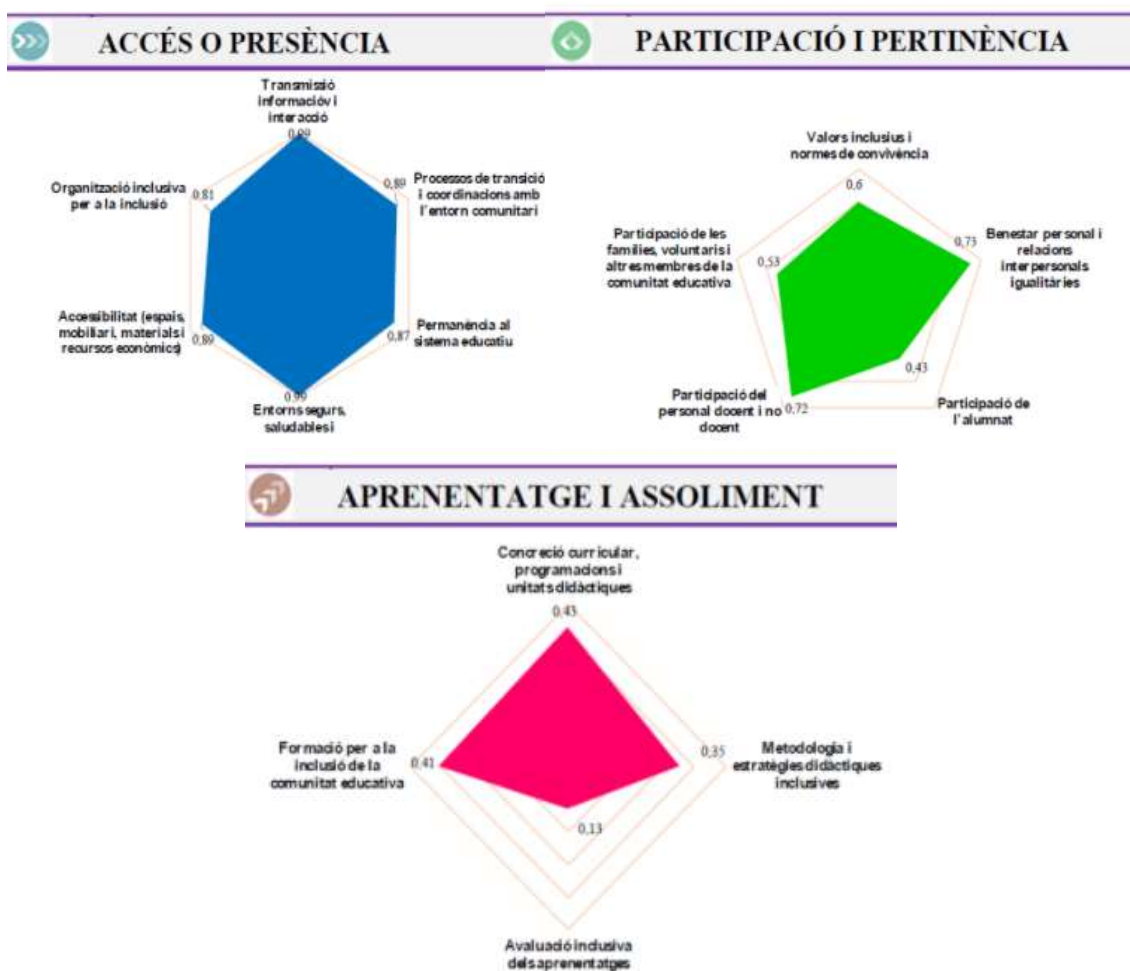
Se generan tres gráficas de acceso, de participación y de aprendizaje para que el centro educativo tenga una imagen visual de en qué punto se

encuentra en cada una de las dimensiones, y sepan dónde tienen que focalizar la atención para mejorar en relación con la inclusión del centro (E_DGI).

A continuación, se muestran las figuras facilitadas posteriormente desde la Dirección General de Inclusión con dos ejemplos de los gráficos que se obtienen mediante la herramienta (ver Figura 8 y 9 y Anexo 25).

Figura 8

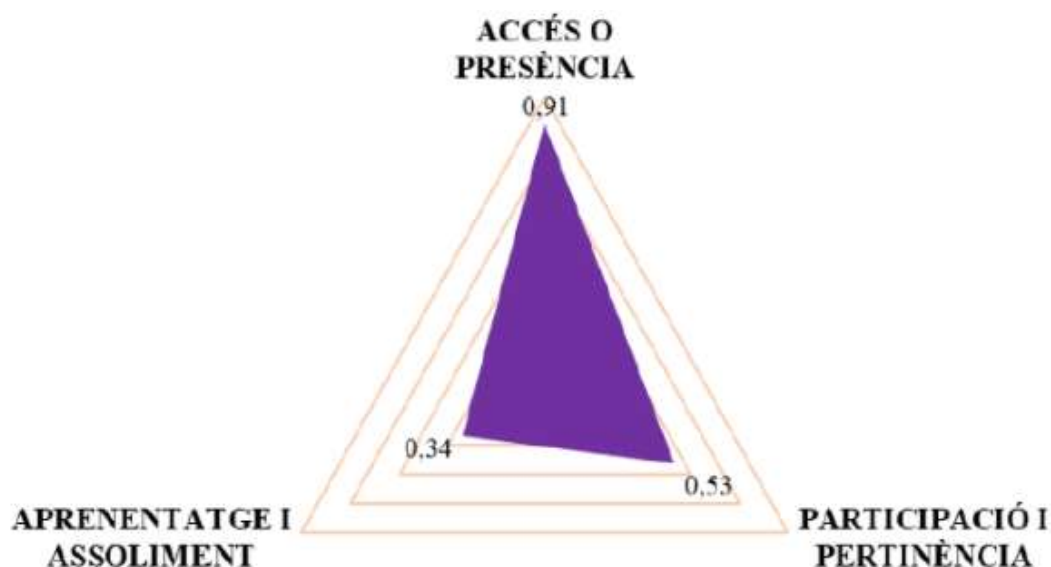
Ejemplo de análisis del acceso, participación y aprendizaje a partir del Check-In



Nota. Direcció General de Inclusió de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.

Figura 9

Ejemplo de resultados generales comparativos del acceso, participación y aprendizaje a partir del Check-In



Nota. Direcció General de Inclusió de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.

Entre sus declaraciones señala que lo más importante de la herramienta es que conlleva “análisis y reflexión de la comunidad (...) y un resultado para que mejoremos aquellos aspectos en los que tengamos que mejorar” (E_DGI). Lo define como: un *Index for Inclusion*, pero a la valenciana”, puesto que: “se habla muy en el lenguaje de toda la normativa que tenemos en la Comunitat Valenciana” (E_DGI).

Al respecto, el 23 de diciembre de 2021 la Dirección General de Inclusión Educativa publicó la Resolución por la cual se dictan instrucciones para la detección y la identificación de las necesidades específicas de apoyo educativo y las necesidades de compensación de desigualdades. En el texto se adjuntan una serie de documentos prescriptivos y orientativos, tales como el consentimiento informado, el acta de la reunión con el equipo de orientación, el PAP, o la solicitud de revisión del Informe Sociopsicopedagógico para las familias.

Por último, en la entrevista se menciona un tema que preocupa tanto a las familias y a los centros como a la propia Administración, y es la transición a la

ESO. La DGI afirma: “el gran reto ahora lo tenemos en secundaria, y es donde focalizaremos también nuestros esfuerzos a partir del curso que viene” (E_DGI). Donde la coordinación será fundamental para “garantizar que puedan seguir la secundaria con el resto de los compañeros como lo habían hecho en primaria” (E_DGI). En ese reto se adelanta que, el nuevo modelo de orientación configura grupos de barrio o de localidad, formados por “5 coles de primaria y un instituto, precisamente para crear esos proyectos de transición” que aseguren la continuidad entre ambas etapas y que “tanto la orientación de primaria como de secundaria conozcan y posibiliten ese tránsito con mayores garantías” (E_DGI).

5.3. A MODO DE SÍNTESIS

Tras analizar los resultados obtenidos por parte de la Administración Educativa valenciana presentamos aquello que se ha considerado más destacable.

En primer lugar, respecto a los datos estadísticos sobre el alumnado con TEA escolarizado en centros ordinarios se observa que la cifra es muy superior en infantil que en primaria. Esto apunta que son trasladados a modalidades menos inclusivas de escolarización, lo que a su vez dota de mayor sentido a esta investigación, emplazada en los últimos cursos de Educación Primaria, precisamente para analizar en qué situación se encuentran aquellos que permanecen en el sistema ordinario. De hecho, al compararse los datos obtenidos con los de años anteriores los resultados reflejan incrementos en el uso de unidades específicas en todas las comunidades.

Al respecto, la DGI apunta que los datos cuentan con cierto desfase debido a que siguen usándose nomenclaturas obsoletas que traban las comparaciones. En general, de la información que subyace de la entrevista con respecto a los elementos organizativos y didácticos para la inclusión, podemos destacar algunos aspectos que finalmente se sintetizan en la Figura 12.

La organización para la inclusión se fundamenta, según la DGI en la estructura de una pirámide, en la base debe estar la documentación organizativo-administrativa del centro para poder sustentar todas las concreciones organizativas, tales como los horarios, los agrupamientos, las actividades, la

gestión de los patios, etc., para posteriormente dar lugar a las prácticas inclusivas, tal y como se puede observar en la Figura 10.

Figura 10

Estructura piramidal de la organización escolar según la DGI



Por su parte, las estrategias organizativas destacadas por la DGI como favorecedoras de la inclusión del alumnado con TEA son: los agrupamientos heterogéneos; los apoyos inclusivos dentro del aula y para todo el alumnado; la tutoría compartida o, en su defecto, la permanencia de dos figuras docentes coordinadas en el aula; la coordinación docente en general y con los distintos agentes y servicios con los que interacciona el alumnado y, por último, la evaluación de la propia inclusión del centro. Para esta última acción proponen la utilización del DEBA, ya mencionado y empleado en el transcurso de esta investigación.

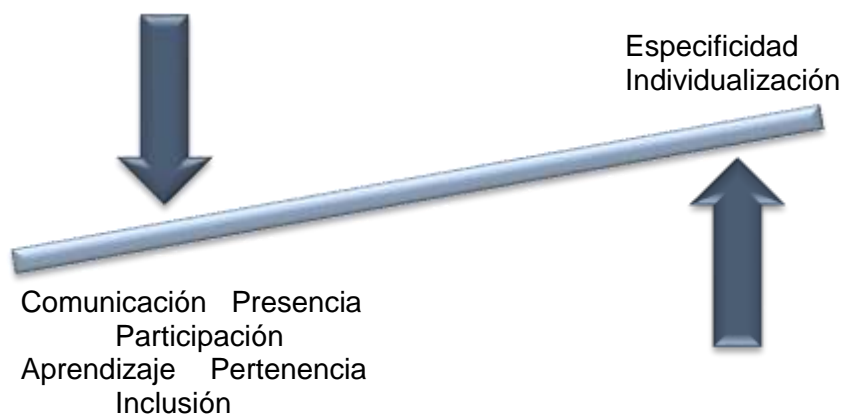
En cuanto a las estrategias didácticas, que deben sostenerse siempre en la pertinente formación docente, la DGI destaca, tomando como punto de referencia el DUA: el aprendizaje cooperativo; las actuaciones educativas de éxito, principalmente los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas; y el ApS. Además, afirma que será esencial que los docentes tengan interés y motivación por llevar la inclusión a la práctica, sin tal convicción resultará verdaderamente complejo.

Este elemento, se encuentra entre las principales dificultades encontradas en el profesorado: las actitudes docentes, la falta de formación inicial y la escasa voluntad por hacer efectiva la inclusión. A nivel administrativo destaca la escasa estabilidad docente por falta de creación de plazas y demoras en las instituciones y la falta de subvenciones para el alumnado con NEAE.

Además, se menciona el todavía presente dilema de la inclusión, que lo sostienen tanto algunas familias como ciertos docentes y que se sintetiza en la siguiente figura:

Figura 11

Representación del dilema de la inclusión según la DGI



Por último, se mencionan algunas propuestas para el próximo curso que pretenden contribuir a la inclusión educativa, como son: la creación de nuevas unidades de orientación específicas en TEA para contribuir al asesoramiento docente desde la investigación educativa; la reducción de la jornada lectiva; y la utilización del DEBA para la autoevaluación de los centros.

Finalmente presentamos, a modo de cierre del marco teórico, la Figura 12 que constituye una síntesis de los principales factores que favorecen y dificultan la inclusión educativa según la DGI. Tras ella damos comienzo a marco metodológico y aplicado, en el que se desarrollará la concreción metodológica de esta investigación, así como los hallazgos que se desprenden de su implementación en el trabajo de campo.

Figura 12

Síntesis de los condicionantes para la inclusión según la DGI



MARCO METODOLÓGICO Y APLICADO

Para que una institución prospere, incluso para que sobreviva, su velocidad de aprendizaje o de innovación tiene que ser al menos igual a la de la evolución de su entorno

Fernández Enguita

Este segundo marco se divide en dos grandes bloques, el primero de ellos es el metodológico, donde se especificará el paradigma de investigación y su diseño; y el segundo el aplicado, en el que se detallarán los resultados y hallazgos obtenidos en el trabajo de campo.

Centrándonos en dicha primera parte, el capítulo sexto aglutina tres grandes subapartados: el primero definirá y concretará metodológicamente el enfoque de investigación; el segundo, especificará el diseño del estudio de casos, concretando la población, la selección de los casos a estudiar, los instrumentos y fuentes a utilizar y cómo se ha efectuado el análisis de la información; y el tercero profundizará en los aspectos éticos y morales que envuelven esta investigación.

Sin embargo, previamente es necesario concretar qué entendemos por metodología. Al igual que Sampieri et al. (1998), se concibe como un metanivel de investigación que busca comprender los procesos que en los estudios se

producen; es decir, las decisiones y acciones que ayudan a enfocar y reducir la complejidad de una realidad, ordenando, para ello, los datos y las informaciones que se van encontrando y estableciendo relaciones entre las mismas.

Por su parte, tras la exposición del método el segundo bloque formado por los capítulos VII, VIII, IX y X aportará los hallazgos y evidencias más relevantes. La presentación de los mismos tratará de dar respuesta a las cuestiones planteadas en los objetivos de la investigación, a saber: ¿cuál es el nivel de inclusión del alumnado con TEA en cada una de las unidades analizadas?, ¿qué elementos organizativos y didácticos se emplean para favorecer la inclusión del alumnado con TEA? Y, por último, ¿qué factores dificultan la inclusión del alumnado con TEA en las aulas ordinarias?

Los resultados se presentarán cronológicamente a través de cuatro casos que se corresponden con cada uno de los centros públicos analizados, estos son: el caso 1: un centro urbano; el caso 2: un centro semi-rural; el caso 3: un centro rural agrupado y, por último, el caso 4: un centro semi-urbano. Cabe destacar que dos de los centros contaban con alumnado con TEA en los cursos de quinto y sexto, por lo que se observaron un total de seis estudiantes con TEA escolarizados en inclusión en seis aulas distintas de cuatro centros diferentes.

El informe de los resultados en cada uno de los casos (capítulos VII, VIII, IX y X) tiene la misma estructura y consta de tres partes, de acuerdo con los objetivos de esta investigación. Inicialmente se exponen las características básicas que definen a cada uno de los centros, con un apartado denominado “Contextualización del caso”. Posteriormente se recogen los resultados obtenidos del análisis de la documentación facilitada, y su cometido en la atención inclusiva del alumnado con TEA (Objetivo 1.1), bajo el título: “Análisis de la inclusión en la documentación organizativo-administrativa del centro”. Y, por último, se describen cada una de las aulas estudiadas como unidad de análisis independiente (en los capítulos VII y IX, dos unidades y en los capítulos VII y X solo una). Este tercer apartado se divide, a su vez, en otros tres subapartados: el primero “Elementos didácticos que favorecen la inclusión”, el segundo “Elementos organizativos que favorecen la inclusión” (que juntos responden al Objetivo 1.2) y el tercero “Factores que dificultan la inclusión” (Objetivo 2.1).

Finalmente se incluirá un apartado final con los datos obtenidos de la Administración Educativa, tanto a nivel estadístico como aquellos extraídos de la entrevista a la Directora General de Inclusión Educativa.

Cabe destacar que, al final de cada informe, se elaborará una tabla en la que se sintetizarán los resultados más relevantes de obtenidos del análisis de cada caso y que, posteriormente, se discutirán en el capítulo undécimo de esta tercera parte.

CAPÍTULO VI

El método

Desgraciadamente, la mayoría de entornos educativos tienen precisamente todo aquello que me causa la mayor aversión

Donna Williams (1996)

6.1. EL ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

Para centrar el enfoque metodológico se ha partido, desde un primer momento, de los objetivos principales de la investigación y se ha considerado la metodología cualitativa como mejor opción para analizar las estrategias organizativas y didácticas empleadas en las aulas ordinarias de Educación Primaria que favorecen la inclusión del alumnado de quinto y/o sexto con Trastorno del Espectro del Autismo.

Tras descartar enfoques correlacionales y experimentales nos decantamos por aquel que analiza las interacciones inclusivas en su contexto natural. La pretensión ha sido, siguiendo las directrices de Flick (2015) y de Rodríguez et al. (1996), la de acercarnos a la realidad y entender, describir e incluso explicar los fenómenos sociales que allí se producen desde el interior. En concreto, estudiar prácticas educativas en contextos naturales: las aulas, analizando las percepciones y opiniones de las personas que participan en ella.

Basándonos en el enfoque naturalista en el que, según Ruiz (2012), se entabla un diálogo permanente entre el observador y el observado, al que acompaña una reflexión analítica también permanente, se han ido recabando de manera esmerada y prolongada en el tiempo mientras se producían, las experiencias e interacciones de los individuos en particular y de los grupos en su conjunto.

Esta metodología construye un camino que se adentra en el estudio de la vida humana, describiendo y reconstruyendo las escenas culturales de grupos de personas, los contextos, las actividades y las opiniones de los participantes (Coronel, 1998), y a través del texto como material empírico (Flick, 2015). Además, se constituye mediante un conjunto de prácticas interpretativas que visibilizan al mundo, intentando dotarlo de sentido desde el punto de vista de las personas y, en última instancia, de transformarlo (Denzin & Lincoln, 2005). Optamos, asimismo, por el planteamiento humanístico, un paradigma hermenéutico opuesto al tradicional positivista. Se caracteriza, según Gummesson (1991) por: primero observar, describir, interpretar y comprender y, posteriormente, llegar a transformar la realidad, trabajando sin hipótesis, basándose en los descubrimientos y en la exploración expansionista y cambiante que concretará el diseño de la propia investigación a medida que se va investigando. Partiendo de una teoría inductiva y concreta, comprometida ética y políticamente con lo que se estudia y centrándose en lo humano, lo subjetivo de unos individuos de estudio únicos e idiográficos (Plummer, 2001) en los que, a diferencia de los nomotéticos, el foco de atención se pone en la interacción de los factores que hacen específico al sujeto (Gibbs, 2012).

La investigación está centrada en el entendimiento y la interpretación de la palabra, de forma inductiva y ricamente descriptiva (Merriam, 1998), otorgando importancia al sentido y significado que se le da en la comprensión de la realidad y no tanto a la frecuencia con la que se producen los hechos. Es por esto por lo que la calidad de la investigación se mide en función del consenso de los resultados con los participantes de la investigación, comprendiendo la realidad como algo dinámico y complejo (Lincoln & Denzin, 1994; Taylor & Bogdan, 1987). Como investigadores aceptamos la influencia de la experiencia personal y, además, se utiliza la propia personalidad como instrumento, permitiendo que

tanto los sentimientos como la razón gobiernen las acciones, creando parcialmente lo que se estudia, por ejemplo, los significados de los procesos y de los documentos (Ruiz, 2012).

Dentro de la tradición cualitativa, que tiene como objeto fundamental las instituciones educativas, las aulas, el profesorado y el alumnado –como elementos intrínsecos del proceso– (Imbernón, 2012), pretendemos aproximarnos, con el mayor rigor posible, al análisis e interpretación de las estrategias didácticas y organizativas para la inclusión del alumnado con TEA de centros escolares de nuestra comunidad. Para ello, emplearemos el estudio de casos como técnica, a través de una perspectiva etnográfica y naturalista, que nos permitirá alcanzar la comprensión de una realidad concreta mediante el estudio de la particularidad y de la complejidad de varios casos singulares, enmarcado en el contexto global donde se producen (Ander-Egg, 2003; Stake, 1998). Se trata de un tipo de investigación social caracterizada por la indagación empírica de los problemas de estudio en sus propios contextos naturales, siendo abordados a través de múltiples procedimientos metodológicos (Hartley, 1994), y otorga especial atención a la exhaustividad de la observación, reconstrucción y análisis de los casos investigados incorporando el punto de vista de los actores involucrados.

El estudio de casos destaca como instrumento metodológico para el análisis de los procesos, problemas y actividades realizadas en una unidad organizativa cuyos componentes participan de una relación que les da sentido conjunto (Peirats, 2007) y consiste en la búsqueda de significado en la que el investigador se convierte en el instrumento primario para la recolección de datos, y el análisis en una estrategia de investigación inductiva cuyo producto final será descriptivo (Merriam, 2002). La validez de los estudios de caso se debe, como apunta Yacuzzi (2005), a la fortaleza del razonamiento explicativo que se consigue “bajando al campo, hablando con la gente de la organización estudiada, operacionalizando variables, triangulando respuestas de distintos entrevistados, buscando modelos causales, eliminando conjeturas poco probables, etc.” (p. 6).

Sin embargo, pese a basarse en uno de los cinco tipos más frecuentes de investigación cualitativa según Merriam (1998), no se parte exclusivamente del estudio de casos, sino que se complementa también de la *etnografía* como

interpretación cultural de los datos, como descripción y reconstrucción interpretativa de los patrones de interacción social (Creswell, 1998); de la *fenomenología*, al poner el foco en la esencia de un fenómeno explorando sistemáticamente el sentido y la forma en que acontece (Fuster, 2019); y en la *teoría fundamentada*, puesto que los resultados de la investigación no podrán surgir de otro lugar sino de los datos de la misma (Prato, 2011).

Pasando a concretar el estudio de casos, al igual que autores como Ragin (1992, 2011) se considera el estudio de casos múltiple como un método que permite examinar los patrones similares y diferenciales entre un número moderado de casos. Además, según Bogdan y Biklen (2003), se trata de un proceso en el que los investigadores estudian a dos o más sujetos o ambientes, en nuestro caso cuatro centros de primaria que acogen en inclusión a alumnado con TEA. En este tipo de estudios, el hecho de analizar casos diversos posibilita la reflexión sobre sus puntos semejantes y diferentes sin dejar de considerar los múltiples casos como manifestaciones distintas de una misma cosa (Eisenhardt, 1989; Rule & John, 2015; Yin, 1994). Además, siguiendo a Cronbach (1975), se han tratado de interpretar cada uno de los fenómenos en el contexto en el que tenían lugar, permitiéndonos describir, analizar e interpretar todo el conjunto de sucesos cualitativos, complejos y completos (Wilson, 1979).

Así pues, nuestro diseño de estudio de caso quedaría definido, además de múltiple según su dimensión horizontal que aporta evidencias más convincentes y ofrece estudios más robustos (Yin, 1994), como un estudio pedagógico puesto que se centra en un contexto relacionado con la enseñanza (Guba & Lincoln, 1989). Atendiendo a su dimensión vertical lo clasificamos, siguiendo a Yin (1994), como un estudio holístico de tipo 3 en dos de los centros, puesto que, en cada uno de ellos, ya lo adelantamos, se estudia una unidad de análisis única, y encapsulado de tipo 4 (o incrustado, según traducciones), en los dos centros restantes, ya que los casos urbano y rural (desarrollados en el capítulo VII y capítulo IX) contienen múltiples unidades de análisis.

Por otra parte, en función de los objetivos planteados se trata de un estudio descriptivo (Yin, 1994) ya que se pretende describir, definir y delimitar las características definitorias de los casos investigados; es decir, las estrategias organizativas y didácticas que se emplean en centros de Valencia para favorecer

a la inclusión del alumnado con TEA. Y también, según Stake (1998), de tipo intrínseco porque lo que interesa es analizar y comprender cada uno de los casos en particular, sin seguir el propósito de construir una teoría abstracta o genérica al respecto.

Atendiendo al tipo y al momento de intervención del investigador sobre la realidad se trata, siguiendo a Reigeluth y Frick (1999), de un estudio de casos natural en vivo puesto que, pese a que se ha participado, no se ha intervenido. Se ha llevado a cabo la recogida de los datos en el momento en el que se producían los hechos, sin manipularlos en la medida de lo posible. Partiendo de este tipo de investigación, se persigue la intención de mejorar la teoría sobre la inclusión existente, con el ofrecimiento del producto final: una serie de recomendaciones sobre prácticas para la inclusión educativa del alumnado con TEA, y no tanto la de generar una nueva teoría.

Siguiendo el hilo del discurso, según la naturaleza del informe final y considerando a Guba y Lincoln (1989), Merriam (1988) y Pérez (1994), se trata de un estudio evaluativo puesto que pretende, tras recabar la suficiente información, presentar de forma detallada los fenómenos investigados y emitir juicios de valor sobre ellos.

Para garantizar la validez del estudio, como en toda investigación, lo importante es que se encuentre metódicamente preparado, y que la recopilación de evidencias sea parte de un proceso verdaderamente sistemático (Opie & Sikes, 2004). Para lograr tal fin, Lucca et al. (2009) identifican cinco características fundamentales de los estudios de caso: (a) los casos deben constituir ejemplos particulares de algo, que esté bien definido y delimitado en un contexto de tiempo y espacio y que cuente con integridad fenomenológica; (b) para conservar la totalidad e integridad del caso se requiere de un abordaje holístico, sistemático y profundo; (c) es necesario utilizar la triangulación con el propósito de agotar las fuentes de información, para poder alcanzar la comprensión cabal del caso; (d) el caso debe estar debidamente contextualizado; sólo cuando es visto en su justa perspectiva podremos acercarnos a una mejor comprensión del asunto, y (e) los resultados del estudio de caso deben generar acciones posteriores, tanto en su carácter aplicado como en su aspecto teórico.

Basándonos en ellas, las características que definen nuestra investigación son las siguientes:

- a) Descripción contextualizada del objeto de estudio, con el objetivo de desvelar las relaciones entre cada situación particular y su contexto.
- b) Enfoque centrado en las estrategias organizativas y didácticas empleadas por los profesionales de la educación para la inclusión del alumnado con TEA en una selección de centros de la Comunitat Valenciana. Siguiendo la concepción de Stake (1998), tomando cada caso particular como único hasta llegar a conocerlo bien, profundamente, para comprender cómo es y destacando su unicidad.
- c) Estudio holístico y heurístico en el que observar la realidad con una visión profunda y total del fenómeno objeto de estudio, reflejando la complejidad de este, y tratando de iluminar su comprensión.
- d) Enfoque no hipotético, en el que se descarta una hipótesis previa que validar al final del estudio, sino que se busca la exploración de una realidad abierta en relación con una serie de elementos a investigar, como son las estrategias didácticas y organizativas inclusivas.
- e) Interpretación argumentada desde la información obtenida a través de los diferentes agentes educativos implicados en el proceso: los profesionales de la educación y el alumnado, para describir la inclusión educativa de su sistema educativo concreto.
- f) La lectura interpretativa de los datos para lograr la comprensión de cada una de las realidades educativas, antepuesta a la objetivación de los datos para una generalización posterior.
- g) Lectura comparativa de los datos sobre los distintos casos con el propósito de establecer una constelación de características y particularidades, algunas idénticas y otras diferentes, entre cuatro casos que implementan una serie de estrategias organizativas y didácticas para abordar un mismo objeto, la inclusión educativa de alumnado con TEA.

El proceso organizativo de un estudio de casos comienza con la selección de los casos, determinada por el hecho de que resulten de interés para la investigación. Además, la selección dependerá de lo que se busque aprender y de la importancia que su conocimiento pueda tener para ampliar una teoría o mejorar la práctica, en este caso (Merriam, 2002).

Así pues, al tratarse de un estudio de caso múltiple se ha intentado que la selección abarque, en mayor o menor medida, el conjunto de posibilidades sociogeográficas en las que podían ubicarse el alumnado en inclusión, con la intención de recopilar, tal como apunta Stake (1998), las distintas partes que conforman el fenómeno y examinar lo que cada caso particular tenga que comunicar. Esto se basa en el principio de que, como investigadores, buscamos descubrir, entender y obtener una visión profunda sobre la realidad, por lo que seleccionamos los casos de los que, a nuestro juicio, se puede aprender más y mejor (Charles, 1998; Merriam, 1988, 2002).

Para la consecución de tal fin, la selección no fue probabilística sino intencionada, muestra a propósito (Patton, 2002), muestra deliberada (Maykut & Morehouse, 1994) o muestra basada en criterios (Merriam, 1988, 2002; Mertens, 2005; Newton, 2006). Se denomina de este modo porque para la selección de los participantes se establecieron unos criterios previos necesarios que las unidades debían cumplir para ser incluidas en la investigación (Merriam, 1988; Newton, 2006). Estos son:

- a) centros de Educación Primaria de la provincia de Valencia que escolarizan en inclusión a alumnado con TEA en quinto y/o sexto curso de primaria;
- b) centros que abarcan el conjunto de posibilidades sociogeográficas, a saber: centro urbano, centro rural agrupado, centro semi-rural, semi-urbano; y
- c) centros con disponibilidad y voluntad para participar en nuestra investigación.

Siguiendo estas premisas, la muestra se convirtió en apropiada y adecuada para el estudio en particular, aunque no fuera representativa (Álvarez-Gayou, 2004; Schutt, 2018). Tampoco se buscaba que lo fuera, puesto que no

se estudiaba un caso para entender los otros casos, sino que como investigadores nuestra obligación fue, como ya se ha mencionado, la de comprender cada uno de los casos por sí mismos (Álvarez & San Fabián, 2012).

6.2. EL DISEÑO DEL ESTUDIO DE CASOS

6.2.1. LOS INSTRUMENTOS, LAS TÉCNICAS Y LOS PROCEDIMIENTOS

Para realizar el trabajo de campo en cada uno de los centros seleccionados se han utilizado, partiendo de la observación como estrategia básica de obtención de la información, instrumentos diseñados *ad hoc* para esta investigación y contruidos a partir de la perspectiva etnográfica (Angrosino, 2012), para situar la información recogida en su contexto, fomentando la reflexión sobre la realidad para generar conocimiento coherente con la misma.

Posteriormente, la información ha sido analizada, a través de herramientas tecnológicas y manuales, siguiendo los propuestos teóricos de la perspectiva cualitativa, abordando la información en su complejidad, enraizándola y situándola en el contexto específico del que emana, desde el compromiso cercano con el texto y a través de la reflexión y el análisis profundo (Rodríguez & Medina, 2014).

A. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS PARA LA RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

La observación

Las técnicas de obtención de información son los instrumentos con los que, como investigadores cualitativos, se cuenta para acceder a los datos y al contexto objeto de estudio. Constituyen un conjunto de mecanismos de registro y codificación a través de los cuales ponemos nuestra investigación en interacción con los individuos a estudiar (Tójar, 2006). Las técnicas cualitativas en general nos proporcionan mayor profundidad en la respuesta y, con ello, mayor comprensión del fenómeno estudiado. Asimismo, permiten más flexibilidad en su aplicación que las cuantitativas y favorecen el establecimiento de un vínculo más directo con los sujetos a estudiar (Aranda & Araújo, 2009).

Tal y como afirma Chetty (1996), en el método de estudio de caso los datos pueden obtenerse desde una gran variedad de fuentes y estrategias que

abarcan los documentos, los registros de archivos, las entrevistas directas, la observación directa, la observación de los participantes y las instalaciones. Concretamente, una de las que se ha elegido para esta investigación, como ya se ha adelantado anteriormente, y la más importante en los estudios etnográficos, según Woods (1987), es la observación participante. El hecho de transformar la realidad que se está observando implica que el investigado no es un elemento neutral invisible, sino que forma parte del campo desde el momento en el que accede a él y hace a los participantes reflexionar en mayor o menor medida, hasta conducirlos a nuevas maneras de entender su situación o lo que les rodea, convirtiendo el proceso de indagación en “un proyecto moral, alegórico y terapéutico” (Denzin & Lincoln, 2005, p. 16).

La idea central de la observación participante es la penetración de las experiencias del investigador en el grupo que se va a observar, lo que contribuye a que se convierta en miembro que “puede operar por reflexión y analogía, analizando sus propias reacciones, intenciones y motivaciones, puesto que se trata de un proceso del que forma parte” (Woods, 1987, p. 50). La observación no participante es más común en la investigación británica, en ella el investigador observa situaciones de interés desde fuera siendo, teóricamente, ajeno a estos procesos para observar las cosas tal y como suceden, y con la menor interferencia posible. Sin embargo, pese a constituir una buena precaución para quien siente surgir fácilmente su simpatía al punto de teñir su juicio, según confirma Woods (1987), en cierto sentido se es siempre participante, puesto que es difícil no ejercer ninguna influencia sobre la situación que se observa y porque en cualquier investigación a largo plazo es casi inevitable verse envuelto de algún modo en la vida del grupo que se estudia (Woods, 1987). En palabras de Goetz y LeCompte (1988) la observación participante se refiere a una práctica que consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, a conocer su lenguaje y sus formas de vida a través de una intrusa y continuada interacción con ellos en la vida diaria. Conlleva la implicación del investigador en una serie de actividades durante el tiempo que dedica a observar a los sujetos objeto de estudio, en sus vidas diarias y participar en sus actividades para facilitar una mejor comprensión. Siguiendo las palabras de Eisner (1998):

En general, el filón más rico de información se descubre mediante la observación directa de la vida en la escuela y el aula. Lo que hacen y dicen las personas, y cómo lo hacen y dicen, son candidatos principales para la atención (p. 214).

Nuestra observación ha sido selectiva y enfocada (Aranda & Araújo, 2009), por dos motivos. En primer lugar, porque nos hemos centrado únicamente en ciertas cuestiones: el nivel y la calidad de inclusión del alumnado con TEA cuando se encontraba escolarizado en aulas quinto o sexto de primaria, evitando momentos en los que estaba en atención individual especializada. Y, en segundo lugar, porque la observación se ha complementado con las visiones que tenían los participantes a través de entrevistas al profesorado y al alumnado, que además han servido de guía acerca de qué observar.

En cuanto a la observación se refiere, los pasos a seguir durante el desarrollo de la misma fueron los siguientes:

1. Determinar los objetivos de la observación, ¿para qué vamos a observar?, ¿qué buscamos?
2. Determinar los objetos a estudiar, las situaciones concretas que se iban a observar y la duración aproximada de las observaciones, ¿a quién o qué observamos?
3. Solicitar permisos en cada una de las unidades.
4. Determinar el modo en el que se iban a recoger los datos, ¿cómo y con qué instrumentos vamos a observar?
5. Observar crítica y cuidadosamente.
6. Registrar los datos observados durante y después de las observaciones.
7. Analizar e interpretar los datos.

El instrumento diseñado para la recogida de la información clave a través de la observación fue el registro de observación, creado a partir de la experiencia previa sobre el trabajo en el aula y sobre la investigación en la misma, y diseñado

con el fin de dar respuesta a los objetivos 1.1 y 1.2., explicitados en la introducción. Su estructura se distribuye en dos partes, la primera de ellas registra datos sobre la observación y contexto a observar, tales como el nombre del centro, el número de observación, la fecha, el número de estudiantes, el personal de apoyo y el alumnado con NEAE, entre otros. Y la segunda parte se centra en una gran tabla que recoge además de la asignatura observada y el tiempo dedicado a la misma, la actividad del alumnado y del docente durante la observación, el agrupamiento del alumnado y, especialmente, los recursos para la inclusión y la participación del alumnado con TEA (ver Anexos 14-17). Según Rojas (2011), los registros de observación se consideran herramientas que permiten la recogida y la posterior interpretación hermenéutica de aquello que se observa, sin afectar a la marcha de las sesiones de clase. Con tal fin, el observador debe tomar una serie de precauciones especialmente orientadas a su ubicación en el aula, en este caso normalmente el investigador se ubicó al final de la clase o donde el/la docente recomendó como lugar más apropiado.

La entrevista

Otra de las técnicas fundamentales empleadas para comprender la realidad desde la percepción y las palabras, en primera persona, de los sujetos que viven la acción fue la entrevista. Se trata de un proceso comunicativo que se produce en un encuentro entre sujetos y que es guiado por unos objetivos en función de los intereses del investigador (Schetinni & Cortazzo, 2016), a partir de la creación de una atmósfera distendida en la que los entrevistados llegan a expresarse libremente (Taylor & Bogdan, 1987).

Para ello es básico seleccionar, en primer lugar, a quién entrevistar. Los informantes son aquellas personas, relacionadas directamente con los casos seleccionados, que ofrecen información singular para la investigación (Martín, 2009). Evidentemente, no todos los miembros de un caso tienen el mismo valor como fuente de información, y en los centros educativos conviven muchos agentes que pueden ser *a priori* interesantes para la investigación pero que no serán tenidos en cuenta en las actividades que se van a realizar. En dicha observación nos sumamos a Rodríguez et al. (1996), al afirmar que “los informantes considerados en una investigación cualitativa se eligen porque cumplen ciertos requisitos que, en el mismo contexto educativo o en la misma

población, no cumplen otros miembros del grupo o comunidad” (p. 99). Es por ello por lo que, en la investigación cualitativa, la selección de informantes supone una opción deliberada, intencional y con carácter dinámico. Por tanto, en primer lugar, seleccionamos a nuestros informantes claves que en el desarrollo de la investigación colaboraron en mayor o menor medida según las circunstancias, estos fueron: el alumnado y el profesorado de las aulas a las que asistía alumnado con TEA.

Una vez identificados, y tras solicitar formalmente su colaboración en la realización de las entrevistas, se les ofreció la posibilidad de revisar sus palabras, así como la garantía de absoluta confidencialidad. Tras la selección de los informantes el siguiente paso fue realizar las entrevistas.

Según el modelo contextual de comunicación propuesto por Gorden (1975), la relación comunicativa triádica que se establece entre el entrevistado, el entrevistador y la información resulta excelente para comprender el desarrollo de la entrevista. Este instrumento, se entiende, según Gil (2016), como el encuentro o conjunto de encuentros reiterados, cara a cara, entre el investigador y el/los entrevistado/s, que tiene como finalidad conocer la perspectiva que uno o varios sujetos tienen respecto a una serie de situaciones vividas. McMillan y Schumacher (2005) la definen como la formulación de un conjunto de “preguntas con respuesta abierta para obtener una serie de datos sobre los significados del participante: cómo conciben su mundo los individuos y cómo explican o dan sentido a sus acontecimientos” (p. 458). Su característica principal es que permite profundizar más allá de la formulación de una pregunta e incluso añadir nuevas preguntas para que la información sea más amplia y precisa (Martínez & González, 2014).

Las entrevistas realizadas, según distintas clasificaciones (Corbetta, 2003; Massot et al., 2004; Russell, 2006), pueden ser: semiestructuradas, de seguimiento y tanto individuales como grupales.

Atendiendo a su diseño, son de tipo *semiestructuradas* (de acuerdo con Corbetta, 2003) puesto que combinaban el carácter conversacional y la flexibilidad de las etnográficas (Goetze & LeCompte, 1988), con indicaciones sobre las preguntas a realizar de las estructuradas o de investigación. Por tanto,

parten de un guion que predetermina la información que se requiere, pero sus preguntas son abiertas y reformulables, lo que posibilita gran cantidad de matices en las respuestas (ver Anexos 7-9).

Según el criterio temporal, se corresponden con entrevistas *de desarrollo o seguimiento* (Russell, 2006) puesto que se han llevado a cabo durante el proceso de recogida de la información a través de otras fuentes y, por tanto, su objetivo es doble: describir la evolución de un determinado aspecto o fenómeno, y profundizar en la comprensión del objeto de estudio. A su vez, permiten contrastar, en todo momento, la información recibida simultáneamente por otras fuentes, tales como las observaciones o las propias entrevistas a otros miembros de la comunidad educativa.

Por último, siguiendo el criterio del número de sujetos las entrevistas realizadas al profesorado son *individuales*; es decir, únicamente hay un entrevistado: el docente correspondiente. Por su parte, las realizadas al alumnado fueron todas *grupales*, compuestas por cuatro alumnos y alumnas seleccionados por el docente en cada caso (Massot et al., 2004).

Para el análisis de las entrevistas se procedió a su transcripción manuscrita, literal y sin dialectos, según la clasificación de Silverman (1997), por parte de la propia investigadora, con el fin de realizar un cambio de medio que facilitara el trabajo de análisis a la vez que se preservara al máximo la precisión, fidelidad e interpretación de los datos (Gibbs, 2012). Asimismo, se trataron de evitar errores comunes según Kvale (2011) de codificación superficial, descontextualización, omisión de informaciones previas y posteriores, contextualizando al máximo la situación al inicio de cada una de las transcripciones (tal y como se puede observar en los Anexos 26-30) y añadiendo las acotaciones que se consideraran pertinentes entre paréntesis.

Además, todos los nombres propios, tanto de lugares como de personas, se mantuvieron en el anonimato desde este momento del proceso a través de una codificación mediante letras mayúsculas.

El análisis documental

En los centros escolares existen numerosos documentos que pueden ser útiles para conocer la realidad de los casos estudiados. Santos Guerra (1990)

los considera instrumentos cuasi-observacionales y caracteriza el análisis documental como “un intento de determinar de forma sistemática los significados en el cuerpo de un discurso documental” (p. 106). Asimismo, Eisner (1998) apunta que constituyen “fuentes potencialmente reveladoras, ya que generan un contexto en el cual se puede profundizar en el significado” (p. 216) y afirma también que la consulta de las fuentes documentales en las instituciones educativas es una de las actividades más representativas en el estudio cualitativo.

La multitud de documentos que poseen los centros escolares (proyectos, planes, programaciones, actas, informes, circulares, etc.) son considerados, en ocasiones, por las propias organizaciones educativas como privados y/o confidenciales y, por tanto, de interés exclusivo para el propio centro, por lo que no siempre están dispuestos a facilitarlos a personas ajenas. Por este motivo, en el transcurso del trabajo de campo, dichos documentos han sido solicitados posteriormente al proceso de entrada al campo y tras un tiempo de estancia en el mismo, aprovechando el incremento de la confianza del investigador con el centro y viceversa. Aun así, no en todos los casos se ha permitido extraerlos de su hábitat, y la consulta de los mismos se ha realizado principalmente en el propio centro durante un tiempo determinado. Previendo que esto pudiera suceder, y con el fin de concretar el análisis de acuerdo con el problema que nos ocupa, se ha diseñado previamente una guía *ad hoc* a través de la cual poder clasificar la información encontrada y que nos permitiera fijarnos, precisamente, en aquello que más nos interesaba (ver Anexo 19). Así pues, y siguiendo a Ruiz (1996) se han realizado interpretaciones, de la manera más objetiva, sistemática, replicable y válida posible, de los discursos que se presentaban en distintos documentos.

De acuerdo con nuestras prioridades nos hemos fijado, fundamentalmente, en aquellos documentos que se ocupan de los aspectos organizativos del centro y de la atención a la diversidad, tales como el Proyecto Educativo de Centro (PEC), el Plan de Acción Tutorial (PAT), el Plan de Actuación para la Mejora (PAM) o el Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa (PADIE) entre otros, en función de lo ofrecido por los centros. Sobre ellos, hemos focalizado nuestra búsqueda en las referencias explícitas a la

inclusión educativa, al alumnado con TEA y a las pautas o estrategias de intervención para su inclusión; además, se ha considerado oportuno registrar la última fecha de modificación del documento, con el fin de comprobar su actualización.

La mayor parte de estos documentos se han solicitado al equipo directivo sin descuidar una actitud vigilante ante otras posibilidades ya que, en toda investigación, cualquier miembro del colectivo puede suministrar documentos que aclaren o abran nuevos caminos para el análisis. Los diferentes documentos recabados y obtenidos, que se enumeran en el análisis (segundo apartado de los capítulos VII, VIII, IX y X), han sido una fuente de datos inestimable tanto para contrastar con las informaciones procedentes de la observación y de las entrevistas como para orientarlas. Y el análisis de los mismos, derivado de la cumplimentación de dicha guía, ha contribuido en el proceso de triangulación de datos de la investigación junto con las otras técnicas empleadas.

Test sociométrico y sociograma

Siguiendo las orientaciones de autores como Novak et al. (1991) es fundamental considerar también las variables sociales en el ámbito escolar, puesto que inciden, inevitablemente, en el aprendizaje de los contenidos, valores y aptitudes. Especialmente en el alumnado en el que nos centramos, con unas edades comprendidas entre los diez y los doce años, puesto que los preadolescentes, según autores como Conger (1971) o Umberson y Karas (2010), sustentan gran parte de su desarrollo en las relaciones con sus compañeros, hasta tal punto que pueden llegar a afectar tanto en calidad como en cantidad a su salud mental y física.

Por estos motivos se eligió el test sociométrico como una herramienta útil para el conocimiento de la composición interactiva del grupo-clase, fundamentada en la explicitación de las relaciones reales de elección y rechazo entre el alumnado (Arruga, 1983). Las técnicas de investigación sociométrica, según Ovejero (1988), se definen como aquellas que pretenden descubrir y analizar una serie de relaciones interindividuales, así como la situación concreta de una persona dentro del grupo.

En el contexto educativo, el test sociométrico o de las elecciones espontáneas es el de más frecuente aplicación para el conocimiento de la estructura informal de la clase y para describir la constelación de interacciones del grupo (Alonso et al., 2002; Arévalo, 2002) pues, además de ser de simple y rápida aplicación, los resultados que se obtienen destacan por su precisión. Estas técnicas, tal y como apunta Casanova (1991) son útiles para la detección de problemas sociales ya que permite trazar un mapa de las relaciones sociales que en el aula se desarrollan y, a su vez, encontrar aquellos alumnos o alumnas aislados o rechazados por el grupo. Según Arruga (1983), también resultarán valiosas a modo de evaluación inicial a la hora de determinar las estrategias metodológicas más adecuadas para el aula. Dicho diagnóstico aportará información sobre los grupos y subgrupos que aparecen espontáneamente en el aula y permitirá decidir con qué criterios y bajo qué premisas se desean crear posteriormente grupos de trabajo.

Para su implementación se utilizan una serie de cuestiones que solicitan que el alumnado indique aquellos con los cuales desearía tener relaciones respecto a una determinada actividad (para jugar y para trabajar, en nuestro caso), y aquellos cuya presencia desearían evitar para dichas actividades (Moreno, 1962). La implementación de los cuestionarios se ha llevado a cabo en cada uno de los centros una vez conocido el alumnado y realizadas una serie de observaciones, con las que contrastar los datos. El procedimiento consistió en: un día en el que todo el alumnado del aula estuvo presente se solicitó a los tutores que asignaran un número a cada uno de los estudiantes y lo escribieran o proyectaran en la pizarra. Posteriormente el alumnado, tomando como referencia dichos números debía cumplimentar el test sociométrico. Se les explicó previamente el motivo de la experiencia y se les invitó a que fueran sinceros en cumplimentar las sencillas y directas preguntas, asegurando su privacidad y anonimato. Se les requirió también que, además de las elecciones y rechazos, justificaran los motivos de sus decisiones (ver Anexo 11). En un caso el test tuvo que traducirse al chino ya que la escasa comprensión del español de una alumna dificultaba su cumplimentación (ver Anexo 12).

Estos datos posteriormente se analizaron mediante la creación de los correspondientes sociogramas como unidades de análisis a través de la

herramienta en red Onodo⁵—un instrumento intuitivo que permite, sin necesidad de conocimientos técnicos, la visualización interactiva de mapas de redes y nodos—. Los sociogramas son, técnicamente, las representaciones gráficas de los resultados de los test sociométricos y se emplean para representar las estructuras de los grupos analizados, obteniendo de manera gráfica los lazos de preferencia y de rechazo que existen (Pineda et al., 2009).

Instrumentos complementarios

Con el fin de aglutinar sintéticamente la realización de las actividades durante el trabajo de campo (citas, llamadas telefónicas, correos, reuniones o cancelaciones), se ha empleado una libreta de tamaño cuartilla como diario de la investigación. Mediante este instrumento se registraron de un modo escueto y objetivo los acontecimientos relevantes para la investigación.

Adicionalmente, en un tamaño más amplio se ha ido registrando de forma complementaria a las fichas de observación todo lo visto y oído en el campo que no pudiera contemplarse en las mismas. Este cuaderno de campo contiene todos los apuntes sobre las distintas situaciones de aula y de centro que se fueron obteniendo durante las estancias en los centros, para contribuir a recopilar y descodificar la vida cotidiana de los centros escolares (Ruiz & Ispizua, 1989). Las anotaciones eran tomadas de forma rápida en el momento y situación en la que los hechos se producían y, posteriormente, se pasaban a formato digital y se integraban a cada una de las observaciones a la mayor brevedad posible para explicarlas mejor y añadir ciertas reflexiones *a posteriori* que contribuyeran a la redacción del informe final.

B. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

Una vez descritos los distintos instrumentos y las técnicas empleadas para la recogida de datos, pasamos a describir, a continuación, el procedimiento de análisis de la información previsto en la investigación. En primer lugar, siguiendo las palabras de Taylor y Bogdan (1987), “el análisis de los datos es un proceso

⁵ <https://onodo.org/>

en continuo progreso en la investigación cualitativa” (p. 158) que abarca desde las reflexiones sobre los datos, que contribuyen a las modificaciones y reorientaciones del proceso de investigación y de diseño de los instrumentos, hasta las tareas finales de organización coherente de todos los datos para la elaboración de los resultados y las conclusiones del informe, dando lugar a una nueva interpretación de la realidad.

Cuando se observa, se entrevista, se toman notas de campo y se confecciona el diario de investigación, la labor del etnógrafo no se limita a ‘registrar’. También hay en ello reflexión, la que a su vez informa la serie de datos siguiente (Woods et al., 1998, p. 134).

De acuerdo con dichos autores, la recogida y el análisis de los datos son procesos paralelos que no constituyen fases completamente independientes, sino que se busca la integración reflexiva entre ambas. Este proceso simultáneo es a la vez una condición indispensable para evitar la denominada “asfixia de los datos” (Santos Guerra, 1990, p. 115), que se produce cuando el caudal de información es tan amplio que imposibilita al investigador acometer actividades de síntesis.

Para el análisis de los datos, se ha tenido siempre en cuenta no perder el objeto de esta investigación: analizar las estrategias didácticas y organizativas para la inclusión desarrolladas en distintos centros de primaria. De este gran objetivo general hemos previsto otros más específicos enunciados al inicio del informe, que nos han guiado en el proceso de investigación, pese a que la variable realidad proponía en ocasiones nuevas vertientes que, de momento, debíamos descartar.

Tomando como referencia de nuevo las palabras de Woods et al. (1998), para detallar las etapas que se suele cumplir en el análisis de los datos de la mayoría de los estudios obtenemos: el análisis especulativo, la clasificación y categorización, la formación de conceptos, los modelos, las tipologías y la teoría. Sin embargo, tal y como los autores señalan, “no todas las etnografías pasan por todos estos estadios, sino que pueden detenerse en cualquiera después del primero según los recursos, el tiempo, la índole del estudio y los datos” (p. 136).

Por su parte, Stake (1998) presenta la interpretación directa y la suma categórica como las dos estrategias óptimas para alcanzar los significados en los estudios de casos. Así pues, en este caso se han combinado las estrategias propuestas por los dos autores para lograr la comprensión e interpretación del fenómeno estudiado. En primer lugar, la interpretación directa de los primeros momentos ha sugerido las primeras líneas de conexión con otros datos y con la literatura, así como el camino a seguir en la investigación. Del mismo modo, el tratamiento sistemático de los datos ha requerido de la clasificación y categorización; es decir, la ordenación de los datos de una manera coherente, completa y lógica, que procedemos a desarrollar.

Siguiendo los objetivos específicos se ha realizado un ajuste organizado y comprimido de la información que ha permitido establecer conclusiones sobre fragmentos de la misma categoría. Con tal finalidad se pueden emplear, tal y como apuntan autores como Penalva et al. (2015), marcadores de colores en el texto impreso o un *software* de análisis cualitativo como el ATLAS.ti 22, como ha sido el caso.

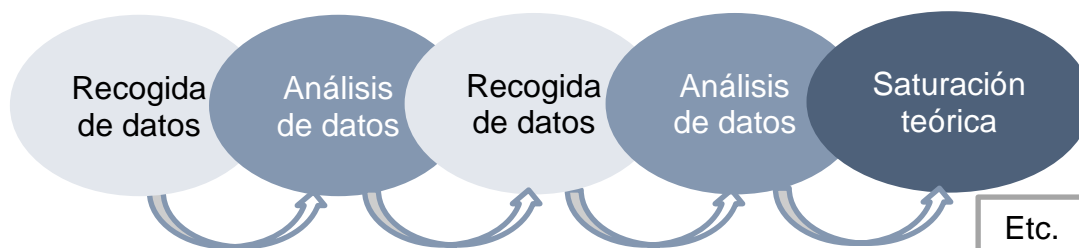
Este programa permite además de la categorización de los datos, la elaboración de diagramas y cuadros que facilitan una manera nueva de pensar los datos para que aparezcan nuevas categorías o modelos sistemáticos de interrelaciones entre ellas. El programa, según Varguillas (2006), se basa en la Teoría fundamentada (*Grounded Theory*) de Glaser y Strauss (1967), puesto que cumple las siguientes condiciones:

- el análisis se genera y emerge del campo,
- se desarrolla inductivamente, y
- se lleva a cabo sobre un área sustantiva sin que las proposiciones teóricas se postulen al inicio.

Así, las deducciones surgen de los datos y las teorías se construyen tras la saturación teórica de las informaciones sobre los procesos sociales que se dan entre las personas.

Figura 13

La saturación teórica en la Teoría Fundamentada



Nota. Elaboración propia a partir de Bisquerra (2004, p. 319).

Como se puede observar en la Figura 13 la recolección de datos y el análisis se suceden alternativamente en el desarrollo teórico; es decir, tras cada análisis van surgiendo categorías que se van integrando en el propio análisis y que, a su vez, se confirman en posteriores fases de recogida de datos hasta la saturación teórica.

Tras la definición en el transcurso de la propia investigación de las categorías de análisis relacionadas con las dimensiones expuestas en los objetivos, se les ha asignado sus respectivos códigos con el propósito de inferir significados, tal y como se muestran en la Tabla 13.

Tabla 13

Detalle de categorías y códigos

| Categorías | Códigos |
|---|-----------------------|
| Factores organizativos para la inclusión | Distribución aula |
| | Tutoría compartida |
| | Tutoría entre iguales |
| | Apoyos |
| | Tiempos |
| | Materiales |
| Factores didácticos para la inclusión | Reducir contenido |
| | Adaptar dificultad |

| | |
|---|---------------------------------------|
| | ACI |
| | ACIS |
| | Mismas actividades con modificaciones |
| Factores que dificultan la inclusión | Solo presencia |
| | Solo presencia y participación |
| | Falta de formación en inclusión |
| | Integración |
| | Actitudes de exclusión |
| | Falta coordinación familiar |
| | Falta conocimiento TEA |
| Necesidades detectadas | Problemas conducta TEA |
| | Más personal |
| | Más tiempo |
| | Más recursos materiales |
| | Mayor estabilidad profesorado |
| | Más formación |

En cuanto al objetivo relacionado con el nivel de inclusión, cabe destacar que los instrumentos empleados fueron dos escalas diseñadas para delimitar la inclusión en los centros educativos. El primero de ellos, con gran trayectoria y reconocimiento a nivel internacional es el *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002, 2011, 2015) y el segundo, más reciente y procedente del propio contexto en el que se desarrolla la investigación, es el *Instrumento colaborativo para la evaluación de la inclusión del alumnado: DEBA* (Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, 2020). Así pues, los códigos que identificaron los tres posibles niveles de esta categoría fueron *bajo, medio y elevado*.

Una vez delimitados los códigos se procedió a realizar un segundo análisis a través de matrices de doble entrada en las que se recogían, por un lado, las distintas unidades y sujetos entrevistados y, por otro, las categorías identificadas a través del análisis desarrollado mediante el programa ATLAS.ti 22 (Tabla 14).

Tabla 14

Matriz de análisis de las entrevistas a los distintos agentes

| Matriz de análisis de las entrevistas | | |
|--|-------------------|-------------------|
| Identificación | Categorías | Resultados |

Las matrices se caracterizan, según autores como Miles et al. (2014), por ser “esencialmente la intersección de dos listas, configuradas como filas y columnas” (p. 109) y que, a partir de una tabla diseñada con un procesador de texto, tienen como objetivo abordar una serie de variables dependientes para interrelacionar y agrupar las respuestas dadas por una serie de sujetos. Su principal ventaja es el carácter visual que poseen ya que permiten condensar en una única figura la información que se plasmaría en numerosas páginas. El formato matricial, según los mismos autores, implica que los datos que allí se reflejan son abstracciones literales proporcionadas por los participantes de la investigación, por lo que no se precisa utilizar comillas y, además, permiten añadir también otros comentarios inferenciales o conclusiones del investigador.

Concretamente se ha empleado un total de cincuenta matrices, una con los datos de identificación de todos los centros, cuatro con la documentación extraída de los propios centros, nueve con la información obtenida de cada una de las entrevistas realizadas (dos por cada centro, una al alumnado y otra al profesorado; y una más de la Dirección General de Inclusión de la Conselleria d’Educació, Cultura i Esport), y por último seis registros más por cada una de las unidades observadas (aulas); es decir, treinta y seis.

Tabla 15

Resumen de matrices para el análisis de los datos recogidos

| Resumen de matrices para el análisis de los datos | |
|--|--|
| Datos analizados | Información y categorías de análisis |
| Ficha de identificación centros | Datos identificativos Datos estadísticos (tamaño del centro, número de docentes y alumnado, etc.) |

| | |
|---|--|
| | Presencia del equipo de educación inclusiva en la toma de decisiones |
| Ficha documentos centros | Presencia de la inclusión a nivel documental Factores organizativos para la inclusión |
| Entrevistas a los distintos agentes educativos | Factores organizativos y didácticos para la inclusión educativa del alumnado con TEA desde la visión del alumnado y el profesorado Factores que dificultan la inclusión, según los distintos agentes Necesidades detectadas por los distintos agentes |
| Registros de observación | Factores organizativos y didácticos para la inclusión observados por el investigador en cada una de las unidades Factores que dificultan la inclusión observados por el investigador Necesidades detectadas por el investigador Percepciones sobre el nivel de inclusión del aula |

Además, se ha empleado para la clasificación, organización y síntesis de la información extraída de las publicaciones científicas, una tabla de contenidos en la que principalmente se recogen: el número de identificación asignado a cada documento, los datos de la autoría y la fecha de publicación, los objetivos que perseguía la investigación, la muestra y, por último, los resultados más significativos (Tabla 16).

Tabla 16

Tabla de contenido para el análisis de las investigaciones sobre inclusión de alumnado con TEA

| Tabla de contenido sobre investigaciones inclusivas en TEA | | | | |
|---|-------------------|------------------|----------------|-------------------|
| ID | Referencia | Objetivos | Muestra | Resultados |
| | | | | |

Tal y como se ha adelantado, el estudio de casos se compone de un conjunto de instrumentos de recogida de información, de entre los que se han seleccionado los considerados más adecuados para el trabajo de campo. También se ha pretendido que fueran complementarios para que la información

obtenida con uno pudiese utilizarse para comprobar la veracidad de lo recogido con otra técnica.

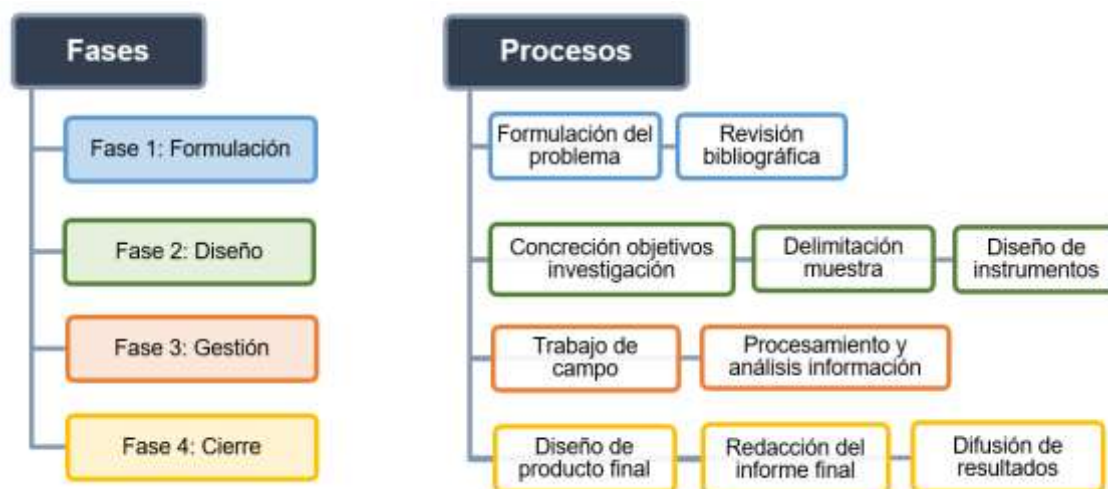
6.2.2. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con el discurso teórico presentado al inicio de este capítulo y teniendo en cuenta que todas las investigaciones de corte cualitativo se condicionan por al menos tres etapas clave (Rodríguez et al. 1996): la recogida de información en el trabajo de campo, el registro mediante el cuaderno de campo, registros de observación o sistemas tecnológicos y, finalmente, la transformación y reducción de los datos obtenidos para establecer los resultados del proceso, procedemos a detallar las fases de la investigación.

En este caso, como se presentó al inicio del informe, tomamos como referencia a Tójar (2006), que divide el proceso cualitativo en cuatro periodos: la formulación, caracterizada por la emisión de reflexiones iniciales sobre el tema y posibles preguntas de investigación; el diseño, que pretende dar forma a dichas reflexiones iniciales; la gestión, referida al acceso al trabajo de campo y la realización de informes; y finalmente el cierre, en el que se solapa la culminación de los análisis y la redacción tanto de los informes como de los productos para la difusión de la investigación.

Figura 14

Fases y procesos de la investigación

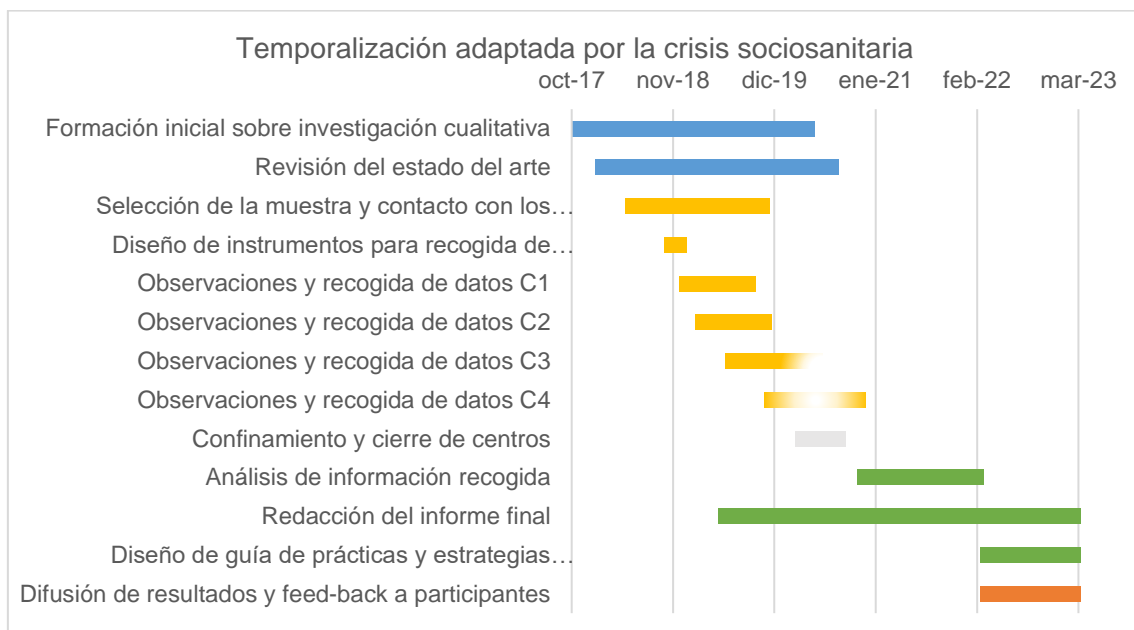
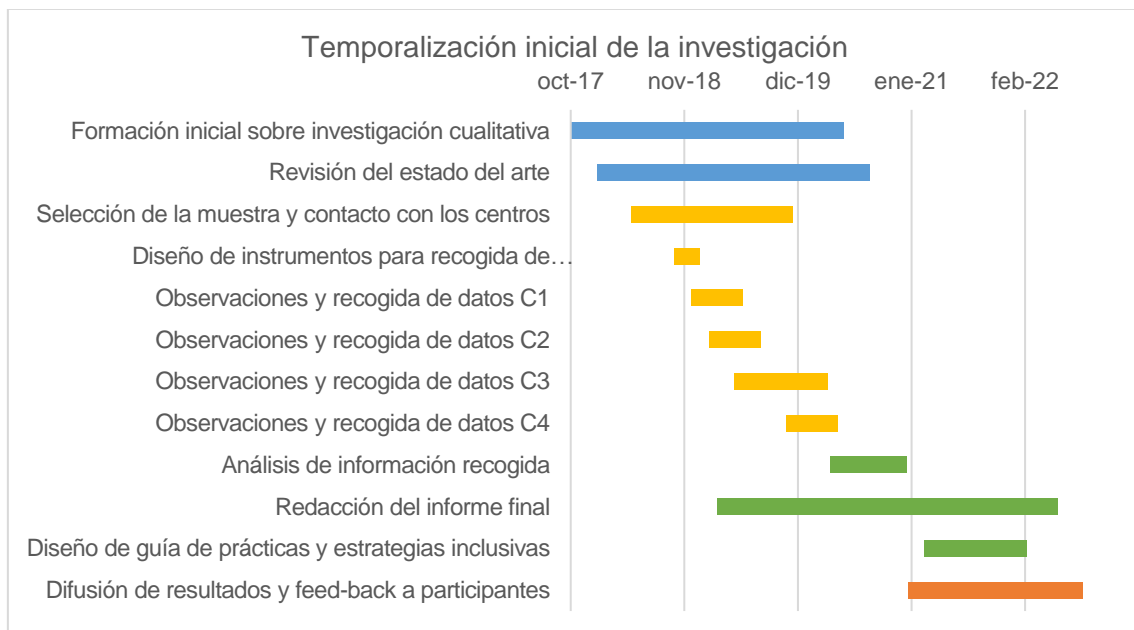


En la figura 14 se ilustran las distintas fases presentadas al inicio de la investigación, de acuerdo con Tójar (2006), y los procesos básicos llevados a cabo para la consecución de cada una de ellas.

En cuanto a la temporalización, siguiendo los colores de las cuatro fases propuestas anteriormente, en la Figura 15 se representan dos gráficos en forma de diagrama de Gantt.

Figura 15

Temporalización de la investigación, versión inicial y posterior adaptación



Nota. C1 corresponde al centro urbano, C2 al semi-rural, C3 al CRA y C4 al semi-urbano.

Los dos gráficos presentados en la Figura 15 ilustran los pasos seguidos a lo largo del estudio y puede observarse cómo el confinamiento causado por la COVID-19 irrumpió a inicios de 2020 y alteró los procesos previstos en la primera temporalización, truncando el desarrollo del trabajo de campo en dos de los centros. Consecuente, algunas actividades como el análisis de la información, la redacción del informe final o la discusión de los resultados se vieron aplazadas y se solicitó una prórroga al Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, que fue concedida y permitió su adecuada culminación.

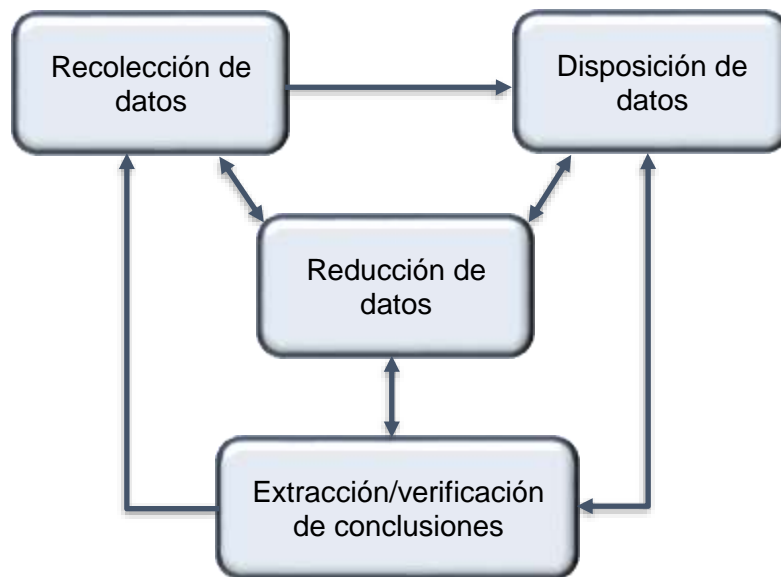
A lo largo del proceso de investigación, y tal y como es intrínseco en el desarrollo de cualquier estudio cualitativo (Martínez, 2000), la información ha ido reestructurándose y añadiéndose o sustituyéndose ciertos elementos por otros que, en el transcurso del estudio, se fueron considerando más pertinentes y adecuados, ya fueran unidades de análisis, instrumentos de registro de información u objetivos de la propia investigación.

Concretamente, en la cuarta de las etapas, la analítica; aquella en la que se desarrolla la elaboración conceptual de la información y con ello, según Anguera (1986), se lleva a cabo una progresiva clasificación y reducción de los datos, también se han distinguido tres procesos muy necesarios para su procesamiento.

Los pasos han sido, la reducción de datos, la disposición y transformación de los mismos y la obtención de resultados y verificación de conclusiones (Rodríguez et al., 2005). Este mismo proceso, según el modelo de Miles y Huberman (1994), se representa tal y como se muestra en la Figura 16. Siguiéndolo se redujeron los datos, como paso central y clave en el análisis, a través de la categorización y codificación de la información mediante dos análisis consecutivos con dos herramientas distintas, como ya se ha mencionado.

Figura 16

Tareas implicadas en el análisis de datos



Nota. Elaboración propia a partir de Miles y Huberman (1994).

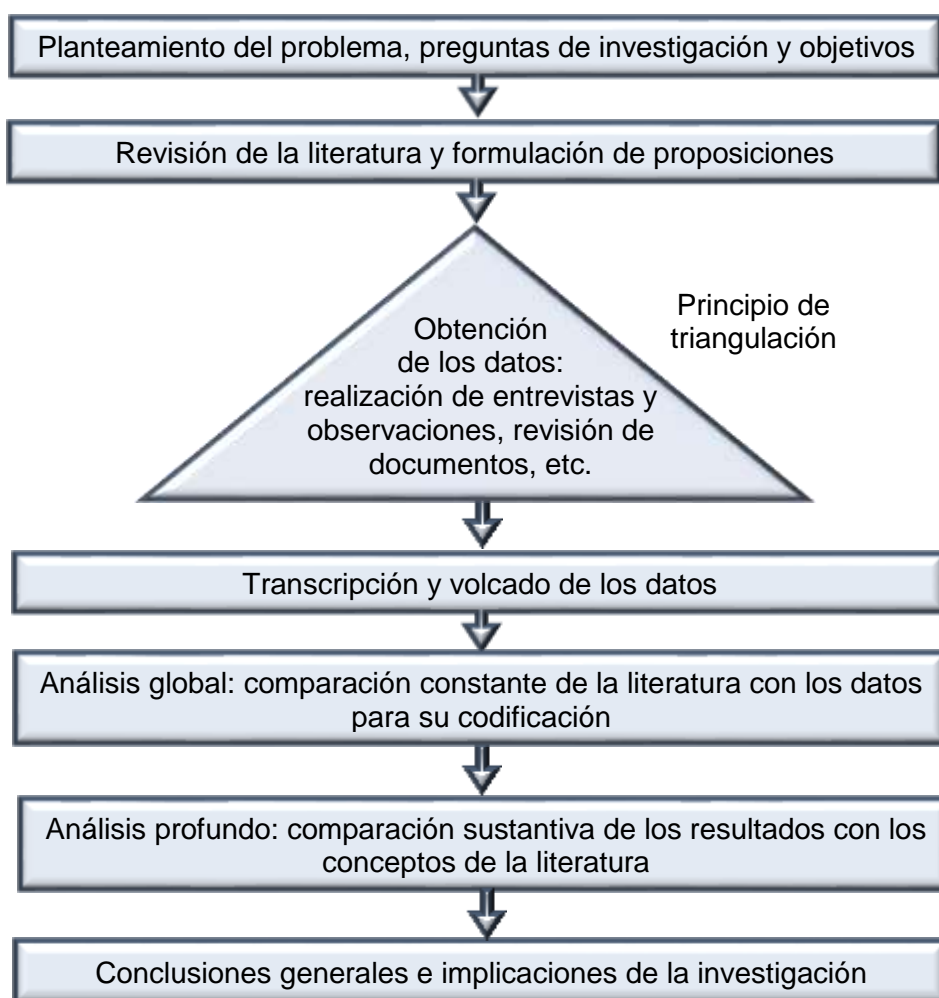
Como se observa en la Figura anterior, aunque se diferencien distintas fases en la investigación con el objetivo de sistematizar los procesos, uno de los puntos fuertes del enfoque metodológico es que todas sus etapas se encuentran en continua conexión. Los datos cualitativos, en contraposición con el análisis lineal cuantitativo, precisan de un análisis circular o cíclico, entendido como una reflexión continua sobre el proceso, los pasos seguidos en la investigación y la adecuación de los materiales empleados. Y que, tal y como apunta Flick (2015), permite al investigador no sólo hacer repetidas veces la siguiente pregunta: “¿Hasta qué punto los métodos, las categorías y las teorías que se utilizan hacen justicia al objeto y los datos?, sino también responderla” (p. 58).

Por su parte, antes de iniciar la fase de obtención empírica de datos concretamos, de acuerdo con Martínez-Carazo (2006), las principales tareas a realizar y que se sintetizan de forma visual en la Figura 17. Por la adecuación que presentaba este método a nuestro planteamiento, además de la claridad y coherencia en sus pasos, se consideró el más adecuado. En un primer momento, se planteó el problema y la pregunta de investigación; posteriormente se revisó la literatura existente al respecto y se formularon los objetivos de la investigación;

a continuación, se procedió a la obtención de los datos a través de múltiples técnicas de recogida de información que completan el proceso de triangulación; para más tarde realizar la transcripción de los datos, su reducción y análisis. Finalmente, se propuso un análisis más profundo en el que se pusieron en relación, además de los resultados obtenidos en los distintos casos estudiados, también aquellos extraídos de la literatura, a través del cual ya poder realizar una discusión y obtener las conclusiones generales.

Figura 17

Proceso para el desarrollo de un estudio de caso



Nota. Elaboración propia adaptando a Martínez-Carazo (2006).

Previo a ello fue necesario, en primer lugar, definir los mecanismos para obtener acceso a las organizaciones e informantes clave, posteriormente, establecer suficientes instrumentos para responder a las posibles situaciones

imprevisibles que se presenten en el campo y, por último, elaborar un esquema de las actividades que debían realizarse durante la obtención de evidencias.

Se trataron de evitar en todo momento los riesgos que plantea la misma autora, a saber: la posibilidad de confusión al obtener evidencias similares en diversas fuentes mediante el uso de diversas técnicas; desaprovechar oportunidades inesperadas si no se tiene la capacidad de respuesta y la suficiente flexibilidad y, finalmente, perderse ante las múltiples opciones que se presentan en la fase de trabajo de campo de la investigación y no obtener la información relevante para los objetivos específicos de su estudio.

Con el fin planificar al máximo dicho procedimiento de recogida de datos se construyó, de acuerdo con LeCompte (1995), una matriz que ponía en relación los objetivos de nuestro estudio con los instrumentos y fuentes para la recogida de información. La matriz se presenta en la Tabla 17 y se organiza en torno a qué se pretendía obtener, qué instrumentos eran necesarios para ello y de qué fuentes se obtendría la información.

Tabla 17

Procesos de recogida de información

| ¿Qué se quiere saber? | Objetivo | ¿Con instrumentos? | qué | ¿De qué fuentes se obtiene? |
|---|-----------------|---|------------|--|
| Delimitar el nivel de inclusión del alumnado con TEA de quinto y sexto en cuatro centros de primaria en la Comunitat Valenciana. | 1.1. | Entrevista a Conselleria DEBA e Index for Inclusion Todos los datos recogidos en el trabajo de campo Test sociométrico | | Direcció General Inclusió Datos estadísticos Alumnado observado y entrevistado |
| Describir los elementos organizativos y didácticos favorecedores de la inclusión del alumnado TEA en centros de primaria de Valencia. | 1.2. | Registros de observación Cuaderno de campo Entrevistas Análisis documental | | Alumnado Profesorado Documentos del centro |
| Identificar los factores que dificultan la inclusión del alumnado TEA en | 2.1 | Registros de observación Cuaderno de campo | | Alumnado Profesorado |

| | | | |
|---|-----|--|--|
| quinto y sexto de primaria en centros de Valencia. | | Análisis documental Test sociométrico Entrevistas | Documentos del centro |
| Diseñar una serie de recomendaciones de actuación para la educación inclusiva del alumnado con TEA. | 2.2 | Todos los datos recogidos en el trabajo de campo Revisión bibliográfica | Observaciones en el campo Artículos, libros y otras publicaciones sobre el tema |

6.2.3. PARTICIPANTES Y CONTEXTO

La población sujeta a estudio comprende, como ya se ha mencionado, los centros de primaria de la enseñanza pública de la provincia de Valencia que cuentan con alumnado con TEA escolarizado en inclusión en las aulas ordinarias de quinto y/o sexto de primaria. En ella se ha desarrollado el estudio de casos; sin embargo, aunque se han adelantado algunos datos en el apartado 5.1, ahora se presentan datos estadísticos estatales y autonómicos para profundizar en la contextualización.

Según los datos recogidos en el Informe 2019 Sobre el Estado del Sistema Educativo del Ministerio de Educación y Formación Profesional (CEE, 2019), el alumnado con NEE escolarizado durante el curso escolar 2017-2018 (fecha de inicio de nuestro trabajo de campo) en integración en centros ordinarios de Educación Primaria de toda España suma un total de 88.547, de los cuales presentan TGD (lo que, según la clasificación del DSM-5, coincidiría actualmente con TEA) 17.392 estudiantes. Esta cifra se corresponde con la tercera más alta por prevalencia, únicamente superada por el alumnado con Discapacidad Intelectual y por el alumnado clasificado como TGC/P (Trastornos Graves de Conducta/Personalidad), con 24.207 y 22.298 casos respectivamente.

Estos datos, comparados con los de años anteriores muestran, tal y como afirman Alcaraz y Arnaiz (2020), que en la última década se ha avanzado mucho en la educación inclusiva; sin embargo, el número de alumnado con NEAE escolarizado en modalidades no inclusivas ha crecido en los últimos años.

Por su parte, a nivel autonómico, según los datos de 2018-2019 de Educabase del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2020), el alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo, escolarizados en

centros ordinarios de la Comunitat Valenciana es del 84,9% que, además de ser una cifra muy elevada, es superior a los datos estatales, del 83,5%. Este porcentaje autonómico se corresponde con un total de 4.473 niños y niñas con TGD distribuidos en la enseñanza pública (3.517) y privada (956), y extrayendo la cifra correspondiente a la provincia de Valencia obtenemos un total de 2.158 casos, divididos en 1.560 (centros públicos) y 589 (centros privados).

Por su parte, de acuerdo con los datos recibidos por parte de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, en la primera reunión con la Dirección General de Inclusión Educativa, el alumnado con TEA escolarizado en aulas ordinarias (y que excluye a aquel escolarizado en aulas CyL o UECO) de CEIPs durante el curso 2018/2019 se corresponde con un total de 2.360 estudiantes, divididos en Alicante (834), Castellón (246) y Valencia (1280).

Tabla 18

Alumnado con TEA escolarizado en aulas ordinarias en el curso 2018/2019

| ALUMNADO EN AULAS ORDINARIAS 2018-2019 | | | |
|---|-----------------|---------------|--------------|
| | EN CEIPs | EN IES | TOTAL |
| ALACANT | 834 | 388 | 1222 |
| CASTELLÓ | 246 | 123 | 369 |
| VALÈNCIA | 1280 | 348 | 1628 |
| TOTAL | 2360 | 859 | 3219 |

Nota. Fuente: DG Inclusió Educativa. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.

Los 1280 estudiantes de Valencia han constituido nuestra población objeto de estudio en el momento de realizar el trabajo de campo y a primera fase de la investigación se centró en encontrar la ubicación de algunos de ellos. Para ello se intentó, sin éxito alguno, a través del contacto con tres asociaciones de familias de personas con TEA y con la Dirección General de Inclusión de la Generalitat Valenciana, localizar alumnado que asistiera a centros ordinarios, precisamente en quinto o en sexto curso. Sin embargo, la respuesta negativa obtenida desde dichas instituciones se debió a la falta de las autorizaciones pertinentes para facilitar los nombres de los centros a los que asistía dicho alumnado. Posteriormente, se creó un cuestionario *online* que se compartió en

redes sociales y en el que familiares y docentes debían responder señalando si tenían hijos, alumnos o conocidos que cumplieran dichas premisas y el centro escolar en el que se ubicaban; sin embargo, esta última pregunta despertaba su desconfianza y los resultados obtenidos tampoco fueron excesivamente fructíferos.

Finalmente, a los datos obtenidos y a las conversaciones informales con compañeros docentes y orientadores se añadieron como criterios, además de las premisas ya delimitadas, ciertos rasgos socio-geográficos de los centros, puesto que se consideraron útiles, como se ha mencionado, para abarcar toda la variedad del entorno existente en el campo. Con todo ello, y sin contar con un muestreo formalizado que definiera por adelantado el número de casos a analizar, se fueron delimitando tal y como apunta Flick (2015): “de manera más intencional y poco a poco” (p. 48), puesto que,

En la investigación de teoría fundamentada, las decisiones de muestreo no se toman formalmente ni con antelación sino a medida que la investigación avanza sobre el telón de fondo de la recogida y el análisis continuo de los datos (2015, p. 48).

Los distintos conceptos relacionados con la variedad sociogeográfica se construyeron de acuerdo con dos criterios. En primer lugar, según la conceptualización sobre el grado de ruralidad de Noguera y Esparcia (2001); a saber, intensidad de ocupación, tamaño demográfico, dinámica de población y grado de dependencia ocupacional respecto del sector primario. Y en segundo lugar, según la nomenclatura de Amorós y Planas (2004), se construyeron cuatro variantes en total. Estas fueron, lo *urbano*; definido como el medio en el que coexisten las zonas edificadas, la contaminación, la concentración de servicios la fluidez y variedad de transportes y más de 10.000 habitantes; y lo *rural*, entendido como una zona más campestre en la que una población inferior a 2.000 habitantes se agrupa de forma más dispersa y en la que predominan las actividades primarias. Además, como términos intermedios se añadieron, lo *semi-rural*, considerado como una zona rural dinámica, con servicios y comercios escasos, pero en crecimiento y poblada por entre 2.000 y 5.000 habitantes y lo

semi-urbano, concretado como una población de más de 5.000 habitantes y menos de 10.000 habitantes que posee una estructura arquitectónica en crecimiento que trata de convertirse o asemejarse a una ciudad.

Tal y como apuntan varios autores (Arnaiz et al., 2015; Garzón et al., 2016), la evaluación de los contextos educativos en los centros se ha convertido en una actividad fundamental para detectar las fortalezas o las posibles barreras que influyen de manera positiva o negativa en el proceso de inclusión educativa, dándoles una información clave a los centros para poder iniciar actuaciones de mejora. Asimismo, esta evaluación se considera esencial ya que al concluir el proceso se incita a los centros y a la comunidad educativa en general a reflexionar sobre su funcionamiento y organización interna (Escarbajal et al., 2017). Ya lo decía Benavente (1976): “lo que se pasa en la escuela sólo puede explicarse por lo que sucede fuera de ella” (p. 7).

Al mismo tiempo, si se lleva a cabo a modo de autoevaluación y desde los propios centros, les permite ser más conscientes de la necesidad de reconstruir prácticas educativas inclusivas y de calidad vinculadas directamente a los principios democráticos de participación, equidad e igualdad de oportunidades (Pegalajar & Colmenero, 2017). En general, la autoevaluación desde una perspectiva inclusiva tiene en cuenta variables diversas como son los procesos educativos, el contexto escolar, los resultados educativos o los recursos disponibles, con el fin de analizar la realidad propia e identificar las denominadas escuelas eficaces (Arnaiz & Guirao, 2015). De todos ellos, el contexto escolar se considera la dimensión más potente para la construcción de un clima inclusivo, pues incluye los valores que intervienen en la no discriminación entre la comunidad escolar (Arnaiz et al., 2017).

En definitiva, tanto la evaluación como la autoevaluación de los centros educativos es un proceso fundamental para la mejora, el cambio y la consecución de una escuela realmente inclusiva (Calvo & Verdugo, 2012; Echeita, 2008).

Resumiendo, los casos finalmente seleccionados fueron cuatro centros escolares: uno urbano, otro semi-urbano, uno semi-rural y un Centro Rural Agrupado (CRA) pertenecientes a la provincia de Valencia; dos de ellos con Aula

CyL (actualmente UECO) y dos sin ella. Y los participantes objeto de análisis fueron, seis niños y niñas con TEA en total, sus seis tutores y sus más de 100 compañeros, distribuidos en aulas de 20, 19, 16, 17, 19 y 19 estudiantes respectivamente, de los cursos de quinto y sexto de primaria. El objetivo de seleccionar los últimos cursos de la etapa primaria no fue otro que el de encontrar estabilidad en el alumnado con TEA asistente, ya que habría sido posible que en cursos anteriores transitaran este tipo de escolarización de forma temporal hasta encontrar su emplazamiento más adecuado. Como se concreta en el artículo 74 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), y se mencionó en el segundo capítulo, la escolarización del alumnado deberá ser, desde su inicio, lo más inclusiva posible, para recurrir a espacios especiales únicamente cuando sus necesidades no puedan ser atendidas de forma correspondiente desde un centro ordinario.

Además de los participantes mencionados en el planteamiento inicial de la investigación se incluían también sus familias. Sin embargo, en el transcurso de la misma y a causa de las circunstancias sobrevenidas por la COVID-19 y los limitados resultados obtenidos por diversos motivos, se consideró más oportuno eliminar a las familias de la recogida sistemática de los datos. Aun así, en algunos apartados se incluyen ciertos detalles provenientes del contacto con los familiares para complementar o enriquecer la información.

Por último, cabe destacar que todos los nombres, así como la ubicación de los centros han sido preservados, no por voluntad de los mismos sino porque se ha considerado más adecuado, de acuerdo con las premisas éticas desarrolladas en el siguiente apartado de este capítulo, respetar la privacidad y el anonimato de los sujetos investigados. Tratar con datos tan personales como un diagnóstico implica, tal y como apuntan Miles y Huberman (1994), exhaustiva precaución y confidencialidad, además de la aplicación de las correctas reglas éticas.

6.3. LA ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

Cualquier investigación, de acuerdo con la literatura, conlleva un proceso que se encamina o bien a incrementar los conocimientos que se poseen o bien a resolver alguno de los interrogantes existentes sobre esos conocimientos, y que

no han sido resueltos con el saber que ya se posee. Tal y como apunta Ladriere (2000), se trata de una actividad encaminada a la solución de problemas, cuyo objetivo consiste en hallar respuestas a las preguntas mediante el empleo de procesos científicos. La investigación en educación, que es el caso que nos ocupa, no sólo supone un acto técnico, sino que se trata ante todo de un acto responsable que debe plantearse desde la moral en general y desde la ética profesional, encaminada a manejar de una forma equilibrada los principios, convicciones e intereses propios, y los de la asociación a la que representa, junto con los de la entidad, individuo o grupo sobre el que investiga (Babbie, 2000).

Así pues, desde el punto de vista de la investigación, cualquier acto ético será ejercido responsablemente, evitando prejuicios y perjuicios, asegurando el respeto de los derechos y de la integridad de las personas protegiendo su identidad, respetando su voz y haciéndoles partícipes de los beneficios de la investigación. Es decir, lo correcto a la hora de investigar requiere, tal y como apunta Fernández-Balboa (1998), establecer criterios y estrategias de rigor, detallar las responsabilidades del investigador para con el contexto y los participantes, y ubicarse apropiadamente para descubrir la verdad. Para ello investigador debe poseer, según Werner (1985), las siguientes cuatro virtudes: honestidad intelectual, veracidad, impersonalidad y desprendimiento. Y además, según Castillo (2000), ser verdadero, íntegro y respetuoso con uno mismo, con los participantes, con el texto y con el contexto.

Según afirman Rodríguez et al. (1996), en referencia a los aspectos éticos implicados en una investigación, esta nunca es intrínsecamente neutra. Por este motivo, las consideraciones éticas del profesional deben dirigirse principalmente a la protección del individuo frente al modo en que el investigador conduce su trabajo o utiliza los resultados del mismo.

La ética en investigación constituye, para autores como Bogdan y Biklen (1982), un conjunto de principios de conducta mutuamente aceptados por un grupo de gente sobre cómo se debe actuar. En este sentido existen diferentes teorías sobre la ética en investigación, las cuales, lejos de ser excluyentes están, en la mayoría de los casos, intensamente relacionadas entre ellas. De entre la multitud de las revisadas enumeramos, sucintamente, las que rigen nuestro estudio.

- La teoría teológica cuestiona los motivos y el propósito del estudio, a través de preguntas como ¿por qué? y ¿para qué?, cuyas respuestas no siempre son legítimas, pero en esta investigación es primordial que así lo sean, puesto que el fin último de la misma es el incremento del bienestar de las personas con TEA y su entorno.
- Por su parte, la teoría utilitaria, se preocupa especialmente por el equilibrio entre los costes de la investigación y los beneficios que se obtendrán, y en la que nos ocupa, podemos afirmar que el coste se limita al tiempo y a la voluntad de los participantes, mientras que los resultados obtenidos tras la misma podrán ser inmensamente beneficiosos para ellos.
- En relación con las dos anteriores, la teoría deontológica de Kant intenta demostrar si los fines justifican los medios, y en esta investigación, se puede considerar que los medios no perjudican en ningún caso a los participantes.
- La abogacía crítica, por su parte, se basa en el deber del investigador de analizar ideologías varias y denunciar irregularidades e infracciones a nivel legal, cívico y moral; y es que, uno de los principales objetivos de la investigación es el de detectar los factores que están dificultando la consecución del derecho a una educación de calidad para todo el alumnado.
- Finalmente, la teoría contractual pretende establecer de antemano las obligaciones de cada una de las partes implicadas antes, durante y después de la investigación. Dentro de ella destacamos el concepto de reciprocidad (Armour, 2004), a través del cual, no solo el investigador, sino también los participantes, al igual que en nuestra investigación, obtienen beneficios de la misma, puesto que el producto final quedará a su disposición como instrumento guía para la mejora.

En relación con la ética de la investigación en el presente estudio se plantearon las siguientes cuestiones básicas:

1. ¿Cuáles son los valores de los investigadores? Los principios y valores que guiaron al investigador en el estudio fueron la honestidad y el respeto, además de la responsabilidad, la sensibilidad, la objetividad y la

integridad. Además, se pretendió en todo momento que los participantes, tanto alumnado como docentes, se beneficiaran del estudio y que ninguna actuación pudiera conllevar un perjuicio sobre ellos.

2. ¿Quiénes son los beneficiarios del estudio? Sobre este aspecto Deyhle et al. (1992), hacen referencia a los intercambios que deben darse entre investigador e informantes en contrapartida al esfuerzo de éstos. La participación de los maestros en este proceso se compensó con la dotación final, además de un informe sobre el análisis de la situación inclusiva de su centro y su aula, de la guía de estrategias y pautas para la inclusión, tal y como solicitaron desde el inicio, y de su posible colaboración en alguna publicación futura acerca de la inclusión del alumnado con TEA. Por su parte, el alumnado y sus familias también serán beneficiarios en tanto en cuanto el profesorado empiece, incentivado por la investigación, a modificar sus prácticas de acuerdo con las estrategias propuestas, mejorando así su inclusión educativa y social y, al fin y al cabo, su calidad de vida.
3. ¿Cuáles son las obligaciones con los participantes? Tal y como apunta Erickson (1989), los individuos estudiados deben ser informados sobre los propósitos de la investigación, sobre las exigencias que puede suponer para ellos y sobre los riesgos derivados de su participación, así como de sus derechos y sus deberes. Consecuentemente, los maestros han sido consultados y posteriormente informados de dichas cuestiones antes del inicio del proceso. Durante el trabajo de campo se les ha proporcionado las transcripciones de las entrevistas realizadas y un borrador de los resultados obtenidos para poder ir realizando las apreciaciones oportunas, así como los cambios que consideraran adecuados en su praxis. Asimismo, se respetó la libertad de expresión de los participantes y se les dio plena libertad para abandonar el estudio si lo consideraban necesario.
4. ¿Qué hacer cuando ciertas preguntas puedan implicar ciertos riesgos o poner en evidencia a la persona entrevistada? En cuanto a esta cuestión, se ha procurado en todo momento no herir la sensibilidad y la seguridad

física, psicológica o profesional de los participantes y optar por la discreción incluso en perjuicio de los resultados.

5. ¿Qué hacer si un entrevistado retiene información o decide retirarse del estudio? Los participantes tuvieron derecho a no revelar información, y así lo han hecho cuando han considerado que esta podría perjudicarles a ellos o a terceros y, han contado siempre con la posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento.
6. ¿Qué hacer si tras al análisis de los datos, los resultados no responden las expectativas iniciales o no hay suficiente información para un análisis completo? Aunque esto suponga un incremento del trabajo del investigador, se ha considerado oportuno volver al contexto y recoger mayor cantidad de información. En ningún caso se han falsificado o manipulado los datos para beneficio propio.
7. ¿Cómo asegurar que los resultados son correctos? En primer lugar, se ha dado a los participantes la opción de revisar los resultados obtenidos y proporcionar correcciones o modificaciones de aquello que no se ajustara del todo a la realidad. Además, a lo largo de todo el proceso se ha consultado con expertos en investigación y en el tema en cuestión, con el fin de recibir visiones externas imparciales. También, como ya se ha mencionado, se ha empleado la triangulación de instrumentos y fuentes de forma rigurosa y, por último, se ha procurado ser meticuloso tanto en el análisis de los datos como en la exposición de los mismos. Asimismo, se ha asumido que el objeto de estudio puede estar determinado, tal y como apuntan Partlett y Hamilton (1972), por múltiples variables que, en ocasiones, pueden ser difíciles o éticamente imposibles de controlar, y que inevitablemente pueden afectar a los resultados obtenidos.
8. ¿Qué hacer en aquellas situaciones imprevistas? En ese caso, se ha actuado preservando el compromiso contraído con los participantes, siempre priorizando el respeto de sus derechos y su integridad.

6.4. A MODO DE SÍNTESIS

Este trabajo, desde el punto de vista metodológico, toma en consideración los planteamientos principales del paradigma interpretativo, buscando comprender

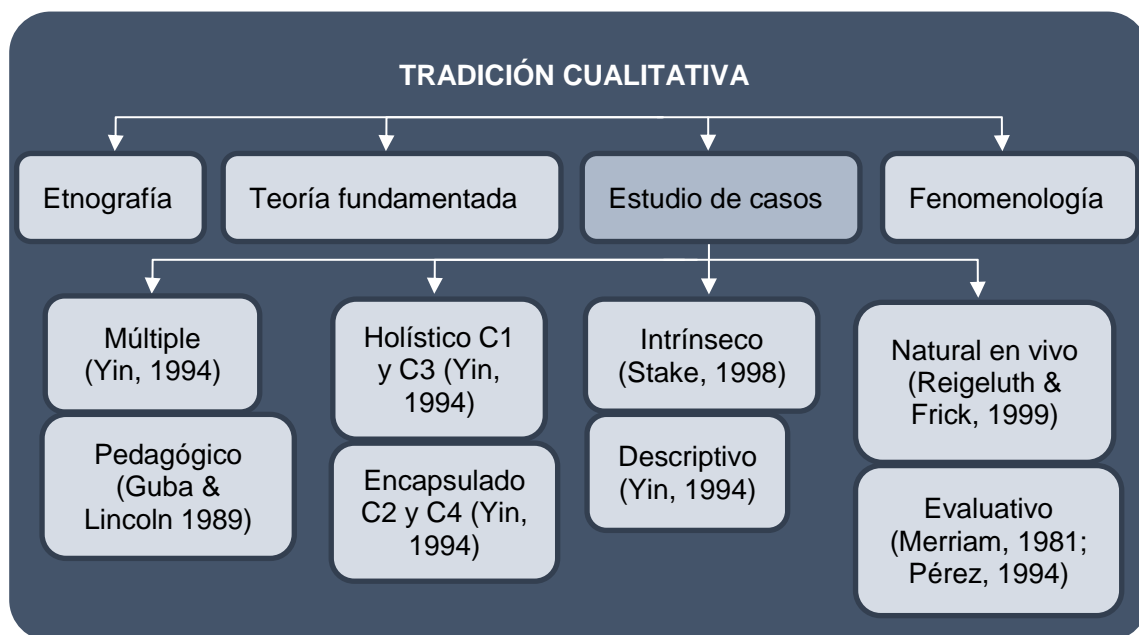
y dilucidar las actuaciones y estrategias organizativas y didácticas que se llevan a cabo en cuatro centros ordinarios públicos de la provincia de Valencia para favorecer la inclusión educativa del alumnado con TEA.

La metodología se basa en la tradición cualitativa y aunque se desarrolla mediante un estudio de casos, se nutre también de la etnografía como interpretación cultural de los patrones de interacción social; de la fenomenología, al poner el foco en el fenómeno de la inclusión explorando cómo acontece; y en la *teoría fundamentada*, puesto que los resultados surgen de los propios datos de la investigación.

El estudio de casos, como puede observarse en la Figura 18, es múltiple y pedagógico; según sus objetivos, intrínseco y descriptivo; según la postura del investigador, natural en vivo y, de acuerdo con el informe, de tipo evaluativo.

Figura 18

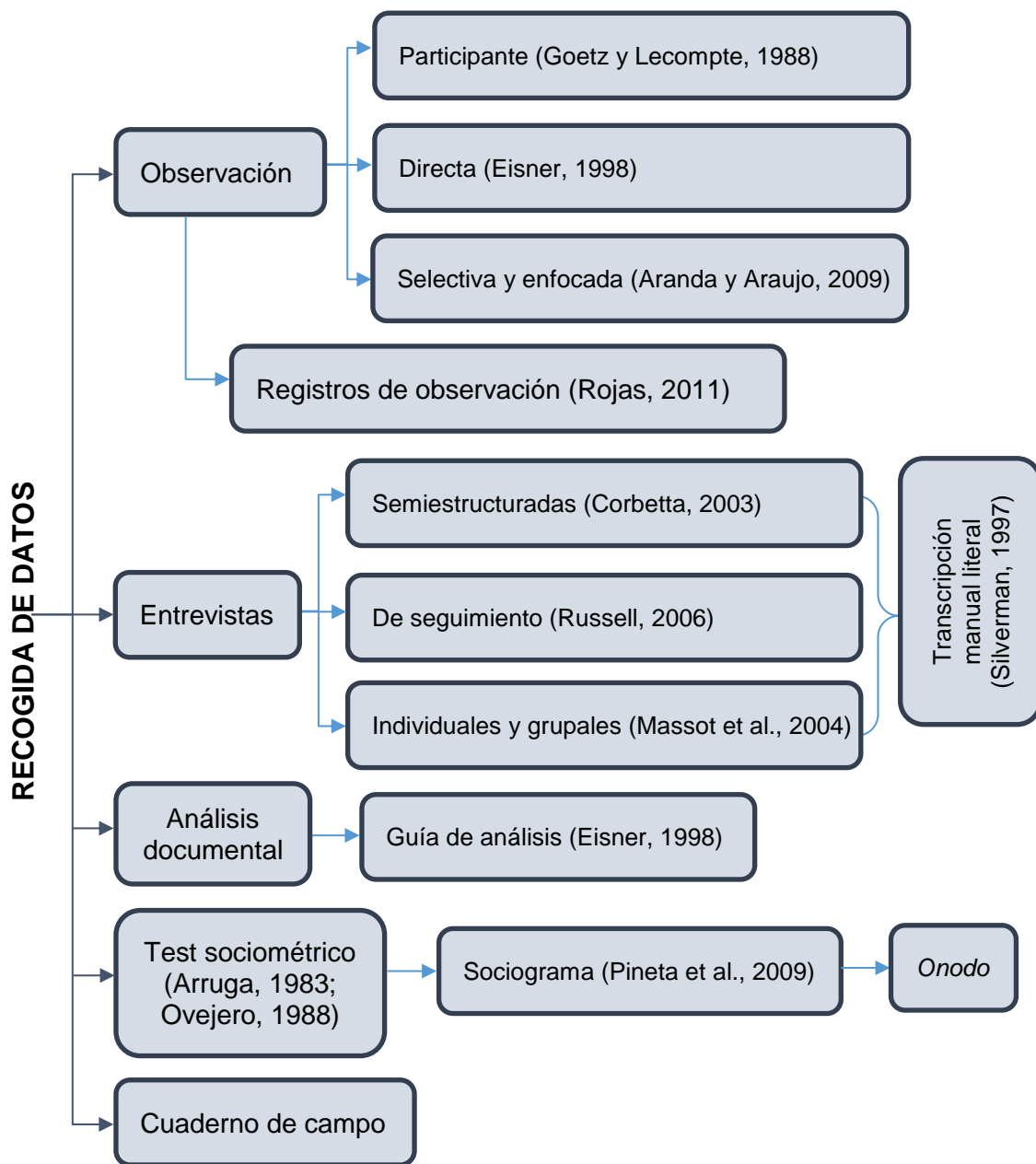
Síntesis esquemática de los aspectos metodológicos y del estudio de casos



Los instrumentos y las técnicas de recogida de datos empleadas para cruzar y corroborar la información a través de la triangulación de datos e informantes han sido: la observación y los registros de observación; la entrevista semiestructurada; el análisis documental; el test sociométrico y el cuaderno de campo. En la siguiente figura se sintetizan sus principales características.

Figura 19

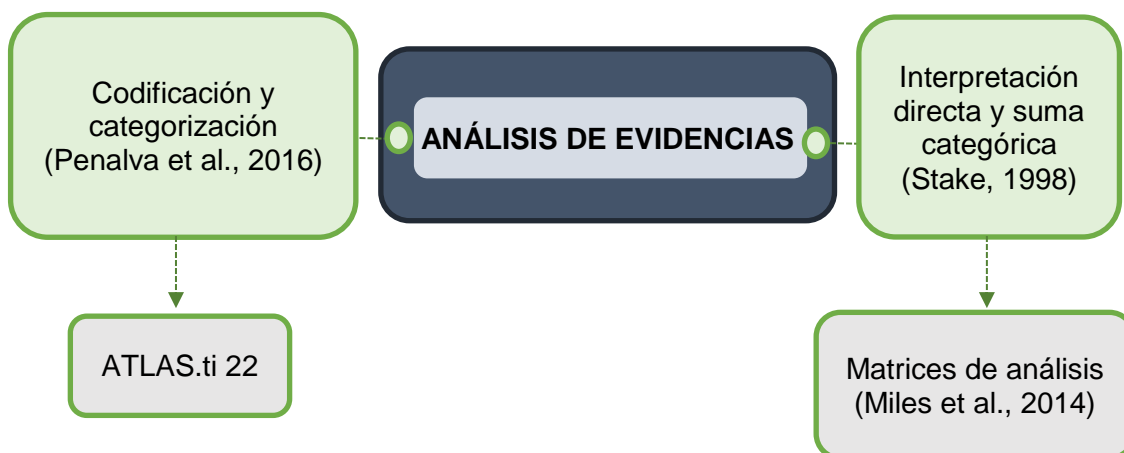
Síntesis esquemática de los instrumentos y técnicas de la recogida de evidencias



Por su parte, el análisis de los datos se desarrolló en dos fases, en primer lugar y siguiendo la Teoría fundamentada, se llevó a cabo la codificación y categorización de los datos con ATLAS.ti 22 y, posteriormente, se procedió con la interpretación directa y la suma categórica mediante matrices de análisis, tal y como se refleja en la Figura 20.

Figura 20

Síntesis esquemática del análisis de evidencias



El contexto de estudio en el que se ubica esta investigación, y en el que se profundiza en los próximos capítulos, son cuatro centros públicos de Educación Primaria, que escolarizan entre su alumnado de quinto y/o sexto a estudiantes con TEA, y que además cubren el conjunto de posibilidades sociogeográficas; es decir, un centro rural, uno semi-rural, uno semi-urbano y uno urbano. De ellos se derivan los principales informantes del estudio, el profesorado y el alumnado observado y entrevistado. Además, existe un informante más desde la Administración, concretamente, la perspectiva de la actual Directora General de Inclusión de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.

Finalmente, la realización del estudio se respalda mediante un conjunto de teorías sobre la ética de la investigación, tales como la teoría teológica, la utilitaria, la deontológica, la contractual y la abogacía crítica. De este modo la investigación se rige por la ética profesional y se encamina a manejar, siempre desde el respeto y la integridad de todos los participantes, de la forma más equilibrada posible, los principios e intereses tanto propios como de los distintos centros analizados.

Tras la presentación realizada sobre el enfoque de investigación, el diseño metodológico del trabajo de campo, la selección de los participantes, las técnicas utilizadas para la recogida y el análisis de los datos, así como otras cuestiones

consideradas fundamentales para la concreción del método; se procede, a continuación, a presentar los resultados obtenidos en cada uno de los cuatro centros estudiados en el transcurso del trabajo de campo.

CAPÍTULO VII

Informe: el centro urbano

*Los alumnos más vulnerables nos indican lo que tenemos que
cambiar para todos los demás*
Gerardo Echeita (2021)

7.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CASO: UN CENTRO URBANO

El primer centro estudiado (C1) se corresponde con una escuela urbana, ubicada en la zona este de la ciudad de Valencia. El barrio, con casi cien años de antigüedad y promovido por ferroviarios y tranviarios, está bien comunicado con parada de metro propia y numerosas líneas de autobús. Cuenta, además, con una moderna y amplia biblioteca, otro colegio, un centro de personas mayores, un ambulatorio, un hospital privado y varios parques con abundante arbolada. Se trata pues de un barrio pequeño (apenas 20,7 hectáreas), pero con una densidad de población elevada ya que está compuesto por más de 7.500 habitantes. Es principalmente una zona residencial con abundantes comercios y servicios.

Demográficamente está constituido por una población envejecida; en su mayoría son personas mayores que llevan toda su vida en el barrio y con mayor presencia de mujeres que de hombres. Asimismo, por la ubicación del barrio, existe un fuerte núcleo de población joven y estudiante, nacional y extranjera, que vive en régimen de alquiler y que incrementa la vida nocturna del barrio, lo que incomoda al vecindario, especialmente por los ruidos y la suciedad. Por

último, y que caracteriza principalmente al centro, el barrio cuenta con una población humilde compuesta, en gran proporción, por personas extranjeras inmigrantes provenientes mayormente de América Latina, Europa y Asia. La crisis económica hizo fuerte mella en el barrio, y sus dificultades económicas son palpables al pasear por sus calles, ya que el barrio está atestado, además de por numerosas tiendas de alimentación y telefonía extranjeras, por locales que hace unos años albergaban negocios prósperos y hoy en día están cerrados.

Centrándonos en el colegio, se trata de un centro de dos líneas con jornada continua, es laico, “inclusivo, solidario y participativo” según su proyecto educativo, y se muestra comprometido en educar al alumnado con espíritu democrático, crítico y autónomo. Una de sus peculiaridades es que cuenta con una unidad específica de Comunicación y Lenguaje o, como se le conoce en la actualidad: UECO, con una ratio de ocho alumnos (de infantil, primero, segundo y tercero de primaria) con diagnóstico de TEA y Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), a cargo de tres profesionales: una PT, una AL y una educadora social. El objetivo principal de dicha aula, tal y como se refleja en el PEC, pese a la pérdida de inclusión que supone, es que el alumnado se beneficie de una enseñanza adaptada a sus necesidades, aunque para ello sea necesario aplicar nuevas estrategias didácticas, materiales, metodologías y transformar significativamente el entorno, siempre partiendo del currículo ordinario que será amplio y flexible.

En cuanto a su estructura física es un centro grande dividido en dos plantas, la de abajo está compuesta por los patios, el *hall* de entrada, los despachos de dirección y del profesorado, las aulas de infantil y el aula CyL. La planta superior está dedicada íntegramente a primaria. Es un centro con casi 40 años, por tanto, el mobiliario es antiguo; sin embargo, se encuentra en buen estado, tal y como se puede comprobar en la Figura 21. Su horario se organiza en jornada de mañana y tarde, y se encuentra adscrito al programa denominado Banco de Libros de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana. Ofrece servicio de comedor escolar y, desde el curso 2019-2020 también “Escola Matinera”, con el objeto de contribuir a la conciliación de las familias que lo necesiten.

Figura 21

Fachada lateral centro urbano



Nota. Fotografía tomada de la web del centro.

Respecto a la información del personal adscrito al centro, que se recogen en la ficha de datos del centro (Anexo 3), pese a que no está completamente cumplimentada se extrae que el alumnado está formado por 356 alumnos y alumnas, 112 de los cuales pertenecen a infantil y 244 a primaria, y se ubican en seis y doce unidades respectivamente. El equipo docente lo constituyen 29 maestros y maestras mayormente definitivos, estables y con amplia experiencia docente (la mayoría superior a diez e incluso a quince años), dos de las cuales son especialistas en Pedagogía Terapéutica y una en Audición y Lenguaje. Tal y como se definen en su PEC y en su blog, forman “un equipo de maestros estable e ilusionado, en constante renovación pedagógica”, arraigados en el barrio y comprometidos con el valenciano.

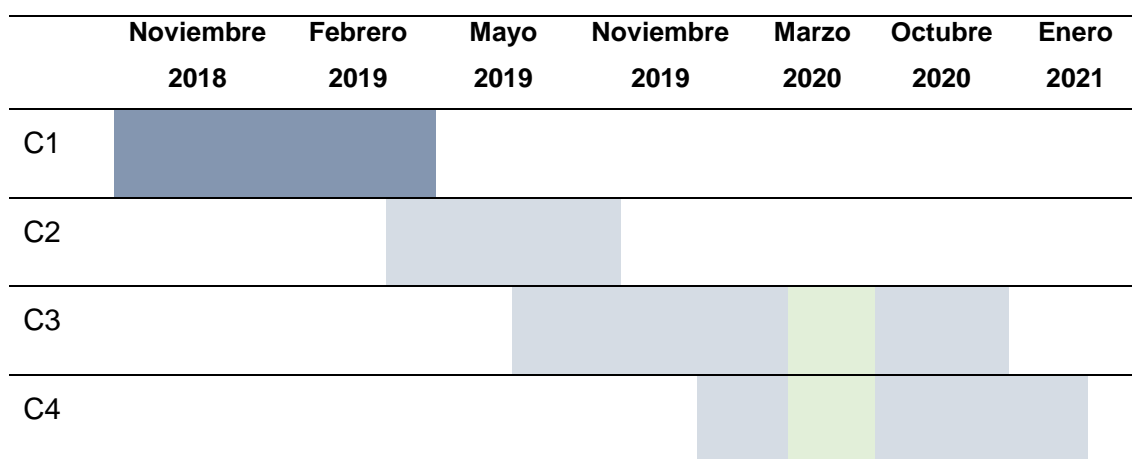
Cabe destacar también, que desarrollan el programa plurilingüe en valenciano, castellano e inglés con metodología de inmersión y enfoque comunicativo, y trabajan el aprendizaje basado en el desarrollo de las

inteligencias múltiples. En su proyecto educativo destacan las TIC, ya que cuentan con ordenadores y pizarras digitales; sin embargo, de las entrevistas y observaciones se deduce, como posteriormente se detallará, que el estado de los recursos es mejorable. Entre sus proyectos en marcha, destacan el Plan Lector, el Programa de Música inter-centros, y el Proyecto de Patios activos.

Finalmente destacamos que el trabajo de campo, como puede observarse en la Figura 22, se desarrolló en el centro desde noviembre de 2018 hasta febrero de 2019, ambos inclusive.

Figura 22

Cronograma del trabajo de campo con énfasis en el centro urbano



7.2. ANÁLISIS DE LA INCLUSIÓN EN LA DOCUMENTACIÓN ORGANIZATIVO-ADMINISTRATIVA DEL CENTRO

En este epígrafe se presentan los resultados obtenidos del análisis de los documentos organizativo-administrativos, del primer centro objeto de estudio de esta investigación. La intención es dar respuesta al objetivo específico 1.1, que busca delimitar el nivel real de inclusión del alumnado con TEA de quinto y sexto de primaria en la Comunitat Valenciana. Para ello, se pretende comprobar la correlación entre las prácticas y las políticas administrativas y del centro atendiendo a la presencia de la inclusión del alumnado con TEA en estos documentos, así como de las estrategias didácticas y organizativas para llevarla a término.

De cada centro se analizan todos los documentos que se facilitan desde la dirección, en este primer caso se ha podido acceder a un total de cinco: Plan de Convivencia, PADIE, Plan de Igualdad, Reglamento de Régimen Interno (RRI) y Plan de Acción Tutorial (PAT). Se ha tenido acceso limitado ya que, tras varias solicitudes, se concedió la autorización de consultarlos durante unas horas en la Sala de Profesores sin permitir compartirlos ni extraerlos del centro.

Para llevar a cabo el análisis de cada uno de los documentos, tal y como puede observarse en la matriz de análisis (Miles et al., 2014) diseñada para tal fin (ver Anexo 19), se distinguen en la categoría “Datos” cuatro códigos a valorar: la fecha de creación o aprobación del documento, las referencias explícitas a la inclusión, la presencia concreta de la inclusión del alumnado con TEA y las pautas o estrategias para la intervención en este alumnado.

De forma general, centrando el foco de atención en los documentos, destaca especialmente que no se encuentra el PEC. Se consulta a la dirección y se obtiene por respuesta que todos los documentos presentados constituyen el PEC; sin embargo, se ofrece un nuevo documento de tres hojas alegando ser el PEC y que contiene una portada seguida de dos hojas que conforman un índice que no se corresponde con los documentos obtenidos.

Por su parte, analizando las fechas de creación o actualización de cada uno de ellos se observa que el más actual es el RRI (del curso anterior al que se accede: 2018/2019), seguidos por el PADIE y el Plan de Igualdad (de 2017/2018 ambos). El más antiguo es el PAT, con nueve años de antigüedad (2010/2011) seguido por el Plan de Convivencia, con más de cinco (2014/2015).

Si nos centramos en su contenido, en relación con la presencia del término de inclusión educativa, pese a que no se concreta ninguna definición, sí existen ciertas referencias. Algunas, se refieren al alumnado con NEAE, por ejemplo, al afirmar en el Plan de Convivencia que las cifras en las líneas en castellano son elevadas y que, por ello, es fundamental tener en cuenta la inclusión de este alumnado para contribuir a una buena convivencia escolar y al contemplar una serie de pautas de intervención contra el *bullying* en el mismo documento. Otras, aluden a la inclusión haciendo referencia al alumnado con diversidad étnica o de género, como en el PADIE, y es de destacar que se contempla la identidad de género y una serie de medidas para la detección de cualquier problema

relacionado con el tema, así como para su intervención. Por otra parte, se menciona en el RRI (Art. 19) entre sus dimensiones únicamente la participación, afirmando que todo el alumnado tiene derecho a “participar en el funcionamiento y en la vida del centro (...), y a recibir ayudas y apoyos para compensar sus desventajas (p. 19). Por último, entre los objetivos del PAT (punto 4), se concreta: “facilitar la adaptación del alumnado al centro” y “mejorar la cohesión del grupo y la participación en clase”, limitando de nuevo el concepto de inclusión, en este caso al acceso y a la participación.

Es de destacar, antes de finalizar el análisis de esta categoría que en el Plan de Igualdad no se menciona ni una sola vez la inclusión; sin embargo, sí que aparecen los términos de integración y coeducación; sobre este último, se incluyen algunas actividades para abordarlo. Por su parte, en relación con la segunda categoría de análisis, la inclusión del alumnado con TEA, solamente se contempla dicho alumnado en el PADIE entre el alumnado con NEAE, y se especifican los profesionales y recursos para su atención de forma genérica: las figuras de PT y AL, tanto para las aulas ordinarias como para la Unidad CyL, de Educador/a en Aula CyL, y los profesionales de Orientación y Trabajo Social a nivel de centro.

En cuanto a las pautas o estrategias para su intervención, únicamente se observan criterios generales en el anexo del Plan de Convivencia sobre las Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI) y en el PAT. En el primero de los documentos se mencionan algunas estrategias entre las que podrían destacarse por resultar útiles para el alumnado con TEA: “simplificar las instrucciones escritas, destacar lo más importante, hacer un glosario de términos e incorporar imágenes” (p. 15). Además, es de destacar positivamente que se especifiquen pautas para el alumnado con Trastorno Específico de la Lectura o la Escritura. Por su parte, en el PAT únicamente se menciona un plan de formación en valores que, pese a no ser específico para el TEA, podría resultar de utilidad para su inclusión en las aulas.

7.3. EL AULA DE QUINTO CURSO DE PRIMARIA

La clase de quinto está compuesta por un total de 21 estudiantes, concretamente trece niños y ocho niñas, cinco de los cuales presentan algún tipo de NEAE: el

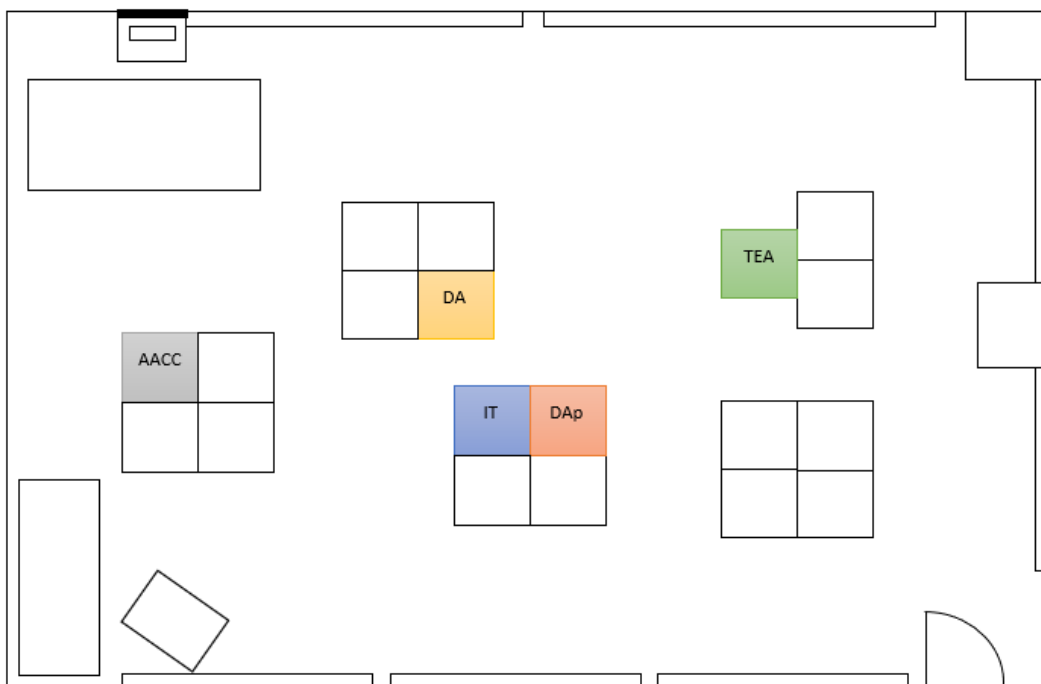
alumno con TEA, un alumno con pluridiscapacidad, especialmente auditiva, (síndrome de Goldenhar), un alumno con dificultades de aprendizaje, en concreto dislexia, un niño con Altas Capacidades y una niña recién llegada de China con desconocimiento del idioma.

La docente es una profesora con más 35 años de experiencia docente y más de 25 en el centro, es una persona cariñosa y cercana, muy preocupada por su alumnado y que intenta acompañar bien de cerca cada paso que dan.

Finalmente, el aula en la que se ubican es prácticamente cuadrada y bastante grande, luminosa, puesto que cuenta con grandes ventanales (a la izquierda del alumnado) y está pintada con un color claro. Tiene bastante espacio detrás de las mesas, por lo que pueden deambular cómodamente y distribuirse en distintos agrupamientos (ver Anexo 14); también cuenta con numerosos armarios, mapas y pósteres en las paredes, y un proyector en el que, según hemos observado, en escasas ocasiones proyectan el libro digital. En la Figura 23 puede observarse una de las formas de organización del aula, en este caso en grupos de tres y cuatro estudiantes. También se puede observar la distribución del alumnado con NEAE.

Figura 23

Distribución del aula de quinto del primer centro en grupos



Nota. Las siglas AACC significan: Alumno con Altas Capacidades, TEA: Alumno con Trastorno del Espectro del Autismo, DA: Alumno con Discapacidad Auditiva, y pluridiscapacidad, DAp: Alumno con Dificultades de Aprendizaje e IT: Alumna de Incorporación Tardía al sistema educativo con desconocimiento del idioma. Elaboración propia.

7.3.1. ELEMENTOS DIDÁCTICOS QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN

A continuación, se procede a valorar el uso de los elementos didácticos para la inclusión en este centro. Se toman en consideración los resultados obtenidos del análisis tanto de las observaciones de aula como de las entrevistas realizadas a la tutora y al alumnado de la clase de quinto.

Atendiendo a las evidencias recabadas se reseña, a nivel general, que la diversidad del aula es muy elevada. Ante esta situación, la docente, pese a valorar muy positivamente a su alumnado y considerarles una buena clase “educados en la inclusión y respetuosos a tope” (ET_C1_UA5), aspecto muy positivo; emplea una metodología tradicional basada en sesiones expositivas y orales con poco apoyo visual y escasa variedad de recursos y materiales.

En cuanto a los factores didácticos empleados para la inclusión destaca, en primer lugar, la disminución en la carga de actividades que solicita al alumnado con TEA: “si a los demás les pongo tres actividades a él una y no pasa nada” (ET_C1_UA5), lo que se corresponde con una adaptación curricular: “yo ya le hago un ACI no significativo porque le bajo la carga” (ET_C1_UA5). Y, aunque se ha planteado implementar un ACIS, muestra inseguridad al respecto por las dificultades que le puede suponer de cara a la transición a secundaria.

Además de la cantidad de actividades, también se mencionan adaptaciones en el nivel de exigencia. Afirma que plantea actividades más fáciles pero enmarcadas en los mismos contenidos que el resto: “está aprendiendo exactamente lo mismo que los demás, pero no tan avanzado, digamos que yo (...) a él le pongo unos ejercicios o ejemplos con un nivel de cuarto” (ET_C1_UA5). Aun así, en las observaciones de aula se detecta, frecuentemente, una disminución en la cantidad de ejercicios, pero siendo los contenidos los mismos que los de los compañeros y con el mismo material.

En cuanto a la forma de transmitir los conocimientos añade que emplea “diferentes maneras de explicar las cosas para que llegue al entendimiento de todos” (ET_C1_UA5), a través del uso de vídeos explicativos que “va parando y reforzando, preguntando y añadiendo información” (RO4_C1_UA5) y, aprovecha, además de sus explicaciones, las de los compañeros ya que afirma que su forma de entenderlo y compartirlo es más próxima. Presenta una actitud constante de guía tratando de evitar que desconecten o pierdan el hilo de la explicación, lo que se registra en las observaciones con comentarios como “dirige la clase muy bien”, “guía mucho a los alumnos”, y “ayuda a incluirlos llevando mucho las riendas de la clase” (RO1_C1_UA5 y RO2_C1_UA5). También es capaz de motivar y animar al alumnado, cuando lo ve decaído o preocupado “les dice: muy bien, tienes que confiar en ti mismo”, “se acerca al alumno y lo anima: lo estás haciendo muy bien, o lo haces genial” (RO1_C1_UA5), “les pide a todos un aplauso” o “pide a una niña salir fuera a hablar porque la encuentra nerviosa” (RO5_C1_UA5). Por último, es capaz de reconducir las conversaciones o las situaciones problemáticas que se producen en el aula desde un cariz inclusivo y normalizador: “a M (niño con pluridiscapacidad) le caen las lágrimas constantemente, se aprovecha para hablar de que a todos nos caen y lo normaliza” o, “las explicaciones acaban conectándose con las emociones” (RO6_C1_UA5).

Respecto los materiales empleados, pese a que son mayormente tradicionales –el libro de texto, la libreta y la pizarra tradicional– se combinan en ocasiones, según afirma la tutora, con el uso del ordenador (aunque no se ha podido observar en las sesiones), y de la llamada PDI (que realmente es un proyector y una pizarra de *Velleda*). Pese a no emplear pictogramas, considera, que los recursos más visuales o interactivos podrían favorecer tanto al alumnado con TEA como al resto: “lo que le viene bien a uno yo considero que le puede venir bien a todos, y como este caso en concreto lo que necesita es visualizar para que su mente lo entienda pues yo intento mostrarlo todo con imágenes” (ET_C1_UA5).

Cabe destacar, como punto positivo a nivel didáctico para favorecer la inclusión y también la sensibilización ante el trastorno, el hecho de que se trabaje

la inteligencia emocional y la educación en valores, a través del programa RETO⁶ (Solaz, 2017) basado en “el respeto, la empatía y la tolerancia”. En esta misma línea, en su entrevista el alumnado también valora este aspecto y es consciente de sus beneficios: “yo creo que A (tutora) lo que hace es hablarnos mucho sobre inclusión, sobre empatía, para que pensásemos si fuésemos nosotros...” (A4_EGA_C1_UA5), “claro, nos enseñan a ponernos en el lugar del otro” (A1_EGA_C1_UA5), lo que acaba mostrándose en comentarios empáticos por parte del propio alumnado: “cada vez va mejor, cuando era pequeño menos cosas entendía, como todos, y sobre todo si encima tienes un problema así...” (A4_EGA_C1_UA5).

Por último, la actitud docente y el tono que se emplea para el manejo de las situaciones complicadas a nivel de comportamiento también fueron valoradas por el alumnado: “por ejemplo, cuando no hace el deber porque se le ha olvidado siempre intenta relajarle para que no se agobie, le dice: «no pasa nada, no te preocupes, puedes intentar hacerlo ahora en clase o escuchar y ya está»” (A4_EGA_C1_UA5). Y también fueron advertidas en las observaciones de aula: “le dice que no se preocupe” (RO6_C1_UA5). Lo que acaba contagiando también al resto de compañeros que desde una actitud calmada proponen estrategias para el manejo de conducta: “dicen «hay que controlar la ira», y proponen contar y respirar” (RO4_C1_UA5).

7.3.2. ELEMENTOS ORGANIZATIVOS QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN

En cuanto al análisis de las estrategias organizativas que favorecen la inclusión, se observan algunas características que subrayan tanto la docente como el alumnado y que, además, son corroboradas en los registros de observación realizados (RO1_C1_UA5, RO2_C1_UA5, RO3_C1_UA5, RO4_C1_UA5, RO5_C1_UA5 y RO6_C1_UA5); procedemos a detallarlas.

En primer lugar, destaca la distribución flexible del alumnado en el aula. Se emplean distintas formas de organización (individual, en grupos, en forma de

⁶ RETO es un programa de educación emocional para niños de entre 3 y 12 años. Las siglas surgen de sus elementos básicos: el Respeto, la Empatía y la Tolerancia. Más información disponible en <https://acortar.link/gyqWCS>

U), lo que implica cierta flexibilidad y adaptabilidad en función de las situaciones de aprendizaje y de las características del alumnado. Además, permiten conocer al alumnado, así como las relaciones que se establecen entre ellos. De hecho, en algunos casos puntuales se observan cambios de distribución según necesidades, por ejemplo: “Le dice a M (niño con pluridiscapacidad) que se ponga delante porque dice que no ve bien (RO4_C1_UA5), y el alumnado afirma:

Pues mira, a principios de curso siempre es como asamblea, en una U, luego depende, a veces nos podemos sentar como nos dé la gana y la profe va viendo si es bueno que estemos así sentados, o si hablamos mucho... (A2_EGA_C1_UA5).

En la mayoría de las distribuciones, el alumnado con dificultades está situado cerca de la profesora y de la pizarra tal y como se puede observar en los planos del aula (ver Figura 24), “los que yo veo que más problemas tienen, me los pongo cerca” (ET_C1_UA5), lo que favorece a la aportación de apoyos.

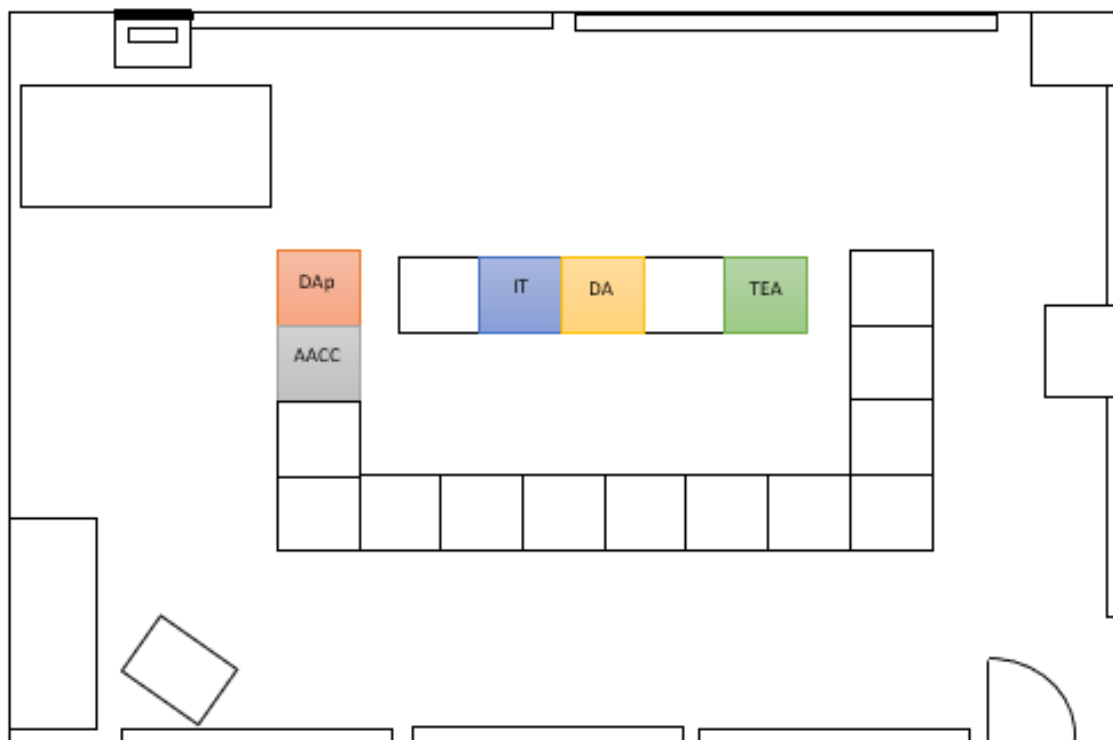
Normalmente nos sentamos así porque delante van los que les cuesta más, a L (niña de China que lleva más tiempo en el centro) que sabe chino le ponen al lado de Y (niña llegada recientemente de China) para que le pueda ayudar, y a B (niño con TEA) le pone también delante para que no se pierda a M (niño con pluridiscapacidad) por la emisora (A4_EGA_C1_UA5).

El alumnado con dificultades se sitúa al lado de aquellos que no las presentan con el fin de crear grupos heterogéneos que permitan la ayuda mutua, tal y como afirma la tutora: “me los tutorizo, les pongo un nene al lado que yo sé que les pueda ayudar” (ET_C1_UA5). Lo que demuestra que, la colaboración por parte de los compañeros de aula es fundamental: “un compañero y yo, cuando estamos con Y (niña llegada recientemente de China) en el comedor, pues jugamos con ella, la hacemos reír, hacemos que esté a gusto” (A3_EGA_C1_UA5), ya que contribuye al bienestar de todo el alumnado, al sentimiento de pertenencia al grupo y a la mejora de las habilidades sociales y

de conducta: “B (niño con TEA) antes tenía como otros modales más malos, pero ahora los estamos mejorando juntos” (A2_EGA_C1_UA5).

Figura 24

Distribución del aula de quinto en forma de U



Siguiendo en la línea de los apoyos, cabe destacar que son muy frecuentes en el centro los estudiantes de Magisterio en prácticas que aprovechan sus aprendizajes, mientras el centro puede favorecerse de contar con una persona más en el aula: “en este cole viene mucha gente de prácticas y así siempre tengo un apoyo, y además las compañeras...” (ET_C1_UA5). También se hacen refuerzos entre el propio profesorado en algunas horas y, por último, el alumnado recibe los apoyos de PT en el aula: “él tiene tres o cuatro horas a la semana que sube la PT” (ET_C1_UA5). Lo que resulta muy positivo ya que favorece la inclusión en cuanto a presencia en el grupo y permite seguir la dinámica de la clase con un refuerzo. Tal y como comenta la tutora, solo en casos aislados ha salido del aula:

Mira, se lo ha llevado una o dos veces que nos hemos quedado terminando un control, y allí va a estar más concentrado él y más tranquilo.

Y luego, al aula de relajación una vez, que se puso muy histérico (...) pero nada, se lo ha llevado dos o tres veces en todo el curso, de normal, siempre en clase (ET_C1_UA5).

En esta misma línea, y aunque bien es cierto que no cuentan siempre con dichos recursos, es de destacar que en la observación que se llevó a cabo en Educación Física (RO2_C1_UA5) se contaba con doble personal (dos docentes, aunque estaban dos grupos juntos). Este hecho resultó muy positivo para el desarrollo de la sesión, ya que permitió que se distribuyeran las tareas y que siempre una de las dos profesoras funcionara como guía y la otra como apoyo. Con estos recursos y dada la naturaleza de la actividad, el alumnado con TEA se relacionó con el resto y participó como uno más. En esta línea, destacamos la valoración que la tutora hace al respecto de la tutoría compartida:

Mira, yo lo único que pienso es que la escuela pública tendría que tener sí o sí dos personas por aula, dos profesionales, eso es fundamental, aquí siempre jugamos con esto con toda la gente de prácticas, pero eso es engañar, Se necesitarían dos (...). Uno para manejar al grupo, y otro para ir moviéndose. Imprescindible. (...) Otra persona sería genial. La inclusión se podrá conseguir si en un aula hay dos profesionales. Eso está clarísimo, y está estudiado, porque si no: el maestro se quemará y la inclusión será una birria (ET_C1_UA5).

Sobre la organización de los tiempos, se obtiene de los registros de observación que frecuentemente la tutora, en función de las necesidades del alumnado y del nivel de saturación o desregulación que presenten, proporciona alternativas de respiro como salir al baño, beber agua o ir a hacer algún recado que les asigna: “B (niño con TEA) está un poco nervioso. Está gritando y la profesora le pide que baje a pedir un boli rojo a la secretaria. Y añade: “que corra el aire” y cambia a la alumna de prácticas con otra niña” (RO1_C1_UA5). Observándose, además, como el hecho de proporcionarle un apoyo constante (la alumna de prácticas) exclusivamente para él no es siempre positivo ya que eleva considerablemente sus niveles de ansiedad. Sería más recomendable, tal

y como se ha comentado, contar con dos figuras docentes en el aula y no una de ellas como apoyo continuamente al lado del alumno con NEAE.

Otro aspecto a resaltar es que la tutora considera que contar con más recursos, tanto personales como tecnológicos, sería beneficioso para la inclusión. En cuanto a lo tecnológico, además de la Pizarra Digital Interactiva (PDI) se observan dos ordenadores obsoletos de sobremesa que tienen problemas y nunca los utilizan, pero afirma: “qué bien les vendría (...) eso podría estar adaptado para que ellos trabajen ahí con sus cascos, pero... ¿qué pasa? Que uno no va, el otro me pita cuando lo enciendo...” (ET_C1_UA5). En general, la escasa insistencia de la tutora en su reparación, junto con la saturación de tareas de la coordinación TIC por la obsolescencia de los equipos del centro, postergan su utilización y aprovechamiento en el aula.

También se enfatiza la estabilidad del profesorado como un elemento básico que puede favorecer, o en su defecto perjudicar a la inclusión, especialmente del profesorado especialista del aula CyL. Tal y como afirma la tutora, “el personal del aula CyL no es definitivo, y eso lo veo fatal (...), a los niños les cuesta adaptarse a cada persona, igual con las logopedas... Ese es otro problema que yo veo para la inclusión” (ET_C1_UA5). Y en relación con el aula CyL y con el fin de favorecer una transición efectiva, aspecto que preocupa mucho al final de la etapa de Educación Primaria, es fundamental que el alumnado cuente con opciones inclusivas de cara a la Educación Secundaria Obligatoria. En concreto, la tutora afirma: “yo pienso que él debería ir a un instituto donde haya una CyL si no, da igual que lleve ACI que azo...” (ET_C1_UA5).

Otro tema que destaca positivamente, en este caso el alumnado entrevistado, es la continuidad del alumno en el grupo y las relaciones que se establecen con los compañeros y compañeras. El hecho de priorizar en un alumno, pese a que no cumpla con los objetivos previstos, la pertenencia al grupo en lugar de optar por la repetición de curso será, sin ninguna duda, muy beneficioso tanto para el alumno en particular como para el grupo en general. Los compañeros admiten: “nosotros estamos ya acostumbrados porque hemos tenido a B (alumno con TEA) desde infantil y ya sabemos cómo es y cómo tenemos que tratarle” (A3_EGA_C1_UA5). Lo que la tutora complementa

remarcando la necesidad de adaptarse al caso, y para ello mostrándose receptiva y pendiente de sus conductas para conocerle cada vez más: “tienes que estar atenta y adaptarte al niño con alguna dificultad porque los cambios les van fatal” (ET_C1_UA5).

Por último, consideramos relevante mencionar un tema que la docente sugiere constantemente al alumnado y es la necesidad de coordinación con las familias. Para ello, les recuerda que los animen a asistir a las reuniones que propone ya que son fundamentales para establecer vínculos y entenderse mutuamente (RO2_C1_UA5). Del mismo modo que con las familias, es fundamental que la tutora sea una pieza clave que articule el conjunto de estrategias que desarrollan los distintos especialistas con el alumnado: “tienes que mediar mucho con el profesorado especialista que entra (...) y luego también el trato con las familias es muy importante” (ET_C1_UA5), con el fin de avanzar conjuntamente en una misma dirección, el mayor bienestar y aprendizaje posible del alumnado.

7.3.3. FACTORES QUE DIFICULTAN LA INCLUSIÓN

Finalmente pasamos a profundizar en los factores que dificultan la inclusión. De la entrevista a la tutora destacan principalmente cuatro categorías: las actitudes de las familias, la falta de formación, la carga de trabajo y responsabilidades docentes en un aula inclusiva, y las características del caso asociadas al trastorno.

En relación con las actitudes de las familias, se pueden distinguir dos subcategorías. Por una parte, en cuanto a las actitudes del resto de familias de compañeros y compañeras del grupo, es de destacar que pueden condicionar en cierta medida a sus hijos de cara a la aceptación e inclusión del alumnado con TEA. Tal y como afirma la tutora: “desde la escuela se lucha... pero a veces las familias no están concienciadas y entonces son las familias las que, a veces... separan” (ET_C1_UA5). Por ello, sería necesario realizar un trabajo previo con ambos agentes educativos y una coordinación constante con el fin de avanzar hacia un mismo fin común.

Atendiendo a la segunda subcategoría destacan las actitudes de las familias del alumnado con TEA. Bien es cierto que sus circunstancias especiales les hacen tener que dedicar más tiempo y esfuerzo al cuidado de sus hijos e hijas; sin embargo, tal y como afirma la tutora, no pueden descuidar el seguimiento educativo que se les ofrece desde el centro:

A ver, yo entiendo que estas familias necesitan muchas horas, para médicos y para todo lo que necesitan, pero claro, cuando son pequeñitos pues están más encima, pero ahora que ya se van haciendo mayores, a mí me pareció mal que no viniesen a la reunión de inicio de curso. Eso me pareció mal, y que luego pidiese una reunión en horario no lectivo para mí, pues también me pareció mal (ET_C1_UA5).

Aun así, el hecho de tener un hijo o hija con conductas problemáticas puede llevar a la saturación familiar, al tener que escuchar constantemente recriminaciones referidas a situaciones similares sobre sus hijos. Lo que puede influir en que los padres opten por no acudir a las reuniones. Estas situaciones en ciertos casos pueden llegar a ser problemáticas: “porque normalmente le informaba en la agenda: «hoy ha pasado esto» y la madre se ponía: «eso solo pasa en el colegio, es que es culpa vuestra» ... entonces claro hay que ir poco a poco ir valorando y preguntándole” (ET_C1_UA5). Por tanto, será fundamental que ambas partes expresen sus visiones y percepciones, teniendo en cuenta que pueden diferir; ya sea porque el alumnado se comporta de manera diferente según el contexto o por el estilo educativo o parental empleado.

La segunda categoría se relaciona con la falta de formación. El desconocimiento del trastorno dificulta que el profesorado pueda proporcionar las estrategias más efectivas para su atención e inclusión en el aula. Hecho que no únicamente sucede con el TEA, sino que en una conversación de aula reflejada en el Diario de campo (RO4_C1_UA5), la docente afirma que desconoce el síndrome que presenta el alumno con pluridiscapacidad, lo que seguramente obstaculice el conocimiento de las características o dificultades que atañe al alumnado.

Respecto al estudiante con TEA, la docente afirma: “pero él tiene una letra perfecta y lee con una entonación maravillosa, así que yo ahora no utilizo ninguna ayuda” (ET_C1_UA5). El hecho de que lea con buena entonación o que tenga buena letra pueden ser características que incluso lleguen a asociarse a la rigidez del propio trastorno y, considerar que por ello no necesita ninguna ayuda es una afirmación atrevida, puesto que ninguna de las dos condiciones exige de dificultades en la comunicación. Desconocer las necesidades que conciernen al TEA dificulta poder proporcionar los apoyos necesarios y las estrategias pertinentes para, partiendo de sus puntos fuertes potenciar al máximo su presencia, su participación y su aprendizaje.

En la misma línea, los docentes también necesitan formación específica sobre la inclusión educativa ya que el desconocimiento, en ocasiones, les hace eludir responsabilidades llegando a pensar: “él ya estaba en el aula cuando yo llegué, claro, no me lo han incluido a mitad de curso... Eso [refiriéndose a los cambios para favorecer su participación] sería si fuera una nueva incorporación, pero cuando yo cogí el curso, yo ya sabía lo que iba a tener...” (ET_C1_UA5). El hecho de saber que ese alumno iba a estar en el aula no implica que no se requieran cambios en la práctica docente empleada tradicionalmente, porque es necesario comprender que la inclusión debe impregnar la cultura y los principios de cada uno de los integrantes del centro.

Otro de los factores que, según afirma la tutora, puede dificultar la correcta inclusión educativa es la carga de responsabilidades que tiene un docente de un aula inclusiva: “es pesado para el docente tener inclusión, claro, es muy pesado...”, “te lo digo, es mucha más faena, muchísima, más obligaciones, muchísimas” (ET_C1_UA5). Además, esta carga de trabajo hace que, en ocasiones, la distribución del tiempo que se dedica a cada alumno o alumna no sea equitativa, y aunque cada uno presente unas características y necesidades de apoyo distintas, según refiere la tutora, las familias no siempre lo comprenden:

Yo tengo 21 niños, pues tengo la obligación de trabajar con todos ellos, y de dar a cada uno lo que necesite, según sus necesidades, pero yo les digo a los padres, “cada uno de vuestros hijos necesita una forma distinta de trato y unas horas distintas...” (ET_C1_UA5).

Y cabe mencionar, como último de los factores detectados, las propias dificultades asociadas al TEA y el nivel de severidad de las mismas. El grado en el que cada alumno o alumna precisa apoyos del centro y del aula condiciona, en cierta medida, su inclusión. Los factores más comunes son los ya mencionados problemas de conducta, y es que, tal y como afirma la tutora: “es que no tenía freno, pegaba puñetazos, de todo...” (ET_C1_UA5). Tanto es así que el resto de las familias refiere que los niños y las niñas han pasado por situaciones realmente comprometidas: “tratándolo en la reunión con las familias, algunos cuando hablabas de inclusión pues se reían y otros me decían: «es que tú no sabes todo lo que ellos han tenido que aguantar»” (ET_C1_UA5). La propia tutora reflexiona en relación con estas dificultades:

Desde este cole en concreto, se ha trabajado, pero a veces la inclusión no ha sido posible.... no ha sido efectiva, ha habido niños del aula CyL que ha sido imposible incluirlos porque era tan difícil la comunicación, la agresividad, etc. que al final, te daba mucha pena, pero claro... (ET_C1_UA5).

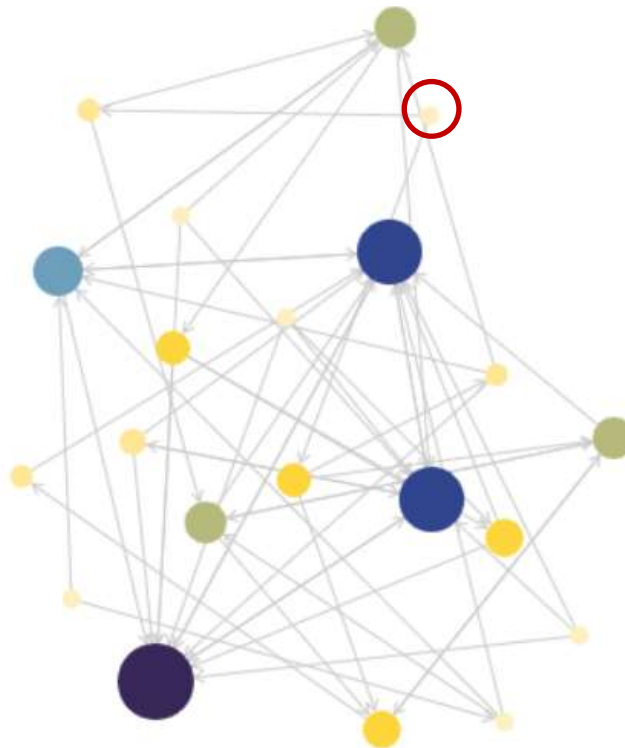
En cuanto a los compañeros, pese a que son recurrentes los ejemplos que dan respecto a los problemas de conducta: “yo me acuerdo de que el día que yo llegué una niña tenía todo el ojo rasguñado y con sangre” (A1_EGA_C1_UA5); a su peculiar forma de actuar: “eso sí, si él tiene que decir que no ha hecho los deberes, no puede decirlo normal, tiene que decir ¡¡no he hecho el deber!! (gritando) es muy dramático” (A2_EGA_C1_UA5); o a su rigidez: “antes no podías decir NO, se ponía súper furioso” (A1_EGA_C1_UA5); también refieren numerosos progresos: “aunque hay veces que se comporta un poco mal, en infantil era mucho peor. Nos lanzaba cosas, solo porque le decían algo” (A3_EGA_C1_UA5), “ha mejorado mucho, (...) y ahora cada vez entiende más” (A1_EGA_C1_UA5).

Cabe destacar, en este punto, los resultados obtenidos del test sociométrico cumplimentado por el alumnado del grupo-clase. Si se observa el sociograma (ver Figura 25) puede comprobarse que el niño con TEA (marcado

con una circunferencia roja) está representado por el círculo de tamaño más pequeño ya que, pese a que elige a dos personas con las que le gustaría trabajar, no es elegido por ninguno de sus compañeros y compañeras. Así pues, el rechazo y aislamiento que presenta el alumnado con TEA es uno más de los factores que repercuten negativamente en la inclusión educativa y, a su vez, una consecuencia de ello.

Figura 25

Sociograma C1_UA5 sobre las Elecciones para el Trabajo



Nota. Elaboración propia mediante Onodo.

Por su parte, y de forma similar, respecto a los resultados del test sobre las elecciones para el juego (Figura 26), el niño con TEA elige a tres compañeros con los que le gustaría jugar, pero tampoco es elegido por ninguno. La ausencia total de elecciones tanto para el trabajo como para el juego se traduce, según las normas de interpretación de Casanova (1991), en el nivel de *aislamiento* que refleja la falta de oportunidades para establecer relaciones de amistad. Es de destacar además que el resto de los círculos del mismo tamaño se corresponden

con algunos de los alumnos con NEAE del aula, la niña procedente de China y tres más que presentan dificultades de aprendizaje.

Figura 26

Sociograma C1_UA5 sobre Elecciones para el Juego

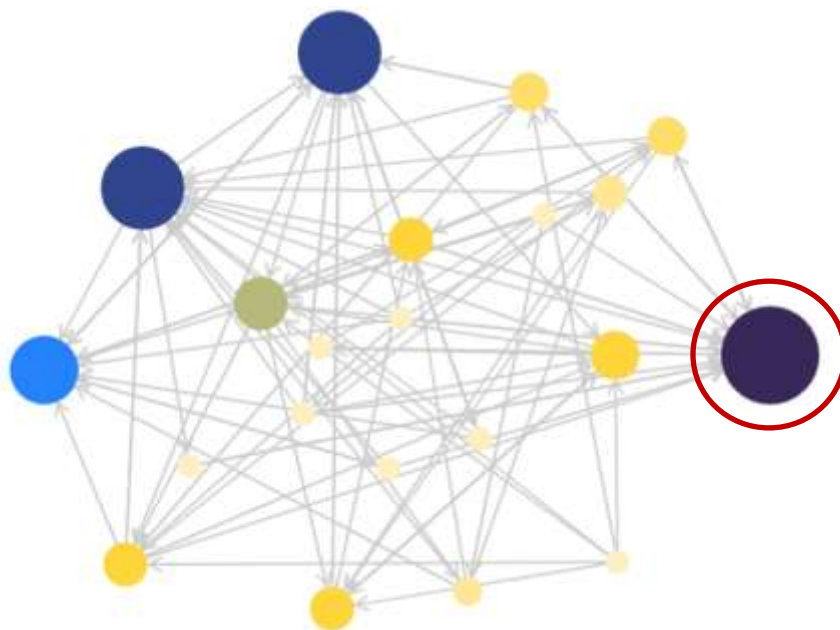


Nota. Elaboración propia mediante Onodo.

Por su parte, la Figura 27 muestra la distribución de las elecciones de rechazo totales, tanto para el trabajo como para el juego. Si observamos la representación se puede comprobar que el niño con TEA, marcado con un círculo rojo, es el que más votos en contra ha recibido, de un total de trece compañeros diferentes. En este caso, según las normas de interpretación (Casanova, 1991), ser rechazado por un número superior al tercio de la clase, “no sólo priva al individuo de experiencias necesarias para su desarrollo (como sucede con el aislamiento), sino que además le expone a interacciones que contribuyen al establecimiento de conductas y percepciones negativamente distorsionadas” (p. 54). En esta ocasión, el alumnado con altas puntuaciones no presenta NEAE, únicamente uno de ellos muestra dificultades de aprendizaje, y el resto son dos niñas que en ocasiones generan conflictos.

Figura 27

Sociograma C1_UA5 sobre los Rechazos Totales



Nota. Elaboración propia mediante Onodo.

En relación con este tema, cabe destacar un aspecto ante el que es fundamental estar alerta. Partiendo de una circunstancia que el grupo entrevistado llama “los niveles de popularidad”, y que está estrechamente relacionado con el liderazgo de algunos y la exclusión de otros, el alumnado explica cómo sus características y condiciones les influyen en su posición respecto a los compañeros. “Yo creo que tengo un nivel de popularidad alto, pero me da igual en realidad porque ya tengo a mis amigos, pero la gente que está en un nivel de popularidad bajo, lo tiene crudo” (A4_EGA_ C1_UA5), afirma uno. Otros explican: “pues mira en bajo [están] los niños que tienen algún problema” (A2_EGA_ C1_UA5). Lo que puede llegar a implicar insultos o *bullying* “yo también [estoy en el nivel de popularidad bajo] porque me llaman gordo” (A3_EGA_ C1_UA5), “y en el comedor algunos de sexto [al niño con TEA] le llaman retrasado y yo me siento mal porque él no se merece eso”. Aunque bien es cierto que esta situación no les hace sentir bien y a algunos les duele en primera persona, no son capaces de revertirla, ni siquiera de compartirla con los docentes.

De las observaciones de aula también se desprenden algunos factores que en cierta medida condicionan la inclusión y que todavía no se han mencionado, como son el hecho de que los últimos en ser elegidos en los grupos sean aquellos con algún tipo de necesidad, y que no se esté implementando ninguna estrategia a nivel docente para evitarlo: que el apoyo de Audición y Lenguaje se implemente fuera del aula; o que el alumno con TEA, después de pasar muchas horas sentado escuchando instrucciones orales, se encuentre cansado, distraído y llegue a verbalizar: “me estoy aburriendo” (RO2_C1_UA5), se sienta en el suelo, no participe, realice estereotipias o se ponga a dibujar, y no reciba ninguna atención (RO4_C1_UA5). También se observan momentos de confusión o falta de atención en los que el niño con pluridiscapacidad lleva la emisora apagada o no la lleva (RO3_C1_UA5), o en los que al niño con TEA no le han proporcionado el material necesario para hacer las actividades o el examen y le regañan (RO4_C1_UA5), o simplemente por exceso de carga verbal y ausencia de otros canales de comunicación.

Todos estos factores que han ido surgiendo de las observaciones y entrevistas, en algunas ocasiones, implican no dar el paso hacia la inclusión y limitarse a cumplir, en la medida de las posibilidades, el principio de integración. En ocasiones, la frustración, la falta de recursos o de formación hacen considerar suficiente la presencia y la participación en el aula: “en música por ejemplo él disfruta, que eso es muy importante, en música y en Educación Física, (...) pero se lo pasa súper bien y en inglés también, o sea que está integrado en todo ¿sabes? no es que...” (ET_C1_UA5). Y, bien es cierto que es fundamental que el alumnado esté cómodo y se sienta parte del grupo, pero hay que seguir apostando por conseguir una inclusión plena también en el aprendizaje.

Por su parte, el grupo de alumnos y alumnas entrevistado también añadió otros factores que pueden dificultar la inclusión educativa. Algunos se relacionan con el uso de materiales docentes tradicionales: “nosotros vamos a lo sencillo, usamos libros, libretas, carpesanos aún no, porque somos un poco desastres” (A3_EGA_C1_UA5), de hecho, del análisis de las observaciones de aula se extrae el uso frecuente del libro del profesor para apoyar las explicaciones (RO4_C1_UA5). En la misma línea hablan de la evaluación tradicional: “con exámenes o, por ejemplo, en naturales y sociales, ahora, en estos últimos temas,

en vez de hacer exámenes hacíamos trabajos” (A2_EGA_C1_UA5), basada en bajos niveles de exigencia para todo el grupo:

Yo creo que los hace fáciles para que todos saquemos más nota, y a veces nos dice las respuestas y hay gente que no se entera. A veces nos deja hacerlos en casa. Y también nos dice las preguntas al día anterior” (A4_EGA_C1_UA5).

Esta afirmación queda registrada también en las observaciones de aula “un niño lee los problemas y ella va apuntando los datos y prácticamente dice cómo se resuelve” (RO2_C1_UA5).

Aunque el alumnado afirma en relación con la evaluación y con las actividades de aula que: “todos hacemos lo mismo menos Y (niña recién llegada de China)” (A3_EGA_C1_UA5), no están de acuerdo con adaptar los contenidos ni las exigencias a las necesidades de cada uno: “un examen diferente, yo creo que no tendría que hacer porque, aunque todos no tengan la misma capacidad (...), aunque tengas alguna discapacidad, tienes que intentar centrarte en hacerlo bien” (A2_EGA_C1_UA5). Bien es cierto que apuestan por el esfuerzo individual, pero no preferirían que unos contaran con más ventajas que otros para apostar por la equidad, sino que parten de un pensamiento competitivo e igualitario. En relación con esto, es de destacar que en las observaciones de aula se detecta que, a la niña procedente de China, la única adaptación que se le realiza en el examen de matemáticas ante su escasa comprensión del idioma, es: “le dice que simplemente copie los dibujos” (RO5_C1_UA5), lo que dificulta en gran medida su inclusión en el aprendizaje.

Por último, se observa que, como ya se ha mencionado la distribución del aula podría mejorarse para favorecer el trabajo cooperativo a la vez que reducir los problemas de visibilidad de ciertos estudiantes: “están opuestos entre ellos dos a dos de forma que nadie está de cara a la pizarra” (RO1_C1_UA5) y evitar que el alumnado con necesidades quede etiquetado por estar sentado en una línea y de forma diferente al resto de compañeros y compañeras (RO6_C1_UA5).

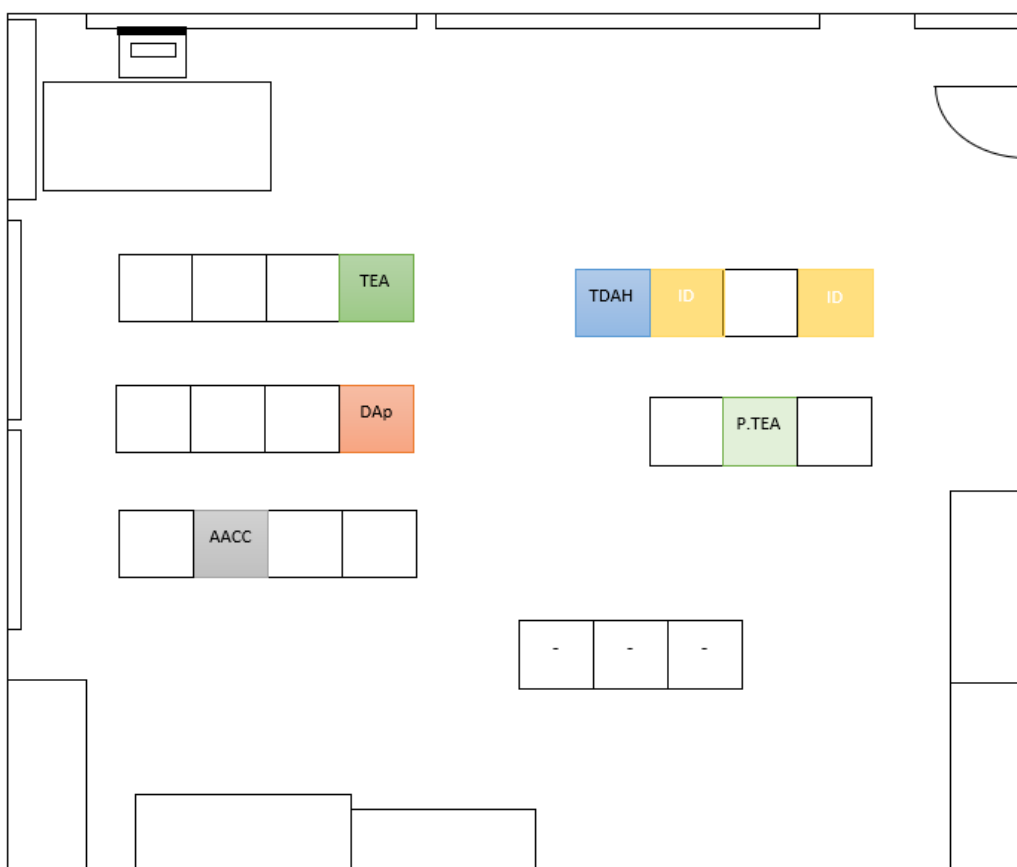
7.4. EL AULA DE SEXTO CURSO DE PRIMARIA

La clase de sexto está compuesta por un total de diecinueve estudiantes, doce alumnos y siete alumnas, de los cuales uno presenta TEA, otro Altas Capacidades (AACC), uno Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), otro tiene dificultades de aprendizaje y un ACIS, dos alumnos son inmigrantes y presentan ciertos problemas con el idioma, especialmente con el valenciano y hay un alumno que, según afirma la tutora, muestra síntomas de TEA pero realmente no cuenta con ningún diagnóstico.

Por su parte, la tutora, de 53 años y con amplia experiencia docente y también en el centro (más de quince), muestra una actitud muy positiva y voluntariosa hacia el alumnado y también hacia la inclusión.

Figura 28

Distribución del aula de sexto del centro urbano en filas



Nota. Las siglas P. TEA indican: Alumno con sospecha de TEA, ID: Alumnado con Dificultades en el idioma y DAP: Alumno con dificultades de aprendizaje. Elaboración propia.

Como ilustra la Figura 28, el aula es una sala rectangular y grande, con mucha luz y, en ocasiones, elevada temperatura ya que no tienen aire acondicionado y por su orientación recibe sol durante toda la mañana. Cuenta con un amplio espacio detrás de las mesas en el que, además de estanterías y armarios, tienen una fila de perchas como si fuera un aula de infantil en la que cada alumno cuelga sus chaquetas, bolsas de aseo o mochilas. En la Figura 28 se muestra la distribución más empleada durante las observaciones, formada por filas de tres y cuatro alumnos, así como la distribución del alumnado con NEAE.

7.4.1. ELEMENTOS DIDÁCTICOS QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN

A continuación, pasamos a analizar aquellos elementos didácticos detectados en el aula de sexto curso del mismo centro que contribuyen a favorecer la inclusión educativa.

Entre la información recogida de las entrevistas a la tutora y al alumnado, así como de las observaciones llevadas a cabo en el aula, destacamos una serie de factores relacionados con qué y cómo se enseña, y qué recursos, apoyos y materiales se emplean.

En primer lugar, cabe mencionar la importancia que adquiere la educación emocional y en valores para el fomento de la educación inclusiva. Tal y como afirma la tutora es fundamental que aprendan “a ser más comprensivos, tolerantes, a desarrollar técnicas de convivencia, colaboración, ayuda de todo tipo (...) y paciencia, que hoy en día con las nuevas tecnologías se está perdiendo” (ET_C1_UA6). Indudablemente, el desarrollo de valores como la generosidad, la humildad, la gratitud, o la empatía favorecerán la comprensión de las circunstancias del otro, así como unas valoraciones más positivas al respecto. El alumnado afirma que “si algo no nos queda claro también nos gusta que nos lo expliquen más veces y no nos gustaría estar en su lugar si no lo entendemos y los demás no quieren darnos nuestro tiempo” (A3_EGA_C1_UA6). Puesto que, sin duda, es algo que va a enriquecerles como personas y, seguramente, les permitirá entender que contar con diversidad a su

alrededor les puede proporcionar numerosos beneficios. También afirman que “es bueno porque escuchar algo por segunda vez siempre te hace aprender algo nuevo” (A3_EGA_C1_UA6). Además, en algunas ocasiones afirman llegar a sentirse responsables de contribuir a esa inclusión:

A2: Nosotros también somos quienes podemos hacer que se sienta bien o mal en clase.

A3: Pues por ejemplo jugando con él en el patio, no dejándole solo.

A4: Presentándonos si llega alguien nuevo.

A1: Apoyándole si no sabe algo y haciéndole que esté cómodo en clase, prestándole atención y ayudándole (EGA_C1_UA6).

La razón reside en que, bajo su punto de vista, educar al grupo-clase será la base para favorecer al bienestar del aula en su conjunto y de cada uno de los alumnos y alumnas en particular. Para ello, tal y como afirman, la docente “intenta siempre prestarnos atención a todos y no solo hablar con unos, con los que siempre se saben las respuestas porque los demás no aprenderíamos” (A3_EGA_C1_UA6). Actuaciones que resultan básicas para el sostén de la atención a la diversidad y el desarrollo de la equidad.

Por otra parte destacan, como elemento clave para la adecuada implementación del currículum, las adaptaciones siempre y cuando sean contextualizadas y se adecuen a las necesidades de cada alumno y alumna. Tal y como afirma la tutora: “a cada niño hay que darle lo que necesita, punto y final. Si un niño tiene problemas de movilidad pues hay que hacerle la adaptación adecuada para que pueda hacer todo igual que el resto del alumnado, y ya está” (ET_C1_UA6). En cuanto al alumno con TEA afirma que cuenta con un ACIS y se mantiene en coordinación con los especialistas: “él tiene su adaptación significativa, estamos en contacto la profesora de PT y yo para ver qué contenidos se le pueden enseñar, el lleva el ACIS de cuarto” (ET_C1_UA6). La adaptación se centra en las áreas procedimentales ya que, tal y como declara la tutora, en las más teóricas o memorísticas tiene menos dificultades:

El tema de naturales y sociales, y todo lo que sea aprender de memoria, yo no le pongo adaptación y saca unas notas bastante buenas. Luego para cuestiones matemáticas o gramaticales y tal pues ya sí que necesita más ayuda y se le aplica el ACIS, pero hace exámenes escritos, orales, trabajos, exposiciones, todo como los demás (ET_C1_UA6).

A nivel práctico, añade que no resulta complicado implementar siempre y cuando se vayan trabajando los mismos contenidos que el grupo-clase, pero con un nivel de exigencia diferente o con actividades adaptadas y más simplificadas, puesto que la configuración del sistema educativo así lo permite:

Y como todo el aprendizaje de la primaria es en espiral; es decir, hay cosas que se dan en sexto que también se han trabajado en cuarto, pues ahora mismo O (niño con TEA) está aprendiendo exactamente lo mismo que los demás, pero no tan avanzado, digamos que yo lo que les doy a los demás, a él le pongo unos ejercicios o ejemplos con un nivel de cuarto (...) igual a él le cambio los datos de los problemas o le pongo preguntas más simplificadas (ET_C1_UA6).

Los compañeros están muy concienciados en este aspecto y son conscientes de cómo la evaluación se individualiza de acuerdo con las circunstancias de cada alumno o alumna, lo que es visible en sus afirmaciones: “todos no puede hacer igual ese examen” (A3_EGA_C1_UA6), “tenemos en clase un autista, otro que da libros de segundo, entonces pues a esos hay que hacerles un examen diferente, claro” (A4_EGA_C1_UA6), “sí, B (tutora) crea un examen adaptado, como más sencillo para lo que ellos pueden hacer” (A2_EGA_C1_UA6).

En cuanto a los recursos y apoyos que se emplean en el aula y que pueden favorecer la inclusión educativa la tutora menciona el uso de la tecnología como elemento de gran utilidad: “todo lo que sea adquirir recursos para utilizarlos en las diferentes situaciones de inclusión (...) en el colegio, vendrían bien” (ET_C1_UA6). Sin embargo, las limitaciones de conexión y de antigüedad de los dispositivos limitan estas ventajas: “él tiene un ordenador, pero

este año tenemos el hándicap de que no tiene wifi, con lo cual no nos podemos conectar a Internet, porque habría determinadas páginas que les vendrían muy bien para aprender jugando”. Es fundamental destacar la mención al juego como estrategia de aprendizaje y es que, aunque no se cuente con los recursos suficientes, es consciente de que la gamificación ofrecería numerosas posibilidades. También lo es el alumnado ya que, cuando se le pregunta por el tipo de evaluación que prefiere, responde: “haciendo juegos... como el ahorcado u otros” (A4_EGA_C1_UA6), “hacer juegos yo creo que también es muy útil para todos, y hacerlo todo más divertido para que tengas más ganas de aprender” (A3_EGA_C1_UA6); demostrando sus potencialidades tanto en el aprendizaje como a nivel de motivación, ya que han tenido algunas experiencias previas: “teníamos un profesor que te hacía varias preguntas de una temática y si las acertabas te iba dando puntos y si tenías tres puntos luego un 10” (A1_EGA_C1_UA6), con evaluaciones basadas en las mecánicas y dinámicas del juego. Asimismo, prefieren que no se empleen métodos tradicionales: “[a veces hacíamos exámenes] con preguntas hechas por nosotros (...), nos pusimos en cuatro grupos distintos y cada grupo formulaba cinco preguntas, y luego B (tutora) las juntó todas y respondíamos (A4_EGA_C1_UA6). E incluso muestran interés hacia el uso de dispositivos tecnológicos: “a mí con un juego también me gustaría más, o con una *Tablet*” (A3_EGA_C1_UA6). En las observaciones de aula también se detecta que la tutora no realiza explicaciones puramente teóricas, sino que intercala pequeños comentarios que ejemplifican de forma práctica los contenidos (RO1_C1_UA6).

En esta misma línea la tutora menciona el uso de la PDI que, tal y como se ha observado también en el aula, se emplea en ciertas ocasiones:

Tenemos la pantalla digital, que la utilizo para todos porque lo que le viene bien a uno yo considero que le puede venir bien a todos. Y, como este caso en concreto, lo que necesita es visualizar para que su mente lo entienda, pues yo intento mostrarlo todo con imágenes y ejemplos para que lo que ven sus ojos lo entienda su cerebro (ET_C1_UA6).

Declaración estrechamente relacionada con el uso de apoyos visuales, muy útiles para el alumnado con TEA y que, además, desde la perspectiva del DUA, el uso de diferentes formas de representación resulta muy provechoso también para otros alumnos y alumnas.

En relación con el tema de los apoyos, de las observaciones de aula se desprende que el sistema de apoyo entre iguales (SAI) es una de las herramientas clave para favorecer la inclusión educativa del niño con TEA. Las compañeras que le rodean muestran una actitud positiva y contribuyen a su aprendizaje: “O trabaja con la ayuda de la compañera” (RO5_C1_UA6), lo que podría ser todavía más provechoso si se empleara el trabajo cooperativo con mayor asiduidad. Sin embargo, en ocasiones la actitud de los compañeros llega a la sobreprotección y se convierte en una dificultad para su aprendizaje: “la profesora riñe a una compañera porque le está haciendo el ejercicio a O diciéndole: «no le ayudas a madurar si actúas como una mamá»” (RO3_C1_UA6).

Por último, respecto a la actitud docente y el tipo de comunicación que emplea, que es otro factor didáctico destacable, el alumnado refiere que la tutora procura “explicar las cosas despacio también” (EGA_A3_C1_UA6), y en las observaciones queda registrado que está muy atenta al comportamiento del alumnado con dificultades, que constantemente le anima: “ánimo cariño, venga que lo vas a hacer muy bien”, que pregunta y ayuda a que participe e incluso que, en ocasiones, pide a compañeros que le ayuden o acompañen en algún desplazamiento (RO1_C1_UA6).

Antes de finalizar, queda destacar un aspecto fundamental que subraya la tutora y es que, para llevar a cabo la inclusión, hay que sentir que forma parte de su práctica docente: “igual hay profesores que no han prestado tanta atención a niños con diversidad funcional, sin embargo, es que yo siempre lo he hecho, no creo que implique algo diferente, es que son nuestras funciones” (ET_C1_UA6).

7.4.2. ELEMENTOS ORGANIZATIVOS QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN

En el aula analizada también destacan una serie de rasgos organizativos que contribuyen a la mejora de la inclusión educativa.

La tutora afirma tajantemente que “lo único que se necesita es tiempo y organización” (ET_C1_UA6).

Respecto al primero de estos aspectos, la distribución del tiempo bien es cierto que otorga especial importancia a los tiempos de descanso entre actividades o tras largos periodos, con el fin de evitar el agotamiento y la saturación: “esas salidas y entradas a él le sirven para desfogarse un poquito, porque no puede estar sentado demasiado tiempo en el mismo sitio y eso le viene muy bien” (ET_C1_UA6). En relación también con la organización del tiempo afirma que para poder trabajar en una clase con diferentes niveles es fundamental organizar turnos entre agrupamientos homogéneos, menciona que aquellos con dificultades: “quizá necesitan un material distinto... y al resto de grupo-clase que tiene otro material, pues no sé, primero se les atiende a unos y luego se atiende a los otros, es dejar trabajando a unos para después atender a los otros” (ET_C1_UA6). Sin embargo, esta afirmación es relativamente opuesta a la inclusión educativa puesto que predispone que el alumnado con NEAE no se encuentra incluido en el aprendizaje, sino que realiza las actividades de forma paralela a sus compañeros del grupo-clase.

A nivel organizativo se describen, seguidamente, una serie de variables relacionadas con los apoyos personales y materiales, la coordinación docente y los agrupamientos del alumnado.

Respecto a la primera variable mencionada, la tutora afirma que cuentan con múltiples apoyos personales que, en función de las situaciones y necesidades del alumnado en particular o del grupo, intervienen dentro o fuera del aula: “los profesionales de pedagogía terapéutica y los profesores de apoyo entran dentro del aula o se sacan a los alumnos en algunos casos, según las necesidades, entonces con ese apoyo se puede trabajar por grupos a la vez” (ET_C1_UA6). Esta última afirmación parece apuntar que, cuando el alumno con TEA sale a recibir apoyos, el grupo-clase aprovecha para realizar trabajo cooperativo, cuando esta sería una estrategia muy adecuada para favorecer la

inclusión de todo el alumnado. En concreto, respecto al alumno con TEA, afirma que en los cursos anteriores compartía su horario lectivo entre el aula ordinaria y la CyL pero en el curso actual se ha optado por la modalidad inclusiva con apoyos, aunque estos se producen fuera de clase: “es verdad que O (niño con TEA) salía al aula CyL y ahora no sale (...), sin embargo, sí que ahora sale más sesiones al aula de PT y a la de *logopedia*” (ET_C1_UA6), en concreto “cuatro sesiones a PT y tres de AL a la semana de 45 minutos cada una, desde enero” (ET_C1_UA6).

Siguiendo en la línea de los apoyos, el alumnado destaca los elementos visuales como herramientas que llaman más su atención y motivan más al aprendizaje: “también hace cosas con las que sabe que podemos fijarnos más y estar más atentos, como proyectándolo en la pizarra, porque se ve mejor” (A4_EGA_C1_UA6). Además de emplearse con tal finalidad para toda la clase, bien es sabido que contribuyen al aprendizaje de las personas con TEA dado su carácter visual y, con ello, a su inclusión educativa en el aula.

Por otra parte, la tutora destaca la importancia que adquiere la coordinación docente para la inclusión, puesto son múltiples los profesionales que intervienen con el alumnado con cualquier NEAE y es básico que se establezcan unas pautas de actuación comunes para avanzar en el mismo camino: “hay que coordinarse con el profesorado especialista de PT, de logopedia, con la psicopedagoga del centro, para establecer, según las necesidades que tiene cada alumno, lo que hay que ir enseñando de cada cosa y hasta donde ellos tienen que llegar” (ET_C1_UA6).

Para finalizar, el alumnado hace hincapié en la distribución del aula, que se organiza a través de agrupamientos flexibles y colaborativos. En primer lugar, destacan que, constantemente, van cambiando su ubicación: “cada mes o así nos cambian de sitio y de pareja, a veces también nos ponen en grupos de cuatro, en fila o de dos en dos” (A3_EGA_C1_UA6). El hecho de que los agrupamientos fluctúen mejora las relaciones sociales entre el alumnado, contribuye a que las colaboraciones que se producen sean más provechosas. Además, el alumnado está motivado por la novedad que produce el cambio. Por otra parte, que el alumnado se ubique en parejas favorece la colaboración entre iguales: “porque así si uno no entiende el de al lado te ayuda”

(A4_EGA_C1_UA6). Además, según apuntan, la tutora distribuye los grupos de forma heterogénea, fomentando el aprendizaje cooperativo: “es verdad, porque además B (la tutora) siempre pone dos que no se enteran con dos que sí” (A2_EGA_C1_UA6).

7.4.3. FACTORES QUE DIFICULTAN LA INCLUSIÓN

Para cerrar el análisis del primer centro, detallamos aquellos factores detectados que dificultan la inclusión educativa en las aulas.

En primer lugar, la docente destaca la falta de recursos, tanto personales como materiales. En cuanto a los primeros, se centra en los tecnológicos y afirma: “por ejemplo, un wifi... que lo hay, pero no funciona nada bien, que estamos utilizando el cable para que haya en todas las aulas internet de manera continuada” (ET_C1_UA6). Comenta además que se intentó trabajar mediante red wifi “pero la mayoría de los días no iba, caía y se entorpecía mucho todo” (ET_C1_UA6). El hecho de no disponer de una conexión a internet de calidad en las aulas limita las posibilidades de emplear todos los recursos disponibles en red, de tener acceso a multitud de información y de recursos audiovisuales, de profundizar en sus intereses o de desarrollar destrezas cooperativas y comunicativas de forma virtual, entre otros. En esta misma línea también menciona que: “más dotación de material igual podría funcionar, aunque no mejor, sí de otra manera para optimizar su aprendizaje” (ET_C1_UA6), entendiéndose que no siempre una mayor cantidad de materiales se revierte en una mejora de la calidad educativa; sin embargo, sí que podrían modificar u ofrecer otras posibilidades de aprendizaje al alumnado.

Respecto a los recursos personales, la tutora asevera que “sería genial, por ejemplo, que hubiera más profesionales en el aula CyL, para que todos los niños que tienen derecho a estar y que no caben pudieran estar allí” (ET_C1_UA6). Bien es cierto que las aulas CyL, tal y como afirma una noticia reciente, están saturadas: “no hay para todos, en los informes te ponen aula CyL u ordinaria con apoyos” (Lidón, 2020). Sin embargo, si los docentes del aula ordinaria contaran con mayor formación, y los apoyos que en ella se ofrecen fueran suficientes y de calidad no sería necesario ampliar los recursos de las aulas específicas, y se optaría por modalidades más inclusivas y menos

excluyentes. En relación con el tema, la tutora opina con cierta ironía: “el tema de la inclusión es una idea muy fantástica y muy bonita” (ET_C1_UA6) y puntualiza:

Siempre y cuando haya recursos económicos para disponer de personal profesional que sepa trabajar, o entrando a las clases para hacer la educación inclusiva o bien en el aula CyL para que puedan acceder todos los niños que por derecho les tocaría y que no están porque están desbordados (ET_C1_UA6).

En esta intervención, a la vez que reincide en el tema de los recursos, surge el dilema principal de la educación inclusiva, la elección entre priorizar el aprendizaje especializado y específico externo o el inclusivo y participativo con el grupo-clase.

Por su parte, en relación con los recursos el alumnado considera que en clase se emplean mayoritariamente materiales tradicionales: “a veces usamos la pantalla digital, a veces con juegos, aunque lo más normal es con el libro” (A1_EGA_C1_UA6), “lo normal es libro o ficha, todo en papel” (A2_EGA_C1_UA6). Lo que les hace echar en falta los recursos digitales: “Ni *Tablets* ni ordenadores, no tenemos” (A3_EGA_C1_UA6) y considerar que su uso beneficiaría el aprendizaje: “yo creo que aprendería mucho mejor con tecnologías” (A1_EGA_C1_UA6). Sin embargo, no todos opinan igual y algunos prefieren “lo de toda la vida” (A2_EGA_C1_UA6), refiriéndose tanto a materiales como a instrumentos de evaluación. Estar habituados a emplear un tipo de recursos conlleva, en ocasiones, reticencias a los cambios que también se ven incentivadas por comentarios del entorno que los llevan a situarse en el extremo: “yo creo que sino tanta tecnología va a afectarnos” (A2_EGA_C1_UA6), “después piensa si tienes un trabajo en el que no podrías utilizar tecnología, ¿cómo podrás vivir? (A4_EGA_C1_UA6).

Otro de los factores que surge como una dificultad para la consecución de la inclusión es el número de alumnado con NEAE por aula. En centros grandes, con aula CyL y situados en barrios con niveles socioculturales medios, la ratio de alumnado con dificultades incrementa. En concreto, la diversidad en el aula

es elevada, tal y como afirma la tutora, aunque muchos presentan sospechas únicamente, lo que se relaciona con una falta de diagnóstico por saturación del sistema de orientación:

Diagnosticados solamente el TEA, bueno, su diagnóstico es de Asperger, y luego tenemos a otro que (...) cuenta con una sospecha, pero está evolucionando bien, aunque ahora sí que están yendo al neuropediatra a ver si lo diagnostican. Luego hay otro alumno que no sabemos en concreto que le pasa, pero tiene algún trastorno de la personalidad; de hecho, lleva un ACIS porque tiene dificultades (...). Y hay otro niño que tiene un TDA que sospechamos que por herencia familiar (...) podría también tener un trastorno de la personalidad (...). Además, tengo un niño de compensatoria, que llegó el año pasado a mitad de curso y que está evolucionando muchísimo pero claro el idioma... (ET_C1_UA6).

Sin duda, tanto el desconocimiento del diagnóstico como las ratios elevadas de alumnado con NEAE son factores que dificultan su adecuada atención e inclusión educativa.

En relación con el grupo-clase, surge otro tema que es importante destacar. El alumnado considera que la responsabilidad de la inclusión recae únicamente en el profesorado: “a ver, no sé... yo creo que de eso se tienen que encargar los profesores, de hacer que esté bien un niño en una clase o en otra” (A1_EGA_C1_UA6). Eluden sus responsabilidades, cuando verdaderamente la inclusión es un tema que implica, afecta y debe impregnar a todos los elementos y componentes de la comunidad educativa (lanes, 2020).

Sobre este alumnado, algunos compañeros consideran que aquellos con dificultades pueden suponer una desventaja para el grupo.

Si hay gente que no aprende tan rápido como otros, yo creo que a la clase le puede perjudicar porque los que sabemos más nos quedamos atrasados junto a los que saben menos, o los que aprenden más lento, y entonces no avanzamos tanto como podríamos... (A1_EGA_C1_UA6).

Esta concepción competitiva de la educación es una de las principales barreras detectadas y es contraria a los principios inclusivos que valoran la diferencia individual y la diversidad como enriquecimiento; por tanto, requiere de un extenso trabajo basado en la sensibilización y la colaboración. Algunos compañeros refuerzan la afirmación, aunque siendo menos severos: “a ver, a mí también me perjudica, pero tampoco tanto... es un poco malo porque a veces estás esperando o aburrido” (A2_EGA_C1_UA6), “nos retrasamos un poco en los temas si alguien no aprende bien” (A3_EGA_C1_UA6). Pero afirman, a su vez, que parte de la responsabilidad es de la persona con dificultades: “pero claro también tienes que poner tú de tu parte, porque en clase hay uno que no quiere eh...” (A3_EGA_C1_UA6). Pero entre ellos resuelven: “no es que no quiera, es que es porque lo ha pasado muy mal, ha estado en una clase que le hacían *bullying* (...), le pegaban y todo porque decían que olía mal y más cosas...” (A1_EGA_C1_UA6). Es posible que la actitud de la persona con NEAE dificulte en ocasiones su inclusión en el aula, pero bien es cierto que el comportamiento del grupo-clase hacia ella condicionará en gran medida su presencia, su participación y su aprendizaje. El tema del acoso escolar, aunque no se refiere en este caso al alumno con TEA, es un aspecto muy preocupante y fundamental para tener en cuenta desde la tutoría y que requiere, además de medidas disciplinarias, trabajo de valores como el respeto, la empatía, o la tolerancia, la educación afectiva y la inteligencia emocional.

Ante esta situación, bien es cierto que surgen actitudes distintas entre los compañeros. Algunos prefieren evitarlo: “mejor no entremos en el tema... ¿cómo se va a sentir él con todo eso?” (A2_EGA_C1_UA6), otros afirman sus actitudes son positivas y proactivas: “nosotros siempre somos súper buenos con él” (A4_EGA_C1_UA6) y, por último, otros empatizan con dicho alumnado, lamentan su situación y mantienen la esperanza de que se revierta.

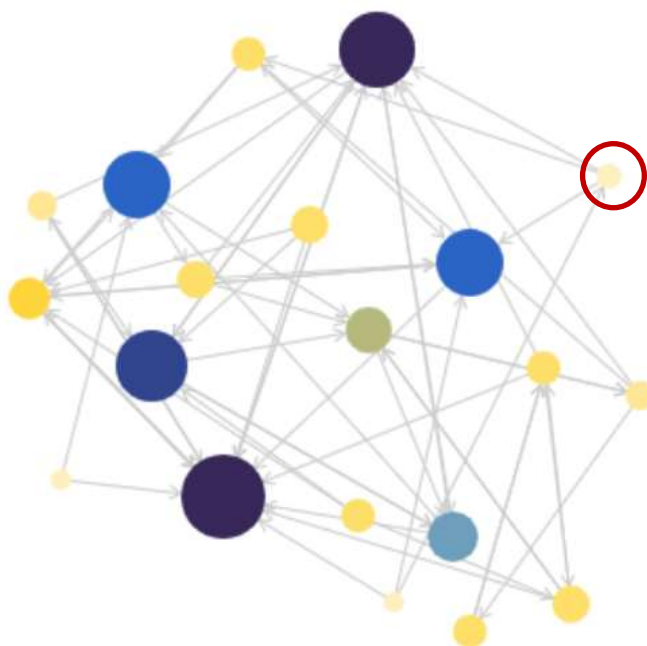
Es que lo que está pasando es que él se piensa que este no es un sitio guay y que todos somos como los que le han tratado mal, entonces eso te hace estar más mal. Porque yo creo que conocer amigos nuevos es guay, él podría haber sido muy guay si no le hubiesen tratado mal. (A1_EGA_C1_UA6).

Por último, no podemos dejar de profundizar en las relaciones entre el grupo-clase y, para ello, se mostrarán los resultados obtenidos del test sociométrico cumplimentado por el alumnado.

Analizando las cifras relacionadas con las elecciones (que valora tanto las del trabajo como las del juego) se puede observar que el niño con TEA, marcado en un círculo rojo (Figura 29), ha sido elegido por una compañera para el juego. Bien es cierto que la cifra es muy baja (una única elección) y que no es recíproca, sin embargo, cabe destacarlo positivamente puesto que hay dos niños que no cuentan con ninguna elección. Por su parte, entre las personas elegidas por el niño con TEA destacan dos alumnos con un nivel de liderazgo elevado.

Figura 29

Sociograma C1_UA6 sobre las Elecciones Totales



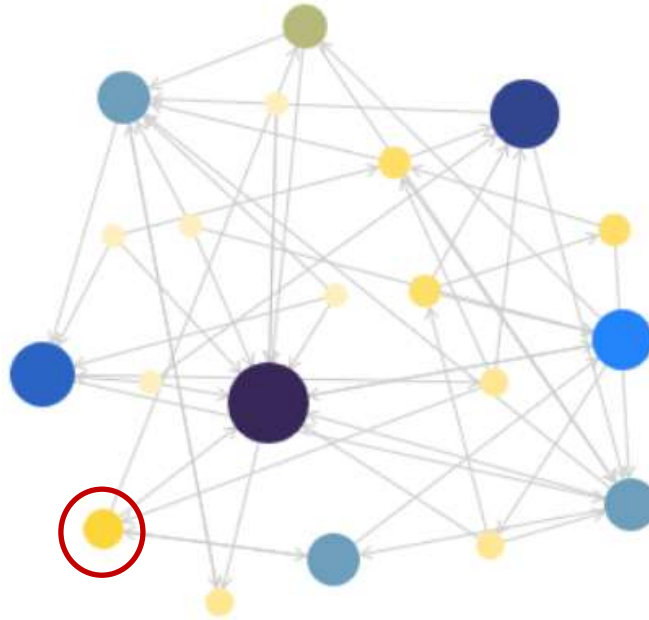
Nota. Elaboración propia mediante Onodo.

En segundo lugar, procedemos a analizar los resultados obtenidos en las cuestiones relativas a los rechazos, tanto para el trabajo como para el juego. Observando la Figura 30 cabe destacar positivamente que el alumno con TEA se encuentra entre las personas menos rechazadas de la clase, únicamente con dos votos, que además proceden de dos de los alumnos con más rechazos del aula. Asimismo, aquellos que cuentan con más votos se corresponden con el

alumno con sospecha de TEA, los alumnos con problemas de conducta y TDA y un alumno de procedencia china.

Figura 30

Sociograma C1_UA6 sobre los Rechazos Totales



Nota. Elaboración propia mediante Onodo.

Al analizar estos resultados de acuerdo con las normas de interpretación de Casanova (1991), según su posición sociométrica se observa que el alumno no se etiquetaría como *aislado*, puesto que recibe, aunque escasas, ciertas elecciones de los compañeros. Tampoco se consideraría *marginado* ya que él también elige a algunos de sus compañeros. Así pues, se clasificaría como *parcialmente rechazado* por haber recibido mayor número de rechazos que de elecciones.

Por último, para cerrar este capítulo y antes de presentar la síntesis de lo obtenido, se muestran y analizan los términos más co-ocurrentes según las entrevistas al alumnado y el profesorado del centro.

La nube de palabras (Figura 31), que ha sido elaborada, excluyendo palabras de un solo carácter, números, guiones y guiones bajos sin distinguir mayúsculas y minúsculas, y a partir de un umbral de palabras que excediera las siete repeticiones, muestra que el término más mencionado es *todos*, con 58

Tabla 19

Síntesis de resultados sobre el centro urbano de acuerdo con los objetivos 1.2. y 2.1.

| Objetivo | Unidad de análisis de 5º | Unidad de análisis de 6º |
|---|--|--|
| <p>Objetivo 1.2 <i>Elementos organizativos y didácticos relacionados con la inclusión del alumnado con TEA</i></p> | <p>Didácticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disminución de la carga de actividades y adaptaciones en el nivel de exigencia. - Uso de formas distintas de transmitir los contenidos. - Actitud docente de guía y uso de refuerzos constantes. - Materiales más visuales y manipulativos, ya que resultan de utilidad para todo el grupo. - Sensibilización y trabajo de valores y emociones. <p>Organizativos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribución flexible y fluctuante del alumnado. - Ubicación del alumnado con dificultades cerca del docente y en grupos heterogéneos. - Uso de apoyos dentro del aula y estudiantes de prácticas como apoyo a la inclusión. - Proporcionar momentos de descanso cuando el alumnado lo necesite. - Estabilidad docente. - Continuidad del alumno en el grupo-clase. - Coordinación y comunicación con las familias. | <p>Didácticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educación en valores. - Sentimiento de responsabilidad e implicación en la inclusión (de todos los agentes). - Adaptaciones contextualizadas. - Mismos contenidos con distintos niveles de exigencia. - Uso de recursos como la tecnología y el juego (en aprendizaje y evaluación). - Apoyo entre iguales (SAI). - Actitud docente paciente, comunicativa y motivadora. <p>Organizativos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Otorgar tiempos de descanso. - Realizar atención educativa por turnos. - Apoyos personales dentro y fuera del aula según necesidades. - Agrupamientos flexibles y colaborativos. - Apoyo y colaboración entre iguales. |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Objetivo 2.1 Factores que dificultan la inclusión del alumnado TEA.</p> | <p>Dificultades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actitudes negativas de las familias (del alumno con TEA y de los compañeros). - Falta de formación docente, sobre el trastorno y sobre la inclusión. - Elusión de responsabilidades o atribución al personal especialista. - Exceso de carga docente. - Dificultades asociadas al TEA y grado de severidad. - Tratos inadecuados hacia el alumno con TEA por parte de algunos compañeros, exclusión social. - Momentos de desatención o falta de estímulos al alumnado con NEAE. - Uso de materiales tradicionales. - Evaluación tradicional poco adaptada a las necesidades y exigencias del grupo. - Uso de distribuciones de aula poco cooperativas y segregadoras. | <p>Dificultades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de recursos materiales y tecnológicos especialmente. - Falta de recursos personales (profesionales en aulas CyL). - Aulas CyL saturadas. - Uso frecuente de materiales tradicionales. - Reticencias al cambio por parte del alumnado. - Ratio elevada de alumnado con NEAE en las aulas. - Consideración de la diversidad como desventaja o entorpecimiento para el grupo. - Concepción competitiva de la educación. - Problemas de acoso escolar. |
|---|--|---|

CAPÍTULO VIII

Informe: el centro semi-rural

Plantear en el aula que todos somos diferentes en alguna manera es una opción mucho más enriquecedora que plantear que todos somos iguales excepto «Pedro»

Parrilla (2005)

8.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CASO: UN CENTRO SEMI-RURAL

El segundo centro analizado se ubica en un pequeño municipio semi-rural del interior, situado aproximadamente a 50 km de Valencia, con unos 2800 habitantes y cuyo término no sobrepasa los 600 metros de altitud. La zona es bilingüe y de predominio lingüístico valenciano, puesto que es la lengua materna de casi la totalidad de la población, aun así, la mayoría de los municipios con los que limita son castellanohablantes. No es una localidad muy afectada por la inmigración, aunque existen grupos minoritarios de habitantes provenientes de América Latina, Andalucía y Aragón. Tampoco se detectan signos de conflictividad social, por lo que la tranquilidad caracteriza a esta población.

Se trata de un pueblo joven, con tradición en la fabricación de dulces y turrónes, nacido a mediados del siglo XVIII tras agruparse un conjunto de masías diseminadas por la zona alrededor de un manantial de agua. Pese a dedicarse tradicionalmente por completo a la agricultura de secano (viña, almendro, algarrobo y olivo), en los últimos tiempos el regadío está implantándose también con cultivos de naranjas y mandarinas.

En este contexto desarrolla sus actividades la institución escolar que vamos a describir. La historia del centro comienza en 1933, momento en el que se aprueba su construcción, aunque no es hasta 1936 cuando el centro se inaugura; sin embargo, pasa directamente a convertirse en hospital de campaña durante la Guerra Civil, lo que le hace sufrir numerosos daños. En 1940 se empieza a rehabilitar y en 1953 finaliza y se convierte en aquello para lo que se construyó, un “Grupo Escolar”. Tras varias reformas se convierte en el centro que hoy en día podemos ver (Figura 32), una escuela pública y laica con 13 unidades de infantil y primaria, entre las que se encuentra un aula habilitada para primer ciclo de Educación Infantil (2 años).

Figura 32

Vista exterior de uno de los edificios del centro semi-urbano



Nota. Fotografía extraída de la web del centro.

Sobre el personal, a partir de los datos obtenidos mediante la ficha de datos del centro (ver Anexo 4), el colegio cuenta con 26 docentes, trece de ellos con más de quince años de experiencia y dieciocho con plaza definitiva en el centro, por lo que podemos caracterizarlo como un equipo docente estable y con experiencia. En cuanto al alumnado, escolariza a 265 estudiantes, la mayoría sin

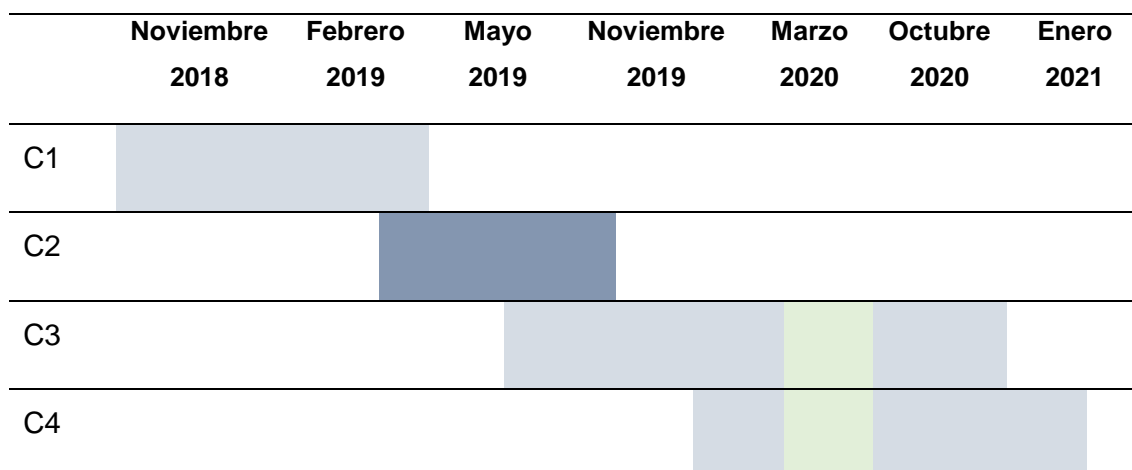
ningún tipo de NEAE. Desde abril de 2018 cuentan con la autorización de Conselleria para aplicar un plan específico de organización de la jornada escolar para los tres cursos siguientes; es decir, que hasta la finalización del curso 2020/2021 al menos trabajan en jornada continua.

A nivel tecnológico no destaca por ser un centro pionero, pero sí que cuentan con un aula de Infocole⁷, con pizarra digital en todas las aulas y con un canal de Telegram para cada uno de los cursos, a través del cual existe un contacto directo con la mayoría de las familias. En el curso 2020/2021 desarrollaron una revista digital, disponible en la web del centro, con publicaciones trimestrales que difunden sus proyectos y actividades más novedosas, y un programa de radio con noticias, bailes, acertijos y trabalenguas. Su metodología es principalmente tradicional y, pese a los esfuerzos de la nueva dirección, sigue resultando difícil movilizar a un profesorado acomodado, con experiencia y antigüedad.

Por último, tiene la particularidad de ser el único de la localidad, una zona semi-rural en la que tanto el alumnado como las familias son mayoritariamente homogéneas y autóctonas. En este caso, como puede observarse en la Figura 33, el trabajo de campo se desarrolló desde marzo hasta finales de junio de 2019.

Figura 33

Cronograma del trabajo de campo con énfasis en el centro semi-rural



⁷ Infocole fue un proyecto que desarrolló la Generalitat Valenciana en 1998-1999 con el objetivo de integrar en las escuelas valencianas y en los centros de educación no universitaria las tecnologías de la información (Morant, 1998).

8.2. ANÁLISIS DE LA INCLUSIÓN EN LA DOCUMENTACIÓN ORGANIZATIVO-ADMINISTRATIVA DEL CENTRO

En cuanto a la documentación, cabe destacar que se cedió a la investigadora fácilmente y sin ningún tipo de oposición por parte del equipo directivo. Los documentos fueron consultados en el propio centro, en la sala de profesores y tanto en versión en papel como en digital. Fueron en total cuatro: el PEC, el Plan de Atención a la Diversidad (PAD), el RRI y el PAM. Al facilitarlos la directora hizo un comentario sobre la desactualización de los mismos, alegando que el PAM es el que más actualizan ya que es también el que más utilizan (del curso 2018/2019). Al respecto cabe destacar que el PEC es el más desactualizado (del curso 2009/2010), seguido por el RRI del 2015/2016. La fecha del PAD no se localizó, pero emplea nomenclatura desactualizada y la última ley citada es la LOE; por lo que se considera posterior a 2006 y anterior a 2013.

De acuerdo con la primera de las categorías analizadas, cabe destacar que son escasas las menciones al término inclusión. En el PEC no se contempla ni una sola referencia, posiblemente debido a la desactualización, aunque sí que aparece el término integración (en cinco ocasiones) que contempla la diversidad de género, de situación socioeconómica y de nacionalidad o cultura, sin reflejar en ningún caso la diversidad funcional. Sucede lo mismo en el PAD que, aunque no menciona la inclusión, sí concreta una serie de medidas genéricas para la integración, tales como “ordinarias (organizativas, curriculares, metodológicas y tutoriales) y extraordinarias” así como las funciones de los profesionales (apartado 3, p. 10). Por su parte, en el RRI sí se menciona cuatro veces la inclusión, dos de ellas para referirse al bilingüismo y dos más en relación con la atención sanitaria del alumnado con NEE; el término integración, por el contrario, aparece 24 veces. Y en el PAM también aparece al hablar de equidad y calidad educativa, citando la Resolución del 20 de agosto de 2018, lo que demuestra de nuevo el grado de actualización de dicho documento.

En cuanto a la segunda categoría, las menciones al alumnado con TEA son inexistentes en todos los documentos consultados. Sucede lo mismo en relación a las pautas o estrategias para su intervención. No obstante, en el PAM se mencionan una serie de estrategias inclusivas que podrían ser útiles tanto

para la inclusión del alumnado con TEA en concreto como para la inclusión del alumnado con diversidad en general. Las estrategias mencionadas son los talleres multinivel, los grupos interactivos, las tertulias dialógicas, los talleres de lectura, los talleres con familias y los talleres sensoriales y los debates literarios. Además, se habla del uso de tecnologías en las aulas y de un programa de habilidades sociales que, aunque ya no existen, afirman que mejoraban la impulsividad, la escucha y la atención entre el alumnado.

Para cerrar, se considera importante remarcar un dato que se refleja en la ficha de datos de identificación del centro. Afirman que cuentan con una Comisión de Educación Inclusiva, aunque no con tal nombre ni tampoco con un coordinador. Este detalle podría ser signo de desactualización a la vez que una señal de que el centro no otorga tanta importancia al tema como debería.

8.3. EL AULA DE SEXTO CURSO DE PRIMARIA

El trabajo de campo, en este caso, se centró únicamente en el aula de sexto como unidad de análisis, puesto que a la de quinto no asistía ningún estudiante con TEA. Procedemos a detallar las evidencias obtenidas de las observaciones y entrevistas realizadas, después de contextualizar el aula.

Se trata de una clase de dieciséis estudiantes, nueve alumnos y siete alumnas, con escasos casos con NEAE. Únicamente cuentan con una alumna con TEA, en la que se está trabajando externamente por averiguar si presenta algún otro trastorno en comorbilidad, y con un alumno con AACC. Por lo demás, un estudiante es repetidor de sexto curso, aunque no presenta ningún tipo de adaptación curricular. Se observan también algunas dificultades de aprendizaje menores sin diagnóstico conocido.

La tutora tiene 44 años, es una persona con bastante interés por la innovación educativa, compromiso formativo y se muestra predispuesta para la inclusión educativa, aunque admite ciertas limitaciones:

Yo no considero que mi trabajo esté bien hecho, soy crítica conmigo misma e intentas hacerlo lo mejor posible, pero tienes unas limitaciones de todo, de tiempo y de todo, y es importante reconocer que mi trabajo no está bien hecho y que se puede mejorar (ET_C2_UA6).

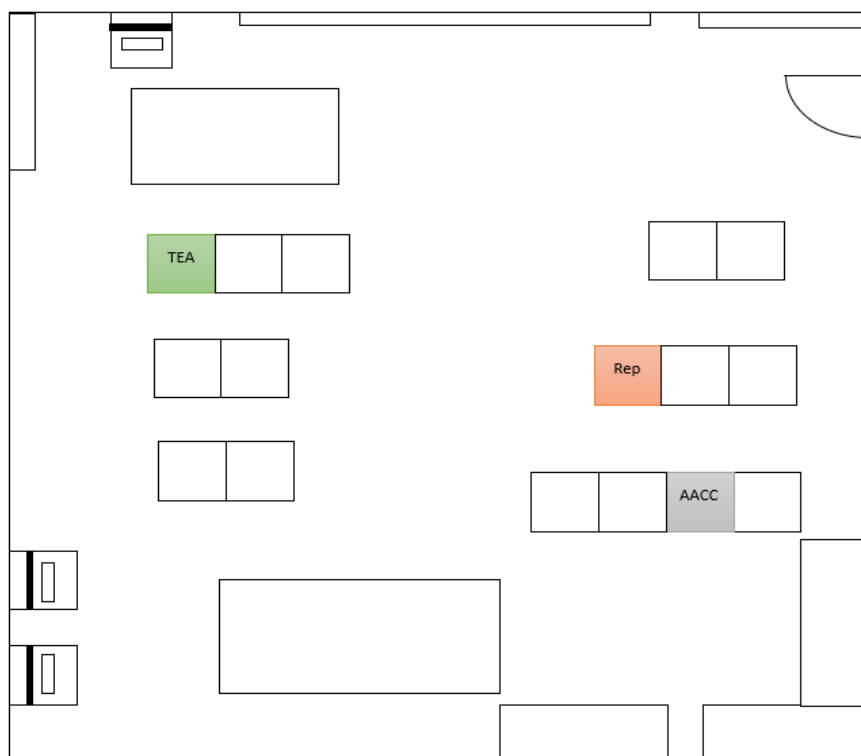
Ha sido, durante los seis cursos anteriores miembro del equipo directivo, tres como directora del centro (2015/2016, 2016/2017 y 2017/2018), y otros tres (2012/2013, 2013/2014 y 2014/2015) como jefa de estudios.

Por último, respecto a la estructura del aula, se trata de un espacio cuadrado y muy amplio para los estudiantes que lo ocupan. Uno de los laterales está acristalado con grandes ventanales que aportan mucha luz y una temperatura agradable. Cuenta con tres ordenadores de sobremesa, uno para el profesorado y dos más para el alumnado. Toda la parte trasera del aula, con una mesa grande, estanterías y armarios, queda libre para realizar otras actividades más colaborativas.

Aunque en ocasiones se ha empleado una distribución distinta, tal y como puede observarse en los registros de observación (ver Anexo 15), casi siempre se utiliza una distribución de aula en mesas de dos, tres o cuatro estudiantes, tal y como se muestra en la Figura 34, en la que también puede verse la ubicación del alumnado con NEAE.

Figura 34

Distribución del aula de sexto del segundo centro en filas



8.3.1. ELEMENTOS DIDÁCTICOS QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN

A continuación describimos los elementos didácticos que contribuyen a la inclusión educativa, extraídos de las entrevistas al alumnado y a la docente y de las observaciones de aula.

En primer lugar, en relación con los contenidos educativos, destaca la adaptación y selección que realiza la tutora, siempre y cuando no puedan trabajarse los mismos en distintos niveles de dificultad. Cabe puntualizar, primeramente, que la alumna con TEA emplea, tal y como se ha podido observar en las sesiones, algunos materiales diferentes de acuerdo con su nivel de competencia curricular. Al respecto, la tutora afirma: “yo lo que intento es que todas las actividades que puedan hacer iguales, que las hagan iguales” (ET_C2_UA6). Es decir, en aquellas situaciones en las que todo el alumnado puede realizar la misma actividad de forma simultánea sin necesitar de ninguna adaptación, así lo hace.

Por ejemplo, el otro día en el aula de *Infocole* buscamos información sobre la Unión Europea y ella, igual que los demás, buscó información y lo expuso igual que todos (...), y a lo mejor no es capaz de reflexionar igual que los demás, pero sí de leer en público (ET_C2_UA6).

Tal y como se puede observar, el trabajo por proyectos o el uso de las tecnologías son estrategias que posibilitan este tipo de tareas, mucho más que el uso de materiales tradicionales como el libro de texto. Otra más que favorece la inclusión son las tertulias literarias dialógicas: “hay actividades muy específicas que no pueden hacer y otras que sí, como una tertulia literaria, que con sus limitaciones pueden hacerlas” (ET_C2_UA6). Tal y como se presencié en el aula, y como afirma la tutora, simplemente seleccionando un texto al alcance de todos se contribuye, tanto a su presencia y participación en el aula, como a su inclusión en el aprendizaje: “en las tertulias, por ejemplo, intento que ella tenga textos que pueda leer y que intente hacer lo mismo que todos” (ET_C2_UA6).

Por su parte, en los momentos en los que se emplea el libro de texto y la clase aborda un contenido que la alumna con TEA tiene en su propio material,

aunque con distinto nivel de dificultad, se reorganizan su temporalización para incluirla en la explicación. Al tratar el mismo tema se le ofrece la posibilidad de participar en la sesión: “si ella tiene algo que me puede coincidir con lo que estoy dando con el grupo-clase, intento que haga lo mismo, aunque lleve su material específico (...), intentamos que, aunque ella haga actividades diferentes, hablemos de lo mismo” (ET_C2_UA6), afirma la tutora.

También se registran en las observaciones, respecto a la evaluación, ciertas adaptaciones llevadas a cabo por la profesora de inglés mediante materiales visuales:

El examen de la niña con TEA es diferente, la profesora la examina de forma oral (...) a través de una serie de bits muy visuales (...) se trata de una selección que ella ha realizado sobre el mismo tema que el resto (RO3_C2_UA6).

En esta misma línea, el alumnado en la entrevista también detecta que la evaluación de la alumna con TEA es diferente a la suya: “en algunos momentos no hace los exámenes, solo fichas y le cuenta solo eso”⁸ (A4_C2_EGA_UA6); o que es similar pero adaptada: “y si hace exámenes son con preguntas más fáciles pero sobre el mismo tema” (A1_C2_EGA_UA6); empleando diferentes materiales, más visuales y manipulativos: “en este tema, que era de la salud, la maestra nos ha enseñado los hábitos que son saludables y que no, y ella hacía lo mismo también pero los clasificaba pegándolos con imágenes, era como de otra forma” (A2_C2_EGA_UA6); o a través de canales diferentes: “y a veces creo que los hace orales porque le agobia saber que tiene que estar escribiendo mucho” (A3_C2_EGA_UA6). Sobre la evaluación oral simultánea con la escrita cuentan una anécdota que cabe tomar en consideración de cara a la organización de la evaluación:

En un examen de naturales me acuerdo de una anécdota que es que la pregunta era la misma la nuestra que la de V (niña con TEA) y ella estaba

⁸ Traducción propia del valenciano, al igual que todas las referencias a la entrevista grupal al alumnado de sexto del segundo centro (AX_C2_EGA_UA6).

diciendo la respuesta en voz alta (...) y toda la clase se copió (A1_C2_EGA_UA6).

Por otra parte, cuando el contenido es distinto por no corresponderse con los que la alumna va a trabajar este curso, la tutora intenta, tal y como ella misma describe, incorporarla a la dinámica de aula mostrando ejemplos comprensibles para ella o relacionados con su día a día: “trabajando porcentajes en sexto, sí que puedo, por ejemplo, cuando hablo del IVA, llamar la atención de la alumna y decirle: «fíjate que cuando vamos a comprar», «fijaos en las etiquetas que nos ponen el IVA»” (ET_C2_UA6).

Sin embargo, relata: “eso se lo puedo explicar, algunas cosas, pero luego hay ciertos contenidos que no” (ET_C2_UA6). En los casos en los que los contenidos no se consideran prioritarios o no se corresponden al nivel de la alumna, la tutora admite: “te planteas si los necesita ella. Entonces priorizo unos sobre otros. Pero hay que adaptar lo que aprende para que le sea funcional” (ET_C2_UA6). Esta última afirmación resulta fundamental a la hora de seleccionar los objetivos o contenidos que se proponen para el curso, priorizando siempre aquellos que resulten de utilidad para su autonomía así que despierten su interés y su motivación.

En relación con las adaptaciones, en la sesión observada de Educación Física la profesora realiza algunas modificaciones mínimas a la hora de elegir a los compañeros que formarán parte de los grupos. Para ello pone como premisa que las personas elegidas sean de géneros alternos, lo que supone que la niña con TEA sea elegida antes que algunos chicos y no haciéndola sentir que ha quedado la última (RO4_C2_UA6). Sin embargo, en esta misma sesión también surgen inquietudes al respecto, la profesora dice: “no dejo de pensar cómo podría hacer para incluirla en el juego pero que no implique perjudicar a los demás” (RO4_C2_UA6). Muestra su interés por buscar consignas o situaciones en las que contar con la alumna con TEA resulte ventajoso para el grupo y quieran elegirla. Este comentario refleja, negativamente, falta de formación y de estrategias para la inclusión, aunque también de forma positiva la preocupación al respecto y la intención por favorecer su inclusión.

En segundo lugar, pasamos a analizar los materiales empleados en el aula. Tanto la entrevista con la tutora, como las observaciones de aula evidencian el uso mayoritario de materiales tradicionales, ya sea el libro de texto o bien fichas impresas. Aunque la tutora admite que el material manipulativo o visual hace el aprendizaje más comprensible para todos, escasamente se emplea. Únicamente se registran usos de la PDI, “pero solo como proyector” (RO1_C2_UA6), del “mural cronológico que tienen en la pared” (RO1_C2_UA6) y de un maletín médico en naturales:

Ahora, por ejemplo, en naturales hemos dado la salud. Ella, cierta parte del tema lo ha hecho igual, ha hecho una ficha adaptada a lo que ella puede entender y luego el resto lo ha hecho más manipulativo. Ella tenía un maletín con medicinas, con utensilios médicos para hacerlo todo más visual (ET_C2_UA6).

En este punto cabe destacar que no es que el centro no cuente con recursos, sino que desde la tutoría no se utilizan. En una sesión de religión se registra en las observaciones: “los alumnos trabajan (...) con tabletas y con dos PC de sobremesa (...), hay suficientes recursos para todos” (RO2_C2_UA6).

En otras ocasiones también se observa en sesiones con la tutora el uso de materiales tradicionales, aunque más tecnológicos como es el caso de la calculadora. Lo que le permite realizar operaciones de manera más fácil y rápida siguiendo el ritmo de los compañeros, aunque en detrimento de la práctica de los algoritmos: “ella tiene mucho problema a la hora de realizar operaciones, con lo cual tiene que utilizar calculadora” (ET_C2_UA6).

El alumnado, en relación con el tema refiere que, en algunas asignaturas, como es el caso de música, el profesorado modifica el material para que trabaje el mismo contenido de forma más sencilla; por ejemplo, la interpretación de obras musicales con instrumentos más fáciles de manejar o adaptaciones en la partitura:

En música, siempre la ayudamos mucho y el maestro también se adapta a lo que ella puede hacer, por ejemplo, si hacemos un examen de flauta, ella lo toca en carillón (...) y el maestro le dice: “mira a la pizarra y cuando

yo la toque tú tienes que tocar una nota”, entonces le marca el ritmo, y ella hace las notas a tiempo (A2_EGA_C2_UA6).

Otra estrategia que destaca el alumno en esta misma cita es el apoyo entre iguales (SAI) y es otro de los elementos que también recalca la tutora. Afirma que “aprenden mejor si se les enseña un igual”, lo que quedó registrado en la primera sesión observada en un momento en el que la tutora “hace que la clase le haga entender a la niña con TEA algo y todos adaptan su lenguaje para responder para ella” (RO1_C2_UA6), y también en otra situación en la que, realizando un proyecto más autónomo los propios compañeros “tratan de asignarle tareas dentro del grupo que ella es capaz de realizar” (RO2_C2_UA6). La tutora también comenta: “lo bueno que tiene es que está en un círculo donde puede aprender cosas de los demás” (ET_C2_UA6), refiriéndose a las ventajas de la escolarización inclusiva: “si estuviera en un centro de Educación Especial evidentemente muchas cosas no las aprendería, y puede interaccionar con los demás” (ET_C2_UA6). Y añade:

Entre ellos se ayudan, eso es muy importante, que interaccionen y se ayuden, a veces incluso lo entienden más si se lo explica un igual que si se lo explicas tú, entonces hay que aprovechar esto, es beneficioso para todos (ET_C2_UA6).

Sin embargo, en relación con el apoyo entre iguales, se destaca negativamente que en ocasiones parece que sea obligación del compañero o compañera estar pendiente de la alumna con TEA: “ahí está la labor del alumno que tiene al lado que cuando se despista le dice: «venga sigue, concéntrate»” (ET_C2_UA6) y, de hecho, en las observaciones consta como que una de sus compañeras es su: “persona de referencia” (RO1_C2_UA6) y se registra que ella misma “al final se harta y le dice: «no puedo estar todo el tiempo pendiente de ti»” (RO2_C2_UA6).

El alumnado también incide en este tema: “yo hay veces que sí que la ayudo a que aprenda más cosas” (A1_EGA_C2_UA6), aunque algunos añaden ciertos matices acerca de ofrecer espacio y respetar su ritmo: “yo no estoy

encima todo el rato porque sé que tampoco es tan bueno, hay que dejar a la gente a su aire, pero sí que intento ayudar si lo necesitan” (A2_EGA_C2_UA6). Y la compañera que siempre se sienta a su lado muestra como supone, hasta cierto punto, una carga para ella: “yo sí, claro, siempre, me paso mucho tiempo... pero es eso, es estar con ella, tampoco es agobiarla porque si estás muy encima se pone nerviosa” (A3_EGA_C2_UA6) y, al mismo tiempo, demostrando también que conoce a la alumna con TEA y sus límites.

En relación con el tema el alumnado destaca también las metodologías innovadoras como factores que podrían favorecer la inclusión. Bien es cierto que actualmente las emplean de forma limitada, únicamente en un proyecto de centro que consiste en construir las pruebas de una *gymkana* entre todos los cursos: “ahora estamos preparando una prueba los de sexto para todo el cole, sobre el arte, estamos haciendo una de construir una poesía con palabras que nos tocan en una ruleta” (A4_EGA_C2_UA6). Sin embargo, también recuerdan con entusiasmo experiencias de cursos anteriores: “el año pasado aquí en este cole había una clase en la que había sofá y *Tablets*” (A1_EGA_C2_UA6); en concreto, se refieren al actual tutor de una de las aulas analizadas en el tercero de los centros (C3_UA5). Y al emplear este tipo de estrategias consideran que, de este modo, “piensa más en cómo ayudar a los alumnos de una manera más divertida, haciendo proyectos y cosas así” (A3_EGA_C2_UA6). Amplían información sobre el uso de proyectos y la reflexión y autonomía que les otorga: “y nosotros el año pasado también hacíamos proyectos que era más como ir solos, investigábamos, y no nos decían las cosas y ya está, no gastábamos tanto el libro” (A1_EGA_C2_UA6) y puntualizan que: “eso no es solo tener una cartulina y poner ahí la información, sino que buscamos en internet, seleccionamos la información, la compartimos, hablamos...” (A4_EGA_C2_UA6), destacando las múltiples habilidades que se trabajan y los beneficios que muestra para su aprendizaje.

El tema les motiva y siguen contando experiencias, incluso de otros contextos de aprendizaje, relacionadas con los *breakout* y la gamificación: “yo en una academia de inglés que voy hacemos eso, todo parte de una historia y después hacemos varios juegos, como un *escape room*” (A1_EGA_C2_UA6), “en mi academia (...) es como que todo parte de una historia de misterio, en la

que hay que resolver algo, y está muy bien” (A2_EGA_C2_UA6), o con el *storytelling*: “tenemos unos datos y los tiramos y construimos historias” (A1_EGA_C2_UA6), aunque justifican que “como somos solo 8 personas se pueden hacer cosas más guais” (A2_EGA_C2_UA6), alegando que las ratios elevadas son una de las principales causas por las que no puedan emplearse este tipo de estrategias innovadoras.

En otro orden de cosas, el alumnado destaca, como estrategia didáctica para la inclusión, una serie de lecturas que emplea la docente en el aula y que se centran en el trabajo de valores y el desarrollo del sentido crítico:

A3: Esas lecturas son especiales porque nos enseñan mucho, una era de la obediencia, esta era de los peligros de la tecnología.

A2: También hicimos una de la paz y una de la prudencia.

A1: Y nos han dicho que también vamos a hacer una de la amistad (EGA_C2_UA6).

Otro alumno añade, como estrategia docente, el uso de la repetición y, además, lo hace tratando de emplear un vocabulario respetuoso:

Yo creo que lo que más hace ella es repetir un montón de veces, aunque la gente que va más avanzada ya lo sepa, para la gente que no es tan... como se dice... que no lo pilla tan rápido, para que lo entienda (A2_EGA_C2_UA6).

También en las observaciones queda reflejado: “va reexplicando las cosas de varias maneras” (RO1_C2_UA6). Y los alumnos añaden que también emplea constantemente la ejemplificación: “nuestra maestra lo hace como más didáctico” y especifica: “siempre intenta buscar ejemplos cuando explica, para hacerlo más comprensible para todos” (A4_EGA_C2_UA6).

En relación con el tema, la docente también comenta que trata de emplear el refuerzo positivo constantemente: “«lo estás haciendo muy bien, eso está bien». Porque eso sí, hay que reforzarle mucho” (ET_C2_UA6). También se observa en el aula que trata de evitar que se disperse: “va preguntándole cosas,

intenta mantener su atención y le hace preguntas fáciles adaptadas a su nivel de conocimientos” (RO1_C2_UA6), o dándole ciertos toques de atención para reconducir su conducta: “ahora no toca eso” (RO2_C2_UA6) o: “y yo también voy mirando desde arriba y «¡eh!, ¡trabaja!»” (ET_C2_UA6).

Por otra parte, y en relación también con la actitud del docente, el alumnado menciona la implicación del profesorado, concretamente de los nuevos docentes que se han incorporado, como elemento clave para el bienestar del alumnado con dificultades:

Otra cosa que quería decir es que los maestros de Educación Física que hemos tenido, que son nuevos, los dos estaban muy centrados en V (niña con TEA) y yo me alegro mucho, porque así no está teniendo muchos problemas (A4_EGA_C2_UA6).

Y en las observaciones también se registra que esta misma docente “dirige, supervisa y se esfuerza por incluir a todos (RO4_C2_UA6), así como que la docente de religión muestra un estilo de aprendizaje autónomo y dialógico: “les da autonomía para que trabajen”, “espera a que el grupo se autogestione” (RO2_C2_UA6). Además, la tutora, en algunas ocasiones “se coloca al lado de la niña con TEA y le señala con el dedo por donde va” mostrando una actitud de guía, cercana y atenta, lo que contribuye a desarrollar un clima de aula calmado y basado en el respeto” (RO1_C2_UA6).

Y, antes de cerrar este apartado, procedemos a detallar el último elemento observado que contribuye en gran medida a fomentar la inclusión educativa en el aula. Se trata del hecho de que el alumnado valore positivamente la diversidad, considerando que les enriquece y les beneficia. Para ello, es fundamental abrirse a la diversidad: “creo que nos puede favorecer porque así podemos saber cómo es la persona, qué sentimientos tiene y aprendemos a conocerla y a saber qué podemos hacer para ayudarla” (A1_EGA_C2_UA6). Tanto es así que los lleva a considerar que esa ayuda puede ser recíproca: “y pienso que ella también nos puede ayudar a nosotros si tenemos algún problema” (A2_EGA_C2_UA6).

Este aspecto les hace mostrar una actitud de sensibilidad e incluso de cuidado y protección muy positiva para favorecer su bienestar y su sentimiento de pertenencia al grupo:

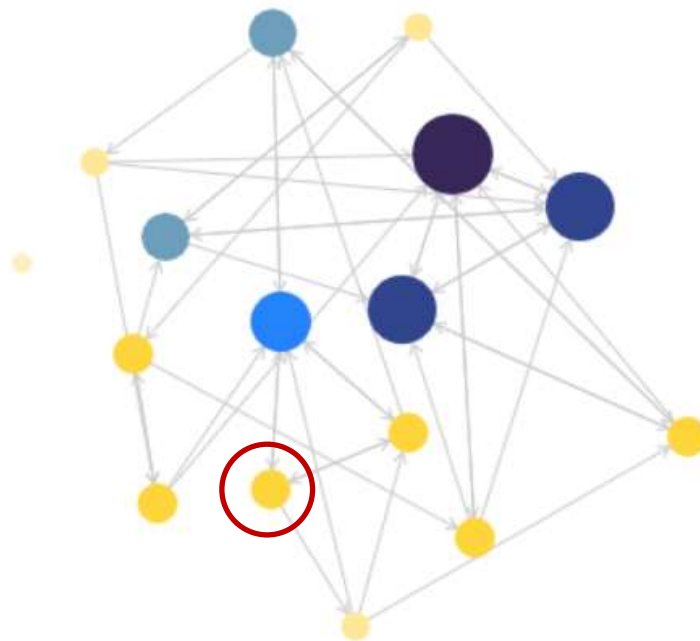
A4: Y yo siempre en Educación Física intento elegirla a ella antes que a otros, no porque no me caigan bien los demás sino porque quiero ayudarla a que no se sienta la última y sienta que nadie quiera ir con ella.

A1: Y el otro día que iba en mi grupo, como era un juego de pelota y a ella le da miedo, nosotros siempre se la parábamos antes, después se la pasábamos a ella para que ella tirara (EGA_C2_UA6).

En este punto, incluimos algunas informaciones obtenidas del test sociométrico cumplimentado por el alumnado del aula. Tal y como puede observarse en la Figura 35, destaca positivamente que la alumna con TEA (marcada con un círculo), a nivel de elecciones para el juego, se sitúa en una posición *normal* según Casanova (2011), en perfecta integración con el grupo, mucho mejor situada que otros con menos o ninguna elección (ver caso aislado de la izquierda que ni recibe ni emite elecciones).

Figura 35

Sociograma C2_UA3 sobre las Elecciones para el Juego

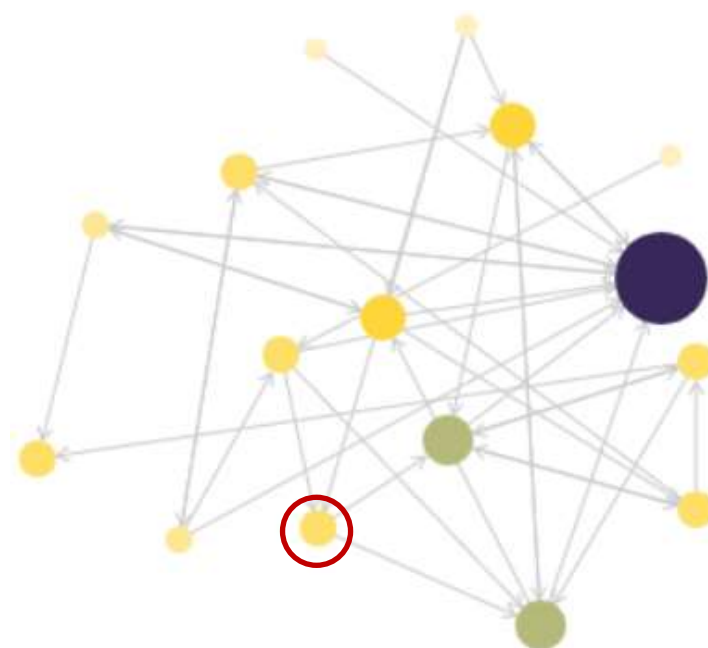


Nota. Elaboración propia mediante Onodo.

Por su parte, en cuanto a los rechazos, se encuentra en una situación similar, no es rechazada ni marginada puesto que recibe el mismo número de rechazos que ella misma emite, aunque estos no son correspondidos. A nivel general se detecta una única alumna (círculo grande azul) con un total de nueve elecciones negativas por parte de los compañeros, y que se corresponde con la figura de referencia de la niña con TEA.

Figura 36

Sociograma C2_UA6 sobre los Rechazos para el Juego



Nota. Elaboración propia mediante Onodo.

Para cerrar este apartado destacamos una categoría que emergió de la entrevista a la docente, que constituye un elemento clave para el desarrollo de esta tesis doctoral, y que se centra en valorar los beneficios de la inclusión:

Lo positivo que yo veo si un alumno está incluido es que es feliz, que se siente igual al resto. Muchas veces solamente de decirle “vas a utilizar boli como tus compañeros” le hace sentirse importante, “vas a leer un libro en inglés como tus compañeros” le hace sentirse importante, o “vas a hacer tertulia como tus compañeros” y eso es muy importante, que se sienta feliz (ET_C2_UA6).

8.3.2. ELEMENTOS ORGANIZATIVOS QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN

Se abordan ahora los elementos organizativos surgidos de las observaciones de aula y también de las entrevistas a docentes y alumnado, que contribuyen a la inclusión educativa del alumnado con TEA y de todo el alumnado en general.

En primer lugar, surgen factores relacionados con la organización del espacio, con los agrupamientos y con los desdobles.

El alumnado se organiza en el aula, normalmente, en filas o en grupos “de tres en tres o de dos en dos” (A1_EGA_C2_UA6), “o en grupos de cuatro, de lado a la pizarra para que nadie esté de espaldas, y juntos chicos y chicas” (A4_EGA_C2_UA6), o “en una U (...), sobre todo para las tertulias” (A1_EGA_C2_UA6). Pero su distribución no es aleatoria ni voluntaria, sino que es la tutora quien decide cómo formar estos agrupamientos heterogéneos para favorecer la ayuda mutua. Según ella misma afirma, con el fin de mejorar “la inclusión en general y también el comportamiento, intento colocarlos siempre para que se ayuden” y añade: “a mí no me sirve de nada que los buenos vayan muy bien y a los malos los dejamos los últimos”, mostrando una actitud inclusiva; sin embargo, a través de un lenguaje ciertamente segregador. Al respecto, el alumnado confirma: “al sentarnos en nuestro sitio, siempre nos coloca a alguien al lado que sabe menos, bueno... que le cuesta un poco más, (...) y así, se ayudan y cuando uno acaba ayuda al otro y hacemos compañerismo” (A2_EGA_C2_UA6), sin embargo, ellos tratan de ser muy cuidadosos con el lenguaje. Afirman también que, ampliar el círculo de amistades y trabajar con personas que no habrían elegido, les aporta mucho: “si no estás siempre con las mismas personas aprendes más” (A3_EGA_C2_UA6).

Y también aprendes mucho de la gente porque yo... a ver, con quien me gustaría que me tocara si hago un trabajo es con A y con R, que son mis mejores amigos, pero, el otro día me tocó hacer un trabajo de las ONGs con H y fui a su casa y nos lo pasamos muy bien, cuando yo nunca había trabajado con H (A2_EGA_C2_UA6).

Algo que cabe destacar positivamente es que el alumnado de forma autónoma y rápida modifica la distribución de aula para adaptarse a cada

situación, tal y como se registra en las observaciones; en este caso, para realizar un examen (RO3_C2_UA6).

Al margen de los agrupamientos que se realizan dentro del aula también se llevan a cabo los desdobles en algunas asignaturas como religión (RO2_C2_UA6), o en ciertas ocasiones en matemáticas. Consisten en dividir el grupo-clase en dos grupos heterogéneos en los que se mezclan niveles de competencia distintos, con el fin de atender de forma más individualizada al alumnado. Una parte del grupo se queda en el aula mientras que la otra realiza otra actividad y, posteriormente, se intercambian los roles. Bien es cierto que, como se ha comentado en la contextualización, la diversidad del aula no es muy amplia; sin embargo, la tutora afirma que “aún dentro de los ocho que me quedan también tengo mucha diversidad” (ET_C2_UA6). Aun así, es consciente de que cuentan con una ratio reducida de alumnado y que esto también favorece y facilita la atención a la diversidad: “tengo la suerte de tener una clase muy reducida, de dieciséis alumnos, no es lo mismo que una de 28 como puede ser la de quinto” (ET_C2_UA6).

Cabe remarcar también que de las observaciones se obtiene que la docente, en la mayor parte de las ocasiones, no se coloca en la mesa del profesor y permanece estática, sino que deambula por el aula para mantener la atención del alumnado y poder acompañarlos más de cerca en el proceso de aprendizaje (RO1_C2_UA6).

En segundo lugar, surgen elementos relacionados con la organización del tiempo. La tutora comenta que, para poder atender a todo el alumnado de forma relativamente individualizada es fundamental aprovechar todos los momentos. Afirma: “mientras los demás sacan las cosas (...) le explicas lo que tiene que hacer” (ET_C2_UA6), encontrando la ocasión, en el caso de que vaya a desarrollar una actividad diferente al resto, para comunicarse con la alumna con TEA y ofrecerle algunas instrucciones. Y añade, “luego le digo que me avise cuando acabe y vamos haciendo los demás las tareas” (ET_C2_UA6), de forma que cuando haya terminado lo propuesto, volverá a conceder un tiempo para ella. Esta forma de organización, aunque pretende atender a la diversidad del aula, responde de forma diferenciada y excluyente y requiere cambios en la

concepción de la inclusión, así como en la forma de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En relación con la distribución del tiempo, ambos agentes consideran que es fundamental proporcionar a la alumna con TEA tiempos de descanso. La tutora señala que en ocasiones la propia alumna lo pide: “a veces notas que se cansa y ella misma te lo dice, dice: «¿puedo ir al baño?» y claro, no quiere ir al baño, es que necesita descansar” (ET_C2_UA6). También el alumnado comenta que la tutora le permite este tiempo de descanso para que se autorregule: “a veces, cuando se agobia la deja que dé una vuelta por el cole, porque eso hace que se relaje un poco” (A3_C2_EGA_UA6).

Por otra parte, los apoyos también son elementos fundamentales para la atención inclusiva del alumnado con diversidad de todo tipo, sin embargo, la organización o gestión de los mismos puede condicionar en gran medida este proceso. En el centro se emplean apoyos tanto dentro como fuera del aula, y se considera la opción más adecuada para proporcionar una atención inclusiva a la vez que específica en las áreas que lo necesita. La tutora defiende que: “cuando tienen una necesidad o una diferencia o un desfase muy grande pues también necesitan su atención específica para trabajar determinadas cosas” (ET_C2_UA6), y añade más información concreta sobre los apoyos que recibe la alumna con TEA, los motivos por los que la atención es individualizada y los contenidos que trabaja en cada uno de los espacios:

En su material específico ella trabaja [en el aula ordinaria] funciones ejecutivas, atención, etc. pero lo más curricular ya en el aula de PT, empezó a hacerlo en el aula, pero está más pendiente del grupo que de lo que tiene que hacer, entonces como lo que queremos es que sea funcional, acabamos sacándola fuera a PT. Lo funcional es que trabaje un contenido, porque a lo mejor ella, de 45 minutos saca provecho a 15, y va pasando el curso y claro... se estanca, porque el progreso es muy lento (ET_C2_UA6).

Sin embargo, pese a que es la forma en la que llevan a cabo los apoyos en del centro, la tutora considera que sería interesante que pudiesen realizarse

dentro del aula, pero delega la responsabilidad en el personal especialista: “PT y AL son los primeros que tienen que ver cómo hacen su trabajo para intentar hacerlo dentro del aula, favoreciendo la inclusión” (ET_C2_UA6), sin dejar de considerar que “a veces lo podrán hacer, y a veces no” (ET_C2_UA6).

Además de las figuras de PT y AL, cabe añadir que también cuentan con personal de refuerzo en algunas asignaturas, ya que surgió la necesidad de solicitarlo para que pudieran guiar a la alumna en el aprendizaje. Tal y como la tutora afirma: “pedí apoyo en el segundo trimestre, para naturales y sociales, o sea cuatro horas más, porque, aunque hay ciertas cosas que va siguiendo el libro, sí que hay otras cosas que la persona le ayuda un poquito” (ET_C2_UA6). También se refleja en las observaciones de aula al anotarse: “la tutora comenta que han intercambiado el apoyo, antes lo tenía en sociales pero ese día lo cambia a mates (...)”, lo que no deja de ser una adecuada gestión de los apoyos de acuerdo con las necesidades del aula o a las posibilidades de participación del alumnado con TEA.

Y toda esta situación no pasa desapercibida al alumnado que comenta, en relación con los apoyos, que: “tiene muchos, que yo me he dado cuenta, que no pasa todo el tiempo con nosotros, sino que a veces tiene como unos profesores que la ayudan” (A3_EGA_C2_UA6). Sin embargo, también afirman, desde una perspectiva ciertamente competitiva y segregadora que el uso de apoyos se debe a que: “como la profesora no puede estar todo el tiempo con ella, también tiene que estar con nosotros, pues ella sale fuera con otros maestros” (A3_C2_EGA_UA6).

Por otra parte, tal y como se registra en las observaciones, la alumna con TEA, igual que el resto de los alumnos y alumnas, tiene funciones en el aula: “es la encargada de pasar la lista del comedor y de los talleres de la tarde”, lo que constituye un factor relativo con la organización del aula y que favorece en gran medida hacerle sentir parte del grupo (RO3_C2_UA6)

Para finalizar, como último elemento detectado como factor organizativo que posibilitaría la inclusión educativa a nivel de centro es algo que la propia docente, como miembro del equipo directivo que ha sido durante años, considera necesario siempre y cuando todo el claustro vaya en la misma línea. Se trata de

un cambio de visión sobre la diversidad: “estaría bien que, a nivel de centro se cambiara un poco la visión de cómo tratar a estos niños, pero todo depende siempre del personal que tienes” (ET_C2_UA6).

8.3.3. FACTORES QUE DIFICULTAN LA INCLUSIÓN

En este tercer apartado, se analizan aquellos factores que dificultan la inclusión, bien por haber sido detectados en las observaciones de aula, o bien porque los propios agentes educativos los han manifestado en sus entrevistas.

Los factores se orientan sobre todo a la falta o la gestión inadecuada de recursos o elementos tales como el tiempo, los materiales, el personal, la coordinación, las responsabilidades, la formación, etc.

En primer lugar, la docente menciona la falta de recursos, en este caso económicos. Pese a que afirma que “la alumna que yo tengo tiene la suerte de tener una familia con un nivel económico medio/alto, que se mueve mucho” (ET_C2_UA6), no todos los niños y niñas con NEAE están en esa misma situación. Sin embargo, no parece ser el único condicionante ya que, aunque los tuvieran, siguen faltando recursos y ayudas porque la Administración desconoce algunas circunstancias que se producen en los centros. Afirma que: “muchas ayudas no las tienen porque se supone que en el centro ya tenemos logopeda, por ejemplo, pero luego aquí tampoco tenemos tener todas las horas porque tal o porque cual...” (ET_C2_UA6). Y añade que esto supone una dificultad importante para la consecución de la inclusión: “lo ideal sería, para una buena inclusión, tener recursos y sin recursos yo, sinceramente, creo que... se pueden hacer cosas, pero no tantas” (ET_C2_UA6).

En esta misma línea surge la falta de recursos personales como otra de las limitaciones fundamentales. Es necesario contar con más profesionales en el aula que atiendan, no al alumnado con NEAE, sino a toda la diversidad en su conjunto:

Yo creo que necesitamos más personal, que la inclusión no es que tenga una persona al lado, o sea yo no quiero que esa niña tenga una persona todo el rato al lado, no. Pero llega un momento que tienes mucha diversidad, que entras y acabas que ya no sabes ni por donde vas, ya no

hablo de trastornos graves, pero ahí hace falta más personal, pero para todos y dentro del aula (ET_C2_UA6).

Ya no se habla de aumentar de reducir el número de alumnos por docente, que podría conseguirse a través de los desdobles que ya llevan a cabo, ni siquiera de tutoría compartida, sino de ir incluso más allá:

Todos juntos con dos o tres adultos allí, yo creo que funcionaría mucho mejor que partiéndolos como están ahora (...), que se ha tratado de atajar el problema tarde. Hay que actuar ahí, con personal extra, desde la base (ET_C2_UA6).

Sin embargo, aunque la teoría parece bastante clara, otra de las dificultades que se observa es que la gestión del personal con el que cuenta el centro no es la más adecuada. Esa figura, la maestra de PT, que es capaz de disponer de una sesión para sacar a la alumna con TEA fuera del aula podría proporcionar ese apoyo a toda el aula en inclusión. Este es un elemento que ya se mencionó anteriormente, como factor que contribuía a nivel organizativo a la inclusión en el aula. No obstante, en este caso también cabe destacarlo negativamente puesto que, pese a que el centro lo considera positivo, es un tipo de organización excluyente, que además sustenta un pensamiento segregador del sistema educativo.

La alumna que yo tengo sale unas sesiones fuera, entonces hay algunas sesiones más de matemáticas en las que ella no está y me quedo con 15 y me las apaño más que de sobra, no me puedo quejar” (ET_C2_UA6).

Y aunque esta afirmación parece contradictoria con la anterior, asegura que aun cuando se llevan a la niña con TEA del aula cuenta con alumnado muy diverso, aunque no presenten NEAE: “dentro de los quince que me quedan también tengo mucha diversidad, hay mucho problema conductual, muchas separaciones de padres, que todo hace” (ET_C2_UA6). En este sentido la docente se queja de que tiene demasiada carga y responsabilidades en un aula con diversidad: “tengo más trabajo, tengo que adaptar materiales, tengo que

adaptar objetivos” (ET_C2_UA6). Todo ello requiere de una buena organización y gestión de los recursos, tanto a nivel de aula como de centro. Sin embargo, es algo que todavía no son capaces de solventar y puede llevar al agotamiento, a la saturación e incluso al síndrome conocido como *burnout*: “a veces me siento un poco desbordada” (ET_C2_UA6).

En esta misma línea la tutora también se escuda tras la excesiva presión que afirma que ejerce el currículum por su rigidez, lo que le impide emplear metodologías más innovadoras y menos tradicionales:

Especialmente los de primaria, que a la vez somos los que más agobiados vamos para acabar un currículum, unos contenidos que, en infantil, como es un poco más... Que no quiero decir que no trabajen eh, que no se interprete esto como... al contrario, trabajan muchísimo y mucho mejor que nosotros, pero su currículum no es tan rígido, se pueden mover más, y se adaptan mucho más a estos niños (ET_C2_UA6).

Este es un tópico al que suelen recurrir numerosos docentes relativamente acomodados. La flexibilidad que ofrece el currículum de infantil también la tiene el de primaria; sin embargo, se requiere de formación, de motivación, de organización y de más trabajo como ella afirma, pero se contribuiría, como ella misma reconoce, a una mejor inclusión educativa de todo el alumnado.

En relación con el currículum la tutora afirma que la legislación que la Administración Educativa aprueba como óptima para la inclusión educativa, en ocasiones, no es fácilmente aplicable a la realidad del aula. Insinúa que la Orden 20/2019, de 30 de abril, por la que se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado, sigue siendo poco concreta: “porque sabemos que la ley de inclusión es bastante reciente de ahora con las modificaciones que ha habido, pero es bastante difusa, entonces, quiero decirte que tampoco...” (ET_C2_UA6).

Por su parte, señala también falta de tiempo. Afirma que la jornada laboral se queda corta para el conjunto de tareas que tienen que asumir relativas a la preparación y adaptación de materiales. Bien es cierto que el centro cuenta con

jornada continua pero, aunque comenta que es más cómoda para el alumnado, y también para conciliar la vida laboral y la familiar, la considera menos acertada para el buen desempeño docente:

Lo que nos hace falta muchas veces es tiempo para preparar cosas y con este horario que tenemos ahora de la jornada continua está muy bien para los alumnos, pero para el profesorado veo que es demasiado intensivo, (...) que me gusta, porque también soy madre, pero si soy realista no te da tiempo a preparar muchas cosas, te las tienes que llevar a casa, pero hay cosas que no se pueden llevar (ET_C2_UA6).

Siguiendo con las carencias que detecta la tutora, pasamos a centrarnos en la falta de formación docente. Ante esta situación destaca la necesidad de seguir formándose continuamente a lo largo de toda su trayectoria laboral. Para ello propone la creación de un plan formativo obligatorio y periódico para todo el profesorado en horario laboral y que suponga una pausa de las actividades docentes.

Yo creo que (...) todos los profesores, cada cinco años o el tiempo que ellos consideren, entiendo por ellos la gente que estudiáis esto y sabéis más que yo, deberíamos obligatoriamente, o-bli-ga-to-ria-men-te, dedicarnos un mes o dos meses para el reciclaje, en lugar de venir a trabajar, dedicarnos a mejorar aquellas cosas en las que nos quedamos desfasados y todo eso favorecería mucho a la inclusión. Porque en muchas cosas nos vamos quedando atrás” (ET_C2_UA6).

La formación es básica, pero no suficiente. La tutora también considera que son necesarias una serie de habilidades docentes para gestionar el aula y que dependen de cada profesional: “la inclusión (...) depende mucho de la forma de trabajar del maestro, de su organización del aula, etc.” (ET_C2_UA6). Y también es fundamental que el profesorado que interviene con el alumnado colabore y esté coordinado. Se refiere principalmente a los especialistas y es que, a la hora de tomar decisiones es básico tener en cuenta las percepciones de todos los docentes implicados, y sentirse parte responsable de dicha decisión.

La tutora indica que sería necesario “que se enfocara de otra manera” (ET_C2_UA6). Comenta esto porque afirma que los especialistas no tienen una visión tan inclusiva de los apoyos y que siguen optando por realizar sesiones de trabajo más especializadas: “porque tú puedes tener una visión y el especialista también tiene sus derechos y te lee el DOGV y te dice cuáles son las funciones de tal y cual...” (ET_C2_UA6), pero señala que “los primeros que tienen que saber cómo hacer inclusión son los especialistas, porque es muy fácil cogerte a un niño y sacártelo fuera, lo difícil es trabajar con 15 y uno así, y querer hacer inclusión” (ET_C2_UA6). Entre la irritación que el tema le produce sigue apostando por los apoyos inclusivos: “PT y AL son los primeros que tienen que ver cómo hacen su trabajo para intentar hacerlo dentro del aula, favoreciendo la inclusión” (ET_C2_UA6); sin embargo, llega a caer en otro de los factores que impiden la consecución de la educación inclusiva y es la elusión de responsabilidades: “ellos sí que son los que deben cambiar mucho el chip y animar a los demás a que lo hagamos” (ET_C2_UA6). Aunque aclara que esta es la problemática de su centro en particular, pero “depende mucho del profesorado especialista que tengas, de PT y AL, y de la visión que también tienen ellos” (ET_C2_UA6).

En relación con la coordinación docente surge una dificultad que concierne a los hábitos pedagógicos. Cada alumno, ha pasado por un proceso de aprendizaje diferente en el que influyen, en gran medida, cada uno de los docentes que han pasado por su trayectoria, y con ello su estilo de enseñanza, su forma de explicar, su gestión del clima del aula, etc. Sin embargo, las prácticas de emplear metodologías tradicionales, o de realizar los apoyos siempre fuera del aula, acomodan tanto al alumnado como al profesorado, lo que dificulta revertir esta situación: “depende mucho de la forma en la que se ha trabajado con ese alumno desde la base” (ET_C2_UA6), y añade: “si queremos de repente hacer inclusión total con un alumno que nunca ha trabajado así es complicado” (ET_C2_UA6). En esta línea la tutora, pese a que no las emplea con demasiada frecuencia, es partidaria de las metodologías innovadoras, en concreto del trabajo por proyectos, y como miembro del equipo directivo que ha sido, siempre ha tratado de transmitir las ventajas que ofrece, pero afirma: “no puedo presionar para que se trabaje por proyectos, porque cómo se hará si no tienen interés”

(ET_C2_UA6), mostrando que la inquietud y la motivación son fundamentales para emprender cualquier cambio.

Por otra parte, se analizan también un conjunto de elementos que atañen, no tanto al profesorado, sino más al alumnado del grupo-clase. En primer lugar, nos centramos en el alumnado con TEA. El Trastorno del Espectro del Autismo abarca, como su propio nombre indica, todo un espectro de variables, dificultades y condicionantes que hacen que tales estudiantes requieran niveles de apoyo de severidad muy distinta. La tutora afirma que “la teoría es muy bonita pero luego a la hora de la práctica hay ciertas cosas que (...) dependen de cada caso, de cada niño o niña” (ET_C2_UA6) y añade que “a veces la inclusión es posible y a veces no lo es, para ser realista” (ET_C2_UA6). Es cierto que las dificultades asociadas al TEA, especialmente en sus niveles más severos, dificultan en gran medida la inclusión educativa; sin embargo, en lugar de caer en la resignación es fundamental seguir intentándolo.

En relación también con el trastorno surgen problemas de diagnósticos tardíos o dudosos. Al no tratarse de un trastorno cromosómico y además presentar una etiología multifactorial, en ocasiones algunos profesionales con escasa experiencia demoran demasiado el proceso hasta que ofrecen un diagnóstico cerrado. En este caso la tutora habla de la orientadora del centro, pero también afirma que fueron varios los profesionales que no supieron proporcionar un diagnóstico a tiempo: “algunos no están preparados para hacer algunos diagnósticos, y ella ha tenido que buscarse fuera la vida, y cada vez le han dado un diagnóstico diferente y sin eso claro... año tras año perdiendo esfuerzos y tiempo” (ET_C2_UA6). Y todo este proceso, a su vez, ralentiza la intervención, tal y como apunta la tutora: “claro, yo puedo tener muy buena voluntad, pero si no sé qué es lo que le pasa a la niña, o lo que no sabe hacer, o lo que le cuesta, yo no la puedo ayudar” (ET_C2_UA6). La tutora reconoce la importancia de la atención temprana: “no se trata de ya madurará (...). Ahí yo creo que la atención precoz es muy importante, igual que se hacen mamografías para prevenir, hay que prevenir en estos niños, ser precavidos” (ET_C2_UA6). Evidenciando que cuanto más temprano sea el diagnóstico y la intervención, mejores serán los pronósticos.

Sin embargo, la tutora también menciona, en relación con lo comentado anteriormente que, al observarse dificultades en la alumna, pero desconocer su origen, se realizaron un conjunto de intervenciones fuera del aula por parte de los especialistas lo que dificultó su presencia, su participación y su aprendizaje con su grupo-clase:

Si se empieza a trabajar con el niño con inclusión, desde que es pequeño, porque se sabe su diagnóstico bien, el problema, a veces, es que no tenemos diagnósticos. Es decir, si tú sabes su diagnóstico y puedes hacer que ese niño vaya siguiendo el ritmo de la clase con sus adaptaciones y tal, podría ser una inclusión en todas las áreas, el problema es cuando tú llegas a sexto y tienes un alumno o una alumna que nunca ha trabajado así, que lleva un desfase de cinco o seis años, con lo cual, en muchas cosas no lo puedes hacer (ET_C2_UA6).

Aun así, la afirmación de la tutora parte de una perspectiva errónea puesto que la espera al diagnóstico definitivo nunca debe condicionar las adaptaciones educativas y las prácticas inclusivas.

Al margen de las dificultades relativas al diagnóstico tardío, también se detectan otros factores que entorpecen la educación inclusiva y, en este caso, se relacionan con los compañeros del grupo-clase. Por una parte, tras enumerar las múltiples dificultades del caso en concreto, relacionadas con la atención, las dificultades en funciones ejecutivas, la falta de autonomía, de destrezas motrices, etc., comenta que un gran problema para la inclusión educativa parte de la exclusión social por parte de los compañeros. Al respecto afirma que: “en clase hacen muchas actividades, pero luego a lo mejor llega a otros ámbitos, sobre todo cuando son más mayores, el patio, fuera de clase, y ves que no son felices” (ET_C2_UA6), ya que los compañeros “quedan fuera del colegio con esa persona no cuentan” (ET_C2_UA6). Estas situaciones suelen iniciarse por las diferencias en el desarrollo evolutivo respecto a sus iguales: “poco a poco van teniendo diferentes intereses y ella esos intereses que van apareciendo cuando van madurando no los tiene” (ET_C2_UA6). Y el hecho de que, mientras los compañeros juegan al fútbol, inician las primeras relaciones amorosas o hablan de los últimos programas de televisión, ella: “parece que no entiende bien las

normas, no tiene motivación, y que a veces le motiva más ir al patio de infantil y ver a los pequeños” (ET_C2_UA6), lo que acaba dificultando su inclusión social y también educativa.

En ocasiones la tutora considera que el gran grupo puede ejercer influencia negativa sobre el caso con TEA, por distintos motivos. En primer lugar, porque trabajan contenidos diferentes, “a veces el gran grupo no la beneficia, especialmente cuando trabaja un contenido que no tiene nada que ver con el de los demás, y yo entiendo que es muy difícil” (ET_C2_UA6) lo que, no solo no es responsabilidad del grupo realmente, sino que podría solventarse adaptando los contenidos a su nivel de competencia y ofreciendo actividades para todos adecuadas a múltiples niveles de complejidad. En segundo lugar, porque afirma que provocan distracciones en su aprendizaje: “ella tiene muchos problemas de atención, y a veces el gran grupo la distrae, no la beneficia” (ET_C2_UA6), cosa que tampoco parece ser causada por el propio grupo, sino más bien por las dificultades de atención y por la organización de la clase y que, seguramente, podría mejorar con dinámicas grupales que incluyeran esta alumna. En tercer lugar, porque ha ocasionado en ella problemas conductuales: “la clase también le ha influido a nivel negativo en su conducta, porque ella copia los comportamientos de los demás para llamar la atención” (ET_C2_UA6), lo que podría trabajarse en sesiones de sensibilización de grupo y ofreciendo estrategias a los compañeros y compañeras sobre cómo actuar con ella en ciertas situaciones. Y, por último, por los comportamientos competitivos de algunos compañeros y compañeras especialmente en situaciones de juego, ante los que cabría plantear alternativas más cooperativas además de trabajar a nivel de educación emocional.

No tiene coordinación, y claro en juegos en grupo tenerla en el equipo les perjudica, porque sabemos cómo son, ellos son competitivos, entonces... ellos a veces sí que tienen que mejorar sus comportamientos hacia ella (ET_C2_UA6).

De las dificultades que surgen de las entrevistas, cabe mencionar algunas que se han detectado observando las distintas sesiones, y que también condicionan el proceso inclusivo. Abarcan desde falta de herramientas y

estrategias para la atención a la diversidad por parte de los docentes, y que conlleven distracciones constantes del caso con TEA (RO4_C2_UA6), hasta mandarle tareas como hacer un dibujo sin ninguna posterior revisión del mismo, simplemente para tenerla entretenida (RO3_C2_UA6). Pasando, además, por el uso de materiales teóricamente adaptados que son el mismo, pero en castellano –mientras el resto de la clase lo utiliza en valenciano, y siendo la lengua materna de la alumna el valenciano– (RO1_C2_UA6); o por reflexiones de la propia niña: “¿yo también lo voy a hacer?” –extrañándose de hacer un trabajo en grupo con los compañeros–, o verbalizaciones como “¿ya salimos al patio?, ¿a qué hora?, ¿cuánto falta?” (RO1_C2_UA6), que además de su saturación muestran la necesidad de anticipación y de recursos visuales que reduzcan sus niveles de ansiedad.

Por último, la tutora realiza una reflexión que resulta pertinente destacar, puesto que no deja de ser una dificultad más para la inclusión educativa. Bien es cierto que, como ella misma afirma, cada alumno y alumna es diferente y por ello también variadamente sensible a la diversidad: “hay gente que es más dada a ayudar a estos niños, a colaborar con ellos y hay gente que no, porque son más individualistas o por lo que sea” (ET_C2_UA6), ante lo que es esencial proporcionar, como ya se ha comentado, programas de sensibilización y trabajo de valores y emociones. Sin embargo, la tutora entra en el dilema sobre la responsabilidad compartida del proceso educativo de los niños y niñas.

Se le da un papel a la escuela que no es el que tiene, se supone que los papás y las mamás dejan a los niños aquí y somos nosotros los que, además de las materias educativas, tenemos que enseñarles valores, educación y estos aspectos deberían venir de casa (ET_C2_UA6).

Finalmente, antes de presentar la síntesis de los resultados obtenidos se muestran las palabras más repetidas por los informantes entrevistados, en este caso el alumnado y la tutora (Figura 37).

La figura muestra que, con diferencia, palabra más mencionada es *ella*, refiriéndose a la alumna con TEA (un total de 85 veces), evidenciando que al preguntar por la inclusión, la información se sigue focalizando en el alumnado

con NEAE y no en todo el grupo. Es de destacar, también, que el segundo término más co-ocurrente en los distintos documentos sea *inclusión* (25 veces), palabra en la que especialmente la tutora insiste en numerosas ocasiones y a la que se le intenta dar gran importancia. También destacan, seguidamente, varios términos relacionados con el contexto en general: aula, clase, centro y con el alumnado: *tots* (todos), *todos*, *niños*, *persona*, *compañeros*, *grupo*, *alumnado*, *xiquets* (niños), lo que revela gran consideración por el colectivo y sus relaciones. Surgen temas interesantes relacionados con los apoyos y con las NEAE: *atención*, *PT*, *recursos*, *apoyos*, *diagnóstico*, *problema*, *diferentes*, *necesidades*, etc. Y, por último, llaman la atención algunos conceptos que despiertan su preocupación como el *juego* y *jugar*, lo *digital*, las *estrategias* y los *contenidos*, la *formación*, *adaptar*, o el *patio*, contexto en el que siguen observando grandes dificultades para la inclusión.

Es de señalar que la nube de palabras, en este caso, ha sido elaborada excluyendo palabras de un solo carácter, números, guiones y guiones bajos; sin distinguir mayúsculas y minúsculas a partir de un umbral de palabras que excediera las cinco repeticiones y sin excluir términos en valenciano.

Figura 37

Nube de palabras de los términos más destacados según las entrevistas a los distintos agentes del centro semi-rural



Nota. Elaboración propia mediante ATLAS.ti 22.

8.4. A MODO DE SÍNTESIS

Como colofón se muestra una recapitulación de los resultados obtenidos en el trascurso del trabajo de campo en el centro semi-rural. Se detallan los hallazgos relativos tanto a las estrategias organizativas y didácticas, como a las barreras para la inclusión.

Tabla 20

Síntesis de resultados sobre el centro semi-rural de acuerdo con los objetivos 1.2. y 2.1.

| Objetivo | Unidad de análisis de 6º |
|---|--|
| <p>Objetivo 1.2 <i>Elementos organizativos y didácticos relacionados con la inclusión del alumnado con TEA</i></p> | <p>Didácticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adaptación y selección de contenidos según su funcionalidad. - Uso de herramientas y estrategias innovadoras (tecnologías, trabajo por proyectos, tertulias dialógicas...). - Evaluación adaptada (oral, visual y reduciendo exigencias). - Adaptación de materiales o uso de materia visual y manipulativo. - SAI ofreciendo espacio y respetando ritmos. - Metodologías innovadoras y que fomenten el aprendizaje autónomo y dialógico. - Educación en valores y desarrollo de sentido crítico. - Actitud docente de guía, atenta, cercana y paciente. - Valoración positiva de la diversidad por parte del alumnado. <p>Organizativos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agrupamientos heterogéneos y fluctuantes que favorezcan SAI. - Desdobles heterogéneos; contribuyen a una enseñanza más individualizada. - Ratios reducidas de alumnos por aula (16) y de alumnado con NEAE. - Ubicación docente dinámica y cercana. - Distribución y gestión del tiempo para proporcionar momentos de atención a todo el alumnado. - Tiempos de descanso y autorregulación cuando se requieran. - Apoyos dentro y fuera del aula según las necesidades del caso, del grupo y/o del contexto de aprendizaje. - Atribución de funciones y responsabilidades dentro del aula también para el alumnado con NEAE. - Cambio de visión respecto a la inclusión y al alumnado con NEAE. |
| <p>Objetivo 2.1 <i>Factores que dificultan la</i></p> | <p>Dificultades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de recursos económicos y personales. - Apoyos específicos e individualistas y fuera del aula. - Elevados niveles de diversidad en el aula. - Concepción docente de la diversidad como dificultad. |

| | |
|------------------------------------|---|
| <i>inclusión del alumnado TEA.</i> | <ul style="list-style-type: none">- Saturación docente.- Presión del currículum en primaria.- Falta de concreción de la normativa inclusiva.- Falta de tiempo en jornada continua.- Falta de formación docente.- Concepciones docentes segregadoras y reticentes al cambio.- Falta de coordinación, especialmente con especialistas.- Dificultades asociadas al trastorno.- Diagnósticos tardíos y poco concisos.- Exclusión social por parte de los compañeros por diferencias de intereses.- Influencia negativa del grupo-clase por gestión de aula poco inclusiva.- Falta de estrategias y habilidades docentes para la atención a la diversidad.- Concepción de la educación como mera transmisión de conocimientos. |
|------------------------------------|---|

CAPÍTULO IX

Informe: el Centro Rural Agrupado

Un centro educativo en el siglo XXI debe ser garante de la inclusión, debe ser un centro acogedor y seguro para todo el alumnado, un centro abierto a la comunidad educativa, un centro que elimina las barreras que impiden al alumnado ser y estar
Coral Elizondo (2020b)

9.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CASO: UN CENTRO RURAL AGRUPADO

El tercero de los centros estudiados es un CRA ubicado en el norte de la provincia de Valencia, casi límite con Castellón. Por su naturaleza es un centro agrupado que cuenta con dos sedes, nutridas de alumnado que proviene, principalmente, de las dos poblaciones implicadas. Sin embargo, sus peculiares características pedagógicas favorecen que cada vez sea más conocido en los contextos administrativos, educativos y familiares del entorno, atrayendo con ello a alumnado de núcleos de población más alejados. Tal y como detallan en su proyecto educativo y en su página web, sus señas de identidad son las de un centro abierto, inclusivo, dialógico y cooperativo. Lo que ya define, en gran medida, las estrategias organizativas y didácticas en las que se basan. Además, pretenden orientar sus valores hacia la participación, el diálogo, la democracia, la reflexión y la transformación.

De los dos municipios, el primero cuenta con una población de unos 600 habitantes, basa su economía en la agricultura, especialmente en el cultivo de regadío y se encuentra a una distancia de menos de cinco minutos del segundo. Este, por su parte, dobla aproximadamente la población del anterior y es más montañoso. Económicamente diversifica su ocupación entre agricultura de regadío y de secano, y ambos son lugar de residencia del personal trabajador de industrias secundarias y de servicios de ciudades limítrofes.

El CRA dispone, en la actualidad, de aulas situados en ambas poblaciones; concretamente: dos de segundo ciclo de Educación Infantil y tres de Educación Primaria en el primer centro y, tres de segundo ciclo de Educación Infantil y seis de Educación Primaria en la segunda sede, con una matrícula autorizada por la Administración de hasta 125 alumnos y alumnas de infantil y 200 de primaria. El horario se organiza en jornada partida de mañana y tarde, y se encuentra adscrito al programa Banco de Libros de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana; sin embargo, no emplean libros de texto, por lo que dicha dotación económica se invierte en otros materiales y recursos como tabletas, materiales manipulativos, etc. tal y como se desprende de un documento sobre cambio metodológico remitido a las familias hace ya ocho años.

En cuanto a su estructura física, la sede principal del CRA se localiza en el centro más grande y está compuesta por una amalgama de pequeñas construcciones de una planta, de tres barracones (uno de ellos usado como comedor escolar), de dos pequeños patios y de un huerto. Además, está situado junto al Hogar del jubilado, colectivo con el que ostentan muy buena relación y con quien son frecuentes las conversaciones y los saludos desde la propia zona de recreo. El otro centro es más pequeño, aunque cuenta con una estructura similar y no ha tenido ninguna reforma en condiciones desde que fue construido en 1955, pese a las constantes gestiones y protestas de toda la comunidad educativa.

Sobre el personal, a partir de los datos obtenidos mediante la ficha de datos del centro (ver Anexo 5), se compone de 21 docentes y entre cinco y siete miembros de personal no docente (Servicio Psicopedagógico Educativo –SPE–, comedor, etc.). Respecto al alumnado cuenta con 68 niños y niñas en el primer

centro y 150 en el segundo. El profesorado, en su mayoría, tiene entre cinco y quince años de experiencia, ha permanecido en el centro al menos cinco años, y alrededor de una cuarta parte es personal interino. Es de destacar que la mayor parte del profesorado se ha trasladado al centro siguiendo su ideología y sus principios.

En cuanto a la trayectoria histórica del centro, se trata de una escuela eminentemente innovadora desde hace décadas, especialmente fomentada por la dilatada labor de su antiguo director; una figura reconocida por su largo recorrido en movimientos de renovación y cambio educativo, basados en la tecnología y la formación permanente del profesorado que, aunque hoy en día ya no forma parte del centro, sigue manteniendo su compromiso hacia la innovación educativa y la formación.

Atendiendo a este último aspecto, cabe remarcar que desde el centro demuestran que pretenden seguir formándose, tanto sobre metodologías innovadoras, como sobre la participación de las familias y la integración de la escuela en el entorno. Entre sus prioridades, tal y como consta en su segundo proyecto de dirección, se contempla el aprendizaje servicio (ApS), la formación y dinamización de voluntarios, la convivencia y las habilidades sociales y la educación emocional, lo que coloca de nuevo a las TIC en una posición secundaria o complementaria.

Por último, cabe destacar que el CRA propugna la integración en su entorno y, por ello, practica la visibilidad ante la comunidad a través de varios medios: actualizando su plataforma virtual, participando en eventos formativos y de intercambio de experiencias, formando parte del programa Erasmus+ en la modalidad KA101 Mobilitat per a l'Aprenentatge y, por último, manteniendo las puertas de sus instalaciones abiertas hacia otras instituciones y agentes educativos, tanto autonómicos como nacionales y extranjeros. Además, participan en numerosos proyectos, como es el caso de LOVA (La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje)⁹.

⁹ En verano de 2014 se ofreció el primer curso LÓVA en la Comunitat Valenciana desde el CEFIRE de Castellón de la mano de Santi Monforte. Más información en <https://proyectolova.es/>

9.2. ANÁLISIS DE LA INCLUSIÓN EN LA DOCUMENTACIÓN ORGANIZATIVO-ADMINISTRATIVA DEL CENTRO

Los documentos fueron facilitados a través de un enlace de Google Drive en el que estaban alojados y se pudieron consultar sin ningún límite temporal. El documento compartido fue un único archivo llamado *Projecte de direcció* con fecha de noviembre de 2015. Posteriormente se comprobó que una versión simplificada de este documento estaba disponible también en la web del centro, consolidando su transparencia. En él consta explícitamente que son una escuela inclusiva, además de democrática, dialógica e integrada en el entorno; lo que se concreta a través de una serie de puntos. Se afirma que se fomenta el respeto a las diferencias individuales, se desarrolla la convivencia en un marco de tolerancia y respeto a la libertad de cada uno, a su personalidad y a sus convicciones, sin que puedan suponer un motivo de coacción, se pretende que el alumnado sea solidario con los demás, colaborando la superación de dificultades y evitando el egoísmo; y, por último, se considera muy relevante la adquisición de la motivación, la autoconfianza y la autoestima para convivir en bienestar con uno mismo y con los demás, independientemente de su raza o condición social.

Respecto a la segunda categoría, el documento incluye la necesidad de crear estrategias para garantizar la voz de los más vulnerables, aunque no se menciona específicamente al alumnado con TEA.

En cuanto a la tercera, se menciona que se ajusta la respuesta educativa a las necesidades de los alumnos a través de las valoraciones psicopedagógicas, de las adaptaciones, de los apoyos y de las tutorías. Además, afirman que es necesario continuar con las buenas prácticas y actuaciones educativas de éxito, tales como: los talleres de los jueves, los grupos interactivos, la lectura por parejas, las tertulias literarias, el trabajo por proyectos conjuntos de ciclo, de aulario y de centro, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje dialógico y el aprendizaje por rincones. Así como seguir formándose en ApS, formación y dinamización de voluntariado, convivencia y habilidades sociales, y educación emocional, consideradas como estrategias válidas para la inclusión del alumnado con TEA.

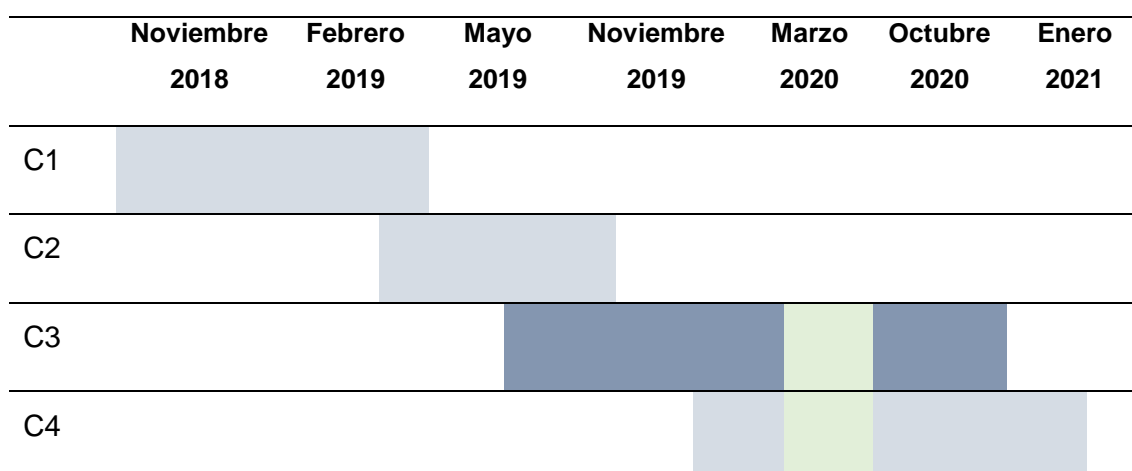
Al margen de estas categorías, se ha observado que en el documento destacan las referencias al juego, especialmente cuando afirman que buscan que el centro sea “un espacio lúdico, un parque donde juego y aprendizaje sean una misma cosa” (p. 14), y también cuando se destaca entre sus deberes “disponer de los recursos prácticos suficientes para la educación del tiempo libre y la organización de talleres y juegos (p. 94).

Finalmente, también se considera importante destacar en este punto que en la ficha de datos de identificación del centro consta que cuentan con Comisión de Educación Inclusiva y con coordinador, figura reconocida en la estructura organizativa del centro. Dato que unido a lo mencionado anteriormente contribuye a construir también esa cultura inclusiva que busca el centro.

Antes de pasar al análisis de cada una de las unidades concretaremos la temporalización. En este caso el trabajo de campo de desarrolló a lo largo de dos cursos escolares en dos grupos de alumnos diferentes; por tanto, la primera unidad de análisis se corresponde con la clase que estaba en quinto durante el curso 2018/2019 y pasó a sexto en la fase final del estudio (a la que llamaremos quinto 1), mientras que la segunda se corresponde con la clase que iniciaba quinto durante el inicio del curso 2019/2020 (quinto 2). La recogida de datos se vio interrumpida por la pandemia mundial, tal y como se refleja en el cronograma de la Figura 38.

Figura 38

Cronograma del trabajo de campo con énfasis en el Centro Rural Agrupado



9.3. EL AULA DE QUINTO CURSO DE PRIMARIA (1)

El aula de quinto (1) se compone de diecisiete estudiantes con una diferencia de géneros bastante marcada, doce alumnos y solo cinco alumnas, de los cuales siete presentan dificultades. Un alumno presenta TEA, una alumna ha llegado recientemente de Francia y desconoce el idioma, otro alumno presenta diagnóstico de depresión, tres niños y niñas cuentan con dificultades de aprendizaje diversas, un niño con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención, y otro la tutora sospecha que presente el mismo trastorno con Hiperactividad, pero todavía no ha sido diagnosticado.

La tutora tiene 38 años de edad y es una persona muy abierta, reflexiva, respetuosa y con gran interés por la inclusión educativa. Es miembro del equipo directivo y la coordinadora de ciclo.

Por último, respecto a la estructura del aula, se trata de un espacio rectangular y muy amplio para los diecisiete estudiantes que la componen. Contiene, como peculiaridades distintivas entre la gran cantidad de materiales y recursos que tiene entre sus estanterías, un sofá hecho de palés de madera y cojines, una *Smart TV* (ver Figura 39) y mesas grandes rectangulares como las del profesorado, en lugar de mesas individuales para el alumnado.

Figura 39

Rincones del aula de quinto (1) con sofá fabricado con materiales reciclados y televisor inteligente



Resulta revelador también que la docente no tiene silla y mesa de trabajo, lo que muestra que su ubicación en el aula es muy variable y siempre cerca del alumnado.

Disponen de iPads para todos los estudiantes, que se colocan cuando no los utilizan y deben ponerse a cargar, en un rincón del aula junto a la zona para los portátiles y los ordenadores de sobremesa (al final de la clase como puede observarse en la Figura 41). También cuentan con mucho espacio libre delante de la pizarra que en ocasiones emplean para trabajar en el suelo, y de un gran espacio en el pasillo con una mesa grupal en la que, si lo necesitan, se colocan para hacer trabajos. En el mismo pasillo se puede observar, una máquina de juegos recreativos que ellos mismos han construido como producto final de un proyecto interdisciplinar (ver Figura 40).

Figura 40

Máquina recreativa diseñada y construida por el alumnado

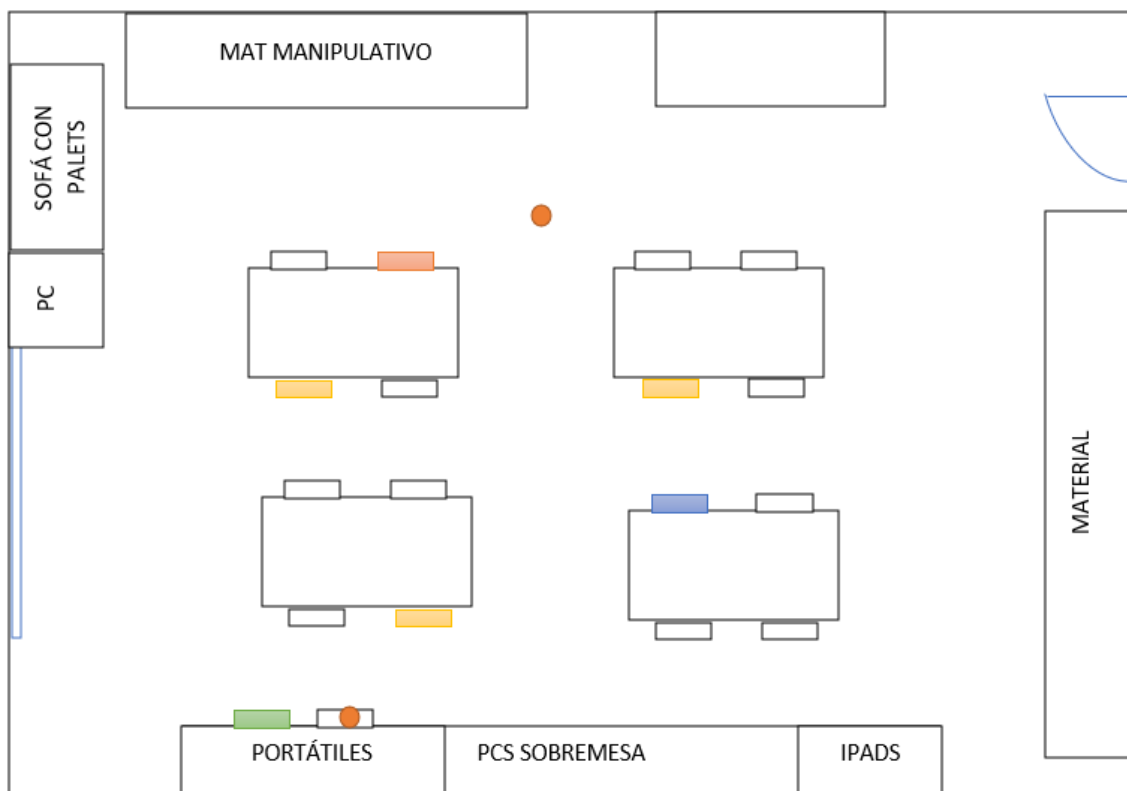


Respecto a la distribución del aula el alumnado se reorganiza constantemente según la actividad que desempeña; sin embargo, normalmente no es necesario modificar la disposición de los elementos del aula. A continuación, se muestra la estructura del aula y su distribución en una actividad

de lectura por parejas. Las personas marcadas con un círculo son las docentes presentes en la actividad y los colores designan al alumnado con NEAE, siempre sentados, como se puede observar al lado de alumnado sin ellas.

Figura 41

Distribución del aula de quinto (1) del CRA en lectura por parejas



Nota. El color verde indica TEA, el amarillo Dificultades de Aprendizaje, el azul TDA y el rojo Trastorno Depresivo. Elaboración propia.

9.3.1. ELEMENTOS DIDÁCTICOS QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN

En este apartado se detallan los elementos didácticos detectados en el aula de quinto (1) que contribuyen a la inclusión educativa del alumnado con TEA y también de todo el grupo-clase. Han sido referidos tanto por parte de la tutora como del alumnado y, además, han podido registrarse en las observaciones de aula.

Antes de definirlos cabe destacar la concepción que tiene la tutora sobre la inclusión educativa. En la entrevista menciona, al preguntársele sobre este concepto que: “ojalá no hiciera falta que existiera esa palabra, es como lo de la

igualdad de género” (ET_C3_UA51), afirmando que mientras sigamos hablando de inclusión implicará que todavía no se ha conseguido, a lo que añadió: “entonces la hay, hay una exclusión de ciertos alumnos” (ET_C3_UA51). Fue capaz de concretar las dimensiones que abarca: “no solo es estar en un centro y en una clase, que eso sería integración, sino que también implica que haga algo, que pueda realizar las actividades, y el tema de que logre un objetivo es el más difícil” (ET_C3_UA51). Declaraba que la dimensión de logro o aprendizaje es la más compleja, y en una conversación registrada en las observaciones afirmaba que priorizan, frente a un aprendizaje más específico, la inclusión y el sentimiento de pertenencia al grupo:

Se está priorizando su inclusión social en lugar del aprendizaje y se considera más adecuado que tenga la misma ficha que el resto, aunque no se le exija lo mismo, que darle una ficha diferente o separarle (...) que lo excluiría más (RO5_C3_UA51).

En esta afirmación se puede observar, también, el elemento clave para ella a la hora de contribuir a la inclusión educativa: “lo que queremos es que todos puedan hacer lo mismo, pero con diferentes objetivos y de diferente forma, ahí entran en juego los facilitadores, o que el objetivo cambie” (ET_C3_UA51). Con facilitadores se refiere al conjunto de apoyos, materiales o estrategias que emplean para proporcionar equidad al proceso de enseñanza y aprendizaje, y que posteriormente se detallarán, pero antes se profundizará en el aspecto del cambio de objetivos. La tutora señaló que:

Tú puedes realizar una actividad y dicen: “pero es que él no puede hacer eso”, es que no hace falta que haga eso, es que a lo mejor ese nene tiene un objetivo y el otro alumno tiene otro objetivo, y entre ellos la mirada es igual, no hay un cambio de material, no hay un cambio de actividad entre ellos, uno no se siente inferior a otro (ET_C3_UA51).

Este aspecto es fundamental en su aula, y se hace tangible también en las observaciones; por ejemplo, en la quinta sesión observada, cuando el

alumnado trabaja por rincones pedagógicos, se registra que: “el alumno con TEA tiene el mismo material que el resto, sin embargo, la profesora comenta que no se le exige lo mismo o se le ofrecen apoyos”; en concreto, “en el rincón de la división a él se le propone realizar la operación con la calculadora para comprobar” (RO5_C3_UA51). En ese caso, su objetivo no es aprender o reforzar el algoritmo de la división sino mediante un material, en este caso tradicional, verificar que los compañeros y compañeras han resuelto correctamente la operación y, consecuentemente, mejorar el sentimiento de pertenencia al grupo siendo una pieza clave para la actividad.

Además, la tutora añade al respecto que para conseguir desarrollar adecuadamente esta estrategia es primordial “valorar los logros como algo de menor cantidad, pero de mayor calidad para ellos”; es decir, segmentar los objetivos y ajustarlos a su nivel actual de competencia (NAC), priorizando “los necesarios para ellos” (ET_C3_UA51), aquellos que contribuyan en mayor medida a su autonomía y de su calidad de vida.

Y aunque la tutora no refirió más elementos didácticos en la entrevista, pese a que se observaban en sus sesiones, el alumnado fue capaz de recoger algunos más. De su análisis surgen un conjunto de estrategias didácticas que suelen tener en común el carácter interactivo y cooperativo:

A1: Usamos la técnica del folio giratorio, la del *uno más cuatro*, la del *lápiz en medio*...

A4: La del *folio giratorio* es que te ponen unas preguntas y cada pregunta la responde uno y vamos pasándonos el folio, así todos participamos.

A3: Después la del *uno más cuatro*, es resolver una pregunta o actividad individual, después la comentas con la pareja y si la tenéis igual ya la comentamos con todo el grupo, y si alguien no lo tenía bien los demás le pueden ayudar.

A1: Y la del *lápiz en medio* es que antes de escribir nada se deja el lápiz en medio y primero se habla para que todos estén de acuerdo, se debate, se reflexiona, y después ya se escribe

A2: Sí, y, por ejemplo, en la lectura por parejas también nos ayudamos mucho (EGA_C3_UA51)¹⁰.

Respecto a la lectura por parejas, que se registra en la segunda observación, cabe destacar que se trata de una actividad muy bien gestionada en la que el alumnado, mientras trabaja en tutoría entre iguales, cuenta con una serie de instrucciones sobre las tareas a realizar antes, durante y después de la lectura. Constituye una forma óptima de trabajar las habilidades lectoras y de comprensión y que además integra actividades multidisciplinares, como por ejemplo de matemáticas o de ortografía. Además, incluye un apartado final de evaluación y autoevaluación, y “se fomenta la autonomía y la ayuda mutua” (RO2_C3_UA51).

Cabe destacar un aspecto observado y es el uso de los apoyos en esta actividad. En la sesión observada, la pareja del alumno con TEA fue la alumna de prácticas, de forma que supuso un apoyo específico para dicho alumno y no para toda el aula, priorizando en este caso su aprendizaje a la participación en el grupo o la socialización con los compañeros. En este caso el alumno, tal y como se registra, “hace la misma actividad que el resto ofreciéndole más tiempo, permitiéndole desconectar cuando lo necesita y contando con un apoyo” (RO2_C3_UA51), aunque las parejas se van alternando de forma que se intercala el trabajo más específico con la inclusión socioeducativa.

Por otra parte, tal y como queda registrado en la primera observación, se emplea el trabajo multinivel, a través del cual cuatro cursos completos (70 alumnos) reagrupados en grupos de cuatro o cinco y con el apoyo de dieciocho profesores trabajan multidisciplinariamente y en periodos de 30 minutos las áreas de lengua, matemáticas, artística y ciencias. De la observación se extrae que “el alumnado está bastante motivado e implicado en las tareas” y que “se trata de una estrategia exitosa en el centro y muy bien organizada” (RO1_C3_UA51). Respecto al caso con TEA se observa que “participa como los demás, si requiere apoyo se le ofrece y se le propone el nivel más adecuado a su capacidad” (RO1_C3_UA51). Se consigue gracias a tres elementos clave: el establecimiento

¹⁰ Traducción propia del valenciano, al igual que todas las referencias a las entrevistas grupales al alumnado de quinto (1 y 2) del CRA (AX_C3_EGA_UA51/AX_C3_EGA_UA52).

de varios niveles de dificultad, siguiendo la perspectiva del DUA (“cuentan con tres niveles (verde, azul y rojo) y cada alumno elige el que considera que puede hacer”), “el elevado número de profesorado en el aula, que hace que todo el alumno esté atendido”, y el fomento del aprendizaje autónomo a través de instrucciones claras (“en cada actividad están detalladas todas las instrucciones y están dispuestos todos los materiales que se necesitan para desarrollarlas”) y de una actitud docente de guía: “el profesorado se limita a ser un guía y un elemento de apoyo únicamente si se requiere” (RO1_C3_UA51).

En cuanto a estrategias didácticas, se emplea también el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo por rincones pedagógicos. El primero pudo observarse en la cuarta sesión en la que el alumnado, a través también de aprendizaje cooperativo, realizó un proyecto de sociales sobre las máquinas siguiendo un guion previamente establecido democráticamente (RO4_C3_UA51), en la entrevista mencionan algunos proyectos realizados con anterioridad:

A1: De las máquinas, del cuerpo humano, del medio ambiente, de los animales.

A3: Algunas veces en el huerto también.

A1: Buscamos información de algunas hortalizas de la época en la que estamos.

A4: Investigamos también plagas y todo eso.

A2: Y últimamente, hemos investigado las composteras (EGA_C3_UA51).

Por su parte, la segunda estrategia se observó en la quinta sesión en la que también contaron con dos docentes para toda el aula, y se trabajó en cuatro zonas diferentes con los mismos materiales, pero distintos niveles de dificultad (RO5_C3_UA51).

Seguiremos con el análisis de las estrategias didácticas empleadas para evaluar el aprendizaje. Tal y como se ha mencionado anteriormente, el alumnado es evaluado de forma continua y formativa. Realizan tanto autoevaluación como coevaluación: “hacemos algunas rúbricas individuales, evaluándote a ti mismo,

o al otro, o a un grupo” (A4_EGA_C3_UA51). Normalmente no realizan exámenes; sin embargo, emplean muchos otros instrumentos: “hacemos más exposiciones, también usamos el iPad” (A2_EGA_C3_UA51) con el que completan y comparten las rúbricas y algunos cuestionarios. Además, el alumnado añade: “otras veces también usamos una aplicación que se llama Kahoot!” (A1_EGA_C3_UA51), con todos estos resultados de aprendizaje y los productos finales de los distintos proyectos que llevan a cabo la tutora cuenta con numerosas valoraciones a partir de las que poder realizar una evaluación individualizada, continua y formativa que contribuye a la inclusión educativa.

Continuamos con el análisis de los materiales empleados a lo largo de las sesiones ya que, dejando a un lado los libros de texto, apuestan por múltiples recursos y herramientas más o menos novedosos y disponibles a su alcance. Cabe añadir en este punto que en el curso 2014-2015 el centro realizó un documento que es público en su página web y en el que afirma que “todo el CRA sin excepción, trabajará los contenidos de todas las áreas y en todos los niveles sin hacer uso de libros de texto” a través de material propio, tabletas digitales, materiales manipulativos y proyectos. Así pues, el alumnado afirma que disponen de múltiples dispositivos: “tenemos iPads”, “ordenadores”, “y portátiles” (A1,3,4_EGA_C3_UA51) y que los emplean a diario: “los iPads casi todos los días”, para desempeñar tareas de diversa índole “a la hora de buscar información, también para nuestros proyectos” (A2,4_EGA_C3_UA51). Según afirman, contribuyen a su coordinación: “tenemos un iPad por pareja así que tenemos que trabajar juntos necesariamente”, “y, al ser proyecto (...) tienes que estar coordinado con el otro” (A1,2,3_C3_EGA_UA51), y a la comunicación constante con el docente: “siempre estamos comunicados con el profesor”, “nos envían notificaciones todo el tiempo”, “de notas, de trabajos” (A3,2,4_C3_EGA_UA51).

Al respecto opinan que: “los tradicionales están bien pero...”, “tampoco tanto...”, “parece que aprendamos un poco más con el iPad... haciendo proyectos” (A1,3_EGA_C3_UA51), y ante la pregunta sobre cómo creen que aprenden mejor, afirman entre risas: “en Google” (A1_EGA_C3_UA51), lo que pone de manifiesto que el alumnado de las aulas actuales son verdaderos nativos digitales, lo que requiere por parte de los docentes de herramientas para

el uso adecuado de las tecnologías y para la gestión del contenido, más que de conocimientos conceptuales.

Antes de concluir con el tema de los materiales se destaca que, tal y como se observó en la segunda sesión, se emplean los pictogramas para toda la clase y en situaciones concretas, con el fin de facilitar la comprensión del horario al alumno con TEA, pero también a todos los compañeros: “una de las secretarias del aula lee el horario con pictogramas para explicar las asignaturas que tocan en el día” (RO2_C3_UA51). Asimismo, en algunas sesiones se emplea música ambiental, lo que contribuye a la relajación y concentración del alumnado con TEA, y también del resto de la clase (RO3_C3_UA51).

Por último, se muestran algunos elementos didácticos extraídos de las observaciones de aula y que no se han mencionado previamente, como es el caso del trabajo de emociones y educación en valores, la actitud docente hacia el alumnado y el aprendizaje o la adecuación de los contenidos a los intereses y niveles del alumnado.

El primero de los aspectos fue recogido en la tercera de las observaciones en la que, a causa de una situación de conflicto previa, se desarrolló una dinámica grupal para incrementar la autoestima y promover actitudes positivas hacia uno mismo y los demás. Este tipo de estrategias, además de contribuir a sensibilizar al alumnado, desarrolla valores fundamentales para la inclusión como son el respeto, la tolerancia, la gratitud o la honestidad. Del mismo modo, es una actividad en la que “todo el alumnado participa y está al alcance de todos”, “fomenta la inclusión y nadie queda fuera” (RO3_C3_UA51).

Los dos siguientes aspectos se observaron en la sexta sesión, pero también a lo largo de todo el trabajo de campo que se realizó ya que son elementos constantes e intrínsecos a los valores del centro. Por una parte, cualquier docente que entra en la clase siempre tiene una actitud de guía, activa, pero no invasiva en el alumnado ni en su aprendizaje, tal y como se recoge: “si les consultan como hacer una cosa les ofrecen posibilidades y ellos deciden la que más les gusta, pero en ningún momento imponen nada” (RO6_C3_UA51), lo que contribuye a fomentar un aprendizaje democrático basado en el diálogo. Asimismo la docente, con una actitud positiva y considerada es capaz de revertir,

gracias a una buena gestión del aula, una situación de conflicto: “un niño que es muy movido está interrumpiendo constantemente y haciendo críticas a los demás sobre lo que han escrito de ellos” (RO6_C3_UA52). Y la transforma en un momento de aprendizaje al otorgar un rol al alumno que estaba generando problemas: “al final le otorga una tarea, le dice que debe ser el comentarista, pero con unas normas (...) al niño le parece motivador y comenta lo que dice el grupo, pero en este caso de forma positiva y más respetuosa” (RO6_C3_UA52).

Y por otra, el aprendizaje está frecuentemente adaptado a varios niveles de dificultad, lo que contribuye a la atención a la diversidad en gran medida. Conjuntamente, la mayoría de actividades parten de inquietudes o intereses de los alumnos o bien se ofrecen varias posibilidades ante las que el alumnado elige; por tanto, tal y como se refleja en el registro, “el alumnado con TEA, al igual que el resto de la clase, está realizando una actividad que es de su interés, cada uno ha decidido qué actividad prefiere o en cuál puede contribuir más”, lo que además favorece su motivación: “todos se sienten relevantes en el trabajo que desempeñan” (RO6_C3_UA51).

9.3.2. ELEMENTOS ORGANIZATIVOS QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN

En los elementos organizativos detectados, tanto en las entrevistas como en las observaciones de aula, destacan principalmente tres aspectos: la cultura inclusiva de centro, la gestión y organización de los apoyos y la distribución en el aula, tanto del alumnado como del profesorado. Continuamos con el estudio detallado de cada uno de ellos.

Respecto a la cultura inclusiva del centro es evidente que impregna todos los espacios y momentos de aprendizaje que se producen. En primer lugar, la tutora destaca la normalización respecto a la diversidad como un elemento clave para contribuir a la inclusión social y educativa, afirma:

Aquí está tan normalizado el tema que no... A lo mejor en otros centros serían bichos raros, hablando claro, pero aquí nadie se ve excluido por presentar necesidades educativas. No hay distinción, es que... Lo tengo como uno más, no es alguien diferente (ET_C3_UA51).

Esto implica que el alumnado que asiste al centro, por el tipo de valores que se transmiten, posiblemente será menos discriminatorio que el que no haya sido educado mediante esta cultura inclusiva.

Tanto influye en todos los elementos que la tutora afirma que, desde el equipo directivo, se está intentando lograr que la inclusión esté presente no solo en las prácticas del centro sino también en sus políticas. Pretenden que quede reflejado en la documentación del centro añadiendo: “en el proyecto educativo un informe o un apartado que nos describa como centro inclusivo, y proponerlo al SPE” (ET_C3_UA51) con el fin de que el personal del equipo psicopedagógico esté orientado en esa misma línea: “para que el perfil de orientador que nos envían entre dentro de nuestras necesidades” (ET_C3_UA51).

En este sentido, el profesorado se muestra preocupado y proclive a la inclusión educativa; por tanto, la formación docente, como elemento clave para desarrollarla, apunta también en esa dirección: “estamos realizando cursos de formación para ver cómo reorientamos ese concepto dentro del CRA y llegamos a acuerdos para que sea como una cultura de centro” (ET_C3_UA51), “estamos trabajando ya a nivel de claustro y mediante formación, para tener una conciencia más o menos común” (ET_C3_UA51).

La tutora destacaba también que se necesita: “fundamentalmente coordinación con el equipo de orientación” y para ello contar con múltiples “momentos de reuniones para poderte coordinar, programar con ellos, y que haya actividades y recursos que o se distribuyan o se elaboren conjuntamente” (ET_C3_UA51). Y afirmaba que también se requiere coordinación con las familias de todo el alumnado, pero especialmente de aquellos que presentan dificultades. Asevera que es fundamental reunirse para ofrecer formación e información y a la vez colaborar con el fin de compartir estrategias y avanzar en la misma línea: “para las rutinas, por ejemplo, la autonomía desde casa, tener un poco más de conexión con la academia de repaso que va fuera a reforzar” (ET_C3_UA51).

Seguimos con el segundo gran elemento que destaca de las entrevistas y observaciones, los apoyos.

En cuanto a los apoyos se registra el papel esencial de dos agentes: los compañeros y el profesorado. La tutora destacaba respecto a los iguales: “yo cuando miro mi clase veo que incluso colaboran, se ayudan...” (ET_C3_UA51) y que esta situación ha ido mejorando paulatinamente:

Al principio de curso era yo quien daba más la ayuda, pero ahora en el tercer trimestre me he dado cuenta de que se dan ayuda entre ellos cuando hay necesidad, incluso con el alumno que más lo necesita, es que ellos van, lo tutorizan ellos solos, sin necesidad de que yo marque un tutor (ET_C3_UA51).

Los iguales van aprendiendo a partir del modelado por parte de la tutora hasta convertirse en apoyos propiamente dichos, tanto es así que comentaba que son ellos quienes mejor se conocen y son capaces de reconocer qué necesitan los demás en cada momento:

El compañero hoy mismo le estaba diciendo, “venga trabaja un poquito y luego descansas”, mira sí el mismo ya sabía que P (alumno con TEA) necesitaba descansar, son esponjas; todos los comentarios, o herramientas que empleamos los profesores, ellos lo van cogiendo (ET_C3_UA51).

Por este motivo, cuando lo requiere ella misma aprovecha esta situación para, además de generar compañerismo y sentimiento de grupo, atender a la diversidad del aula: “puedo pedir ayuda a mis propios alumnos de cotutores, entonces voy agilizando la clase” (ET_C3_UA51).

Respecto a los apoyos docentes cabe destacar varios aspectos, en primer lugar, cómo se gestionan. El centro no cuenta con aulas de AL o de PT a las que el alumnado acude, sino que los apoyos siempre se realizan dentro del aula. Además, los apoyos no son solo figuras que ayudan al alumnado con dificultades, como destacan ellos mismos: “en lectura por parejas, que también nos ayudamos mucho, ahí P (alumno con TEA), en lugar de hacerlo con un compañero hoy lo ha hecho con una profesora que le puede ayudar más”

(A1_EGA_C3_UA51), sino que son personas que quedan a disposición de todo el alumnado. Para ello, tal y como explica la tutora, a nivel organizativo: “cogen todas las horas del grupo que iría a PT y a AL y se suman” (ET_C3_UA51) y, además, “lo que hicimos fue dar ese apoyo dentro de rincones” (ET_C3_UA51). De este modo se transforma en un recurso por el que todo el alumnado pasa, puesto que son rotatorios y que resulta muy beneficioso y enriquecedor, incluso para quien aparentemente no lo necesitaba, “todos se aprovechan” (ET_C3_UA51). Según afirma:

Para el alumnado ordinario es una ventaja también en el sentido de que el recurso de que el PT y AL se les ha dado a todos, se han beneficiado de un recurso que en teoría no les pertenecía y hay alumnos que han mejorado en AL por ejemplo o en Habilidades Sociales, cuando no se les habría dado el recurso, y tienen la suerte de que viene a clase (ET_C3_UA51).

Siguiendo el hilo del discurso, cuando la tutora exponía las necesidades que detectaba en su clase y que podrían contribuir a una mejor inclusión educativa destacaba la falta de personal: “yo creo que, sobre todo, lo que necesito es el recurso personal” (ET_C3_UA51) y concretaba que, como mínimo, se necesitan “dos personas, no todo el tiempo, pero según la actividad que voy a realizar sí”, aunque este es un aspecto que el centro frecuentemente consigue: “entre alumnos de prácticas y todo... sí que se intenta” (ET_C3_UA51).

Estos tipos de apoyos también se registran en las observaciones como algo muy positivo: “el hecho de contar con dos personas en el aula ya es un recurso que fomenta la inclusión, además del trabajo colaborativo entre iguales” (RO2_C3_UA51). Lo que sucede de nuevo en la primera observación al reorganizar al alumnado en grupos multinivel y contar con hasta dieciocho profesionales; es decir, más de cuatro por aula, y se registra que: “el elevado número de profesorado en el aula hace que todo el alumno esté atendido” (RO1_C3_UA51). Por ello, la tutora concluía: “eso sería lo más útil, tener más recurso personal que material” (ET_C3_UA51).

Por último, aunque es un elemento que ya se ha mencionado en líneas anteriores, cabe analizar la organización y distribución tanto del alumnado como del profesorado. El aula está organizada en grandes mesas en las que el alumnado trabaja en agrupamientos heterogéneos y cambiantes: “normalmente estamos en grupos sentados”, “y para cada proyecto cambiamos de grupos”. Esta distribución también varía en ciertas asignaturas, “también nos sentamos en otras mesas en religión o valores que nos mezclamos las clases de quinto y sexto” y cuando realizan otras agrupaciones multinivel (RO1_C3_UA51), o en función de las actividades que realizan “y en talleres de escritura también hacemos grupos que no son los mismos, y en lectura por parejas estamos por parejas, claro” (EGA_C3_UA51). Este aspecto, junto con el tipo de actividades que realizan se valora muy positivamente también en las observaciones de aula: “el aprendizaje cooperativo y basado en proyectos favorece las relaciones interpersonales y considera en gran medida la socialización e inclusión del alumnado” (RO3_C3_UA51).

Otro aspecto relacionado con la distribución del alumnado y que influye positivamente en su actitud y motivación es que, en algunas ocasiones, el alumnado se agrupa y se distribuye en el espacio como desea, cosa que se observa en la primera sesión “el alumnado se agrupa por preferencias de actividades y nadie queda excluido” (RO1_C3_UA51), y en la segunda “se distribuyen como quieren incluso en el sofá que tienen y trabajan autónomamente” (RO2_C3_UA51).

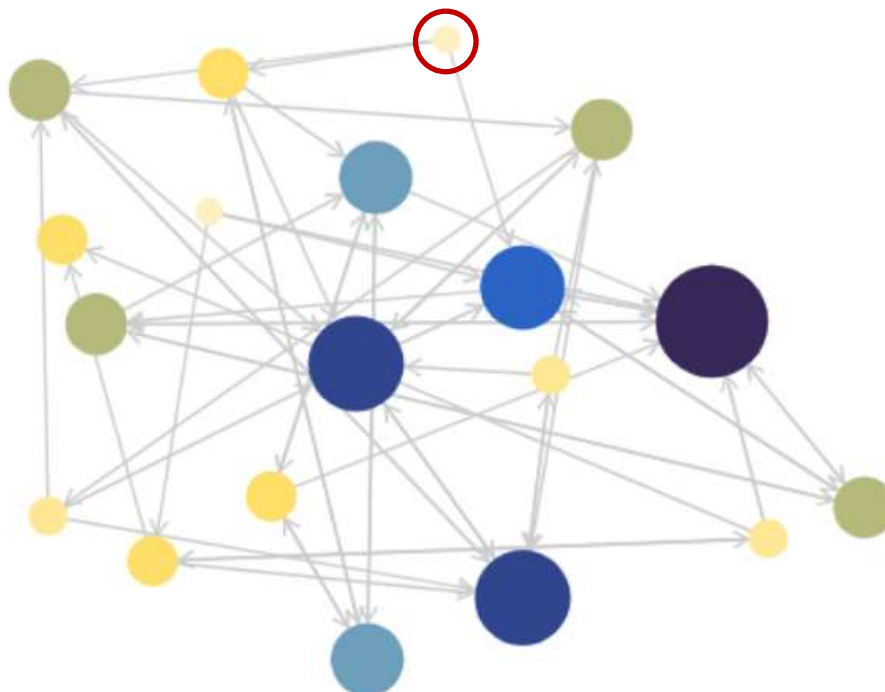
Y cabe mencionar también la ubicación de la docente. Tal y como se registra en múltiples sesiones: “la profesora deambula por la clase y va controlando el tiempo, les guía si lo necesitan (RO2_C3_UA51), “está sentada en el centro de la clase dirigiendo las intervenciones de los grupos” (RO3_C3_UA51), “la profesora no se sienta durante la sesión, deambula y se va acercando a los distintos grupos. Funciona como guía y acompañamiento, resolución de dudas y conflictos” (RO4_C3_UA51). Este elemento muestra el carácter dinámico de las sesiones, así como la actitud participativa y nada directiva ni expositiva de la docente.

Antes de cerrar este apartado es necesario mostrar, para complementar los datos, los resultados obtenidos del análisis del test sociométrico realizado a los estudiantes.

Si se observa el sociograma que representa las elecciones para el juego (ver Figura 42) se puede deducir que en este caso el alumno con TEA, marcado con un círculo rojo, muestra una posición sociométrica marginada según Casanova (2011) puesto que, pese a elegir a tres compañeros para jugar, él no es elegido por nadie, lo que puede llegar a implicar problemas sociales y de autoestima. También se detecta otra alumna en esta misma situación, y se corresponde con la alumna recién llegada de Francia, lo que podría explicarse por su reciente incorporación y por las dificultades que presenta con el idioma. Al margen de estos dos casos el resto de la clase parece mostrar posiciones normales, se detecta una alumna líder con siete elecciones y otros dos compañeros con seis elecciones cada uno.

Figura 42

Sociograma C3_UA51 sobre las Elecciones para el Juego

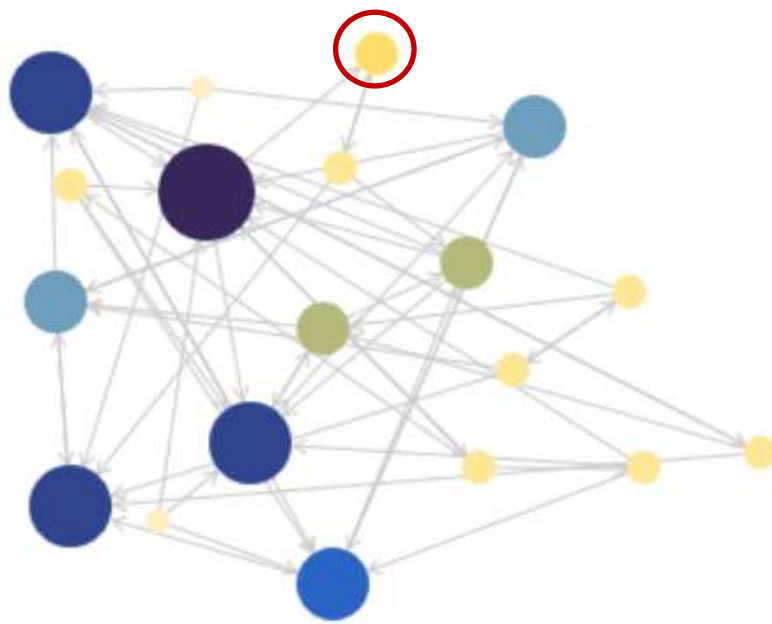


Nota. Elaboración propia mediante Onodo.

Por su parte, se considera pertinente también mostrar los rechazos respecto al juego (ver Figura 43). En este caso, el alumno con TEA solo emite un rechazo que es recíproco, y recibe dos, el otro de la alumna más rechazada de la clase. Los datos muestran que el alumno no destaca por recibir múltiples rechazos, hay personas que cuentan con muchos más; sin embargo, los resultados globales le convierten en una persona *parcialmente rechazada* al recibir más rechazos que elecciones.

Figura 43

Sociograma C3_UA51 sobre los Rechazos para el Juego



Nota. Elaboración propia mediante Onodo.

El aislamiento y la exclusión de algunos estudiantes durante el tiempo de descanso es una evidencia que el centro había detectado. Esta situación ha tratado de revertirse a través de una propuesta que surgió por parte de una alumna. La petición consistía en la creación de un espacio al que pudiera acudir el alumnado que buscara personas con quien jugar, tal y como puede observarse en la Figura 44, y que poco tiempo después se materializó y se colocó en un lugar céntrico en el patio. Además, esta propuesta se extendió por redes sociales y fueron muchos otros los centros que también la pusieron en práctica.

Figura 44

Petición y creación del Banc de l'amistat



9.3.3. FACTORES QUE DIFICULTAN LA INCLUSIÓN

En este epígrafe, se analizan los factores que dificultan la inclusión educativa en el aula de quinto (1) y que fueron detectados por los propios agentes educativos, así como también en las observaciones de aula.

En primer lugar, la tutora destaca, como ya se ha mencionado en el apartado anterior, la falta de recursos personales. Considera que sería fundamental “tener más horas de recurso personal” (ET_C3_UA51), puesto que contribuiría positivamente a la atención a la diversidad del aula.

También admite sus propias carencias formativas, y son especialmente relevantes para la inclusión aquellas que se relacionan con la falta de formación específica sobre la intervención en alumnado con TEA: “sí que es verdad que a lo mejor más formación sobre intervención en TEA me hace falta” (ET_C3_UA51).

En esta misma línea, afirma que es esencial conocer al caso en concreto con el que se trabaja, así como sus inquietudes, intereses o los motivos que originan sus actos: “porque claro, cada TEA es diferente y es [necesario] conocerlo a él, qué le interesa, qué no le interesa, cuando se enfada cómo poder ayudarle...” (ET_C3_UA51).

Por su parte, el alumnado refiere otro tipo de dificultades, en este caso relacionadas con las conductas de algunos compañeros y compañeras respecto al alumnado con TEA. Afirman que “hay gente de clase que quiere *hacer la gracia* y enseña a P (alumno con TEA) cosas malas y el las aprende y después no para de decir palabrotas” (A2_EGA_C3_UA51).

Además, una alumna menciona que tuvo dificultades al incorporarse al centro, por la metodología y los recursos que emplean y, sobre todo, las diferencias con otros centros más tradicionales. “Yo al principio, cuando vine al cole iba un poco perdidita (...), en el otro cole no se usaban iPads y al principio no me aclaraba mucho” (A4_EGA_UA51), pero no es nada que no pueda solucionarse con apoyo, formación y tiempo, y a su vez evidencia la necesidad de formación en competencias digitales en algunos centros educativos.

Por último, en las observaciones también se detectan algunas dificultades que se relacionan con los momentos de desconexión del alumno con TEA, como en la quinta observación: “está ausente y pese a que es capaz de sumar y restar no consigue terminar ni dos actividades de la hoja” (RO5_C3_UA51), o en la tercera “el alumno con TEA está un poco ausente y menos incluido que en otras actividades” (RO3_C3_UA51). Situaciones que serían fácilmente explicables por

necesidad de momentos de descanso, excesiva carga verbal en las instrucciones o falta de recursos personales o materiales adaptados que permitan ajustar las exigencias al NAC del alumno.

9.4. EL AULA DE QUINTO CURSO DE PRIMARIA (2)

Nos centramos ahora en el aula de quinto curso de Educación Primaria del CRA, analizada durante el curso 2019/2020.

El aula de quinto (2) se compone de diecisiete estudiantes, ocho niños y nueve niñas, varios con dificultades diversas. Además del alumno con TEA, también hay alumnos con dificultades de aprendizaje; rotacismos por ejemplo (RO2_C3_UA52), aunque no se concretan.

En cuanto a los tutores, en este caso son dos, aunque uno de ellos se ocupa más tiempo de los estudiantes (el segundo tutor solo está presente en la cuarta observación: RO4_C3_UA53), puesto que el otro compagina esta labor con la dirección del centro. Ambos tienen 46 años, estudiaron juntos la carrera y cuentan con amplias experiencias laborales. El tutor de referencia pese a que es recién llegado al centro (proviene del centro semi-rural, que abandonó tras innumerables intentos por cambiar la ideología y las prácticas), su metodología y sus ideales encajan en los del CRA. El otro tutor, por su parte, tiene una dilatada experiencia tanto en el centro como en su equipo directivo. Ambos son personas reflexivas, dialógicas, respetuosas y con gran interés por la innovación educativa. Pese a que el primero es docente de Educación Física ambos tienen mucha preocupación por la inclusión educativa.

Por último, respecto a la estructura del aula, se trata de un espacio rectangular y bastante amplio, aunque está ubicado en uno de los barracones prefabricados del centro. Tal y como puede observarse en la Figura 45 está fuera del edificio principal, en un espacio anteriormente destinado al patio. Concretamente detrás de la portería, lo que la convierte en un espacio ruidoso cuando el alumnado de otros cursos ocupa dicho espacio durante las sesiones de Música o Educación Física, por ejemplo.

Figura 45

Ubicación del aula de quinto (2) en el centro

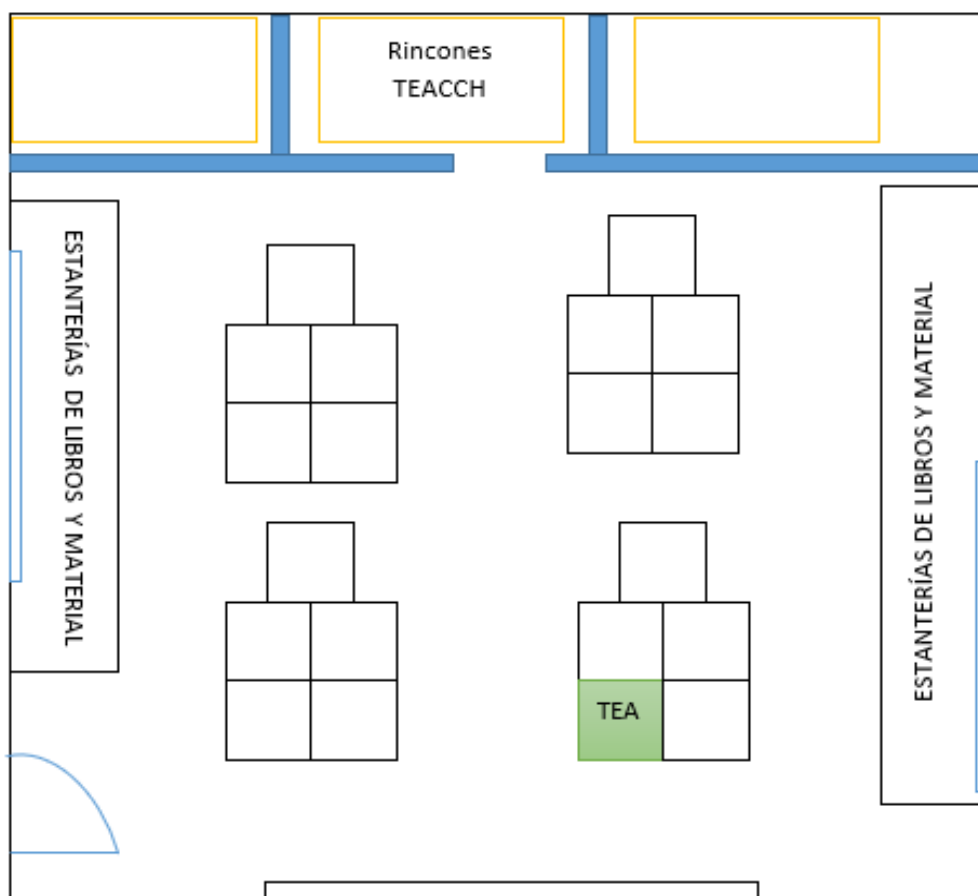


Cuenta, como peculiaridad, con tres rincones TEACCH al fondo de la clase y separados del resto del aula con cortinas a modo de barreras visuales. Tal y como afirma el tutor, fueron diseñados por parte del propio alumnado: “el alumnado dijo que querían ambientes, rincones... y entonces investigamos que existían los rincones TEACCH, que están adaptados a los niños con TEA” (ET_C3_UA52). Sin embargo, no se usaron para tal fin durante las observaciones, únicamente cuando una alumna no quería sentarse con nadie y acudió a dicho espacio (RO3_C3_UA52).

Además, cuentan con mesas individuales siempre dispuestas en grupos de 4-5 estudiantes, y al igual que en la clase de quinto (1) el tutor tampoco tiene silla ni mesa de trabajo; lo que denota, de nuevo, su situación variable. Disponen también de iPads para todos los estudiantes y de ordenadores portátiles que en ocasiones presentan problemas técnicos. A continuación, se muestra la estructura que mantuvo el aula a lo largo de todas las observaciones.

Figura 46

Distribución constante del aula de quinto (2)



9.4.1. ELEMENTOS DIDÁCTICOS QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN

Antes de analizar los elementos didácticos empleados en el aula para favorecer la inclusión educativa del alumnado con TEA, cabe señalar algunos aspectos relacionados con las definiciones que tanto el alumnado como el profesorado aportan sobre el término inclusión.

El tutor destaca la normalización como elemento clave afirmando que: “la inclusión, según mi experiencia, es normalizar” (ET_C3_UA52), y añade:

El término inclusión realmente, en mi opinión, no tendría ni que existir, sería todo lo cotidiano, que fuera todo normal, y cada dificultad que se encontrara igual que cada cosa positiva, formara parte de la realidad que, de hecho, forma y hay que convivir con ello (ET_C3_UA52).

Abarcando también las tres dimensiones que definen el concepto; la presencia, la participación tanto en el centro como en la sociedad y el aprendizaje: “abarca todo, comprender que cada persona es diferente, (...) y puede participar, expresarse, etc., y debemos ayudar a mejorar todos los aspectos de la persona, en el centro y fuera de él (...) y aumentar sus competencias y posibilidades” (ET_C3_UA52).

Por su parte, el alumnado limita el término a la presencia, considerando que la inclusión significa que: “en un lugar puede estar mucha gente; es decir, que no pueden estar unos solo y otros no, sino que todos pueden ir” (A1_EGA_C3_UA52), y otro alumno refuerza aplicándolo al contexto educativo: “sí, es eso, que todos caben, no importa como sean y en clase también” (A2_EGA_C3_UA52). Además, la valoran como algo positivo puesto que favorece el sentimiento de pertenencia al grupo, les permite conocer gente diferente y les puede aportar nuevos aprendizajes y ayuda mutua:

A1: Está muy bien porque así no dejas a nadie de lado.

A4: Yo creo que así conoces a más gente.

A2: Conocemos más tipos de personas, con personalidades diferentes (...) y aprendemos de los demás.

A3: “Y, por ejemplo, tú puedes ir ayudar a una persona y ella te puede ayudar a ti en otra cosa (A1_EGA_C3_UA52).

Analizamos ahora las estrategias facilitadoras de la inclusión. Se agrupan en cinco grandes categorías: la actitud docente, las metodologías didácticas, los materiales, la evaluación y la contribución del grupo-clase a la inclusión educativa.

En primer lugar, respecto a la actitud docente cabe destacar que, en la misma línea de lo mencionado anteriormente, el tutor emplea una actitud normalizadora y revalorizadora de la diversidad, que parte de la idea de que todo el alumnado tiene potencialidades que puede aportar al gran grupo: “cuando se relacionan y realizan esas actividades, cada uno de ellos/as ofrece al grupo sus

conocimientos, experiencia, nivel de competencias, ideas..., sin distinción, y todas, sea el alumno que sea, son tenidas en cuenta” (ET_C3_UA52). Para ello, muestra una actitud positiva y de motivación constante, tal y como él afirma: “positividad y ganas de aprender de cada situación y de cada persona” (ET_C3_UA52), y valorando cada situación “como una oportunidad de aprender y sacar algo positivo” (ET_C3_UA52). Tratando al alumnado siempre desde el afecto y la ternura: “lo que ellos necesitan es cariño, atención, estima, amor, que se sientan comprendidos, que estás al 100% con ellos, y que son capaces, transmitirles seguridad” (ET_C3_UA52). Considera la diversidad “no como un problema, sino como una oportunidad” (ET_C3_UA52) en la que “lo deciden todo democráticamente ellos, escuchándose, argumentando” y, con ello, “aprenden mucho, consiguen resolver sus dudas y problemas, aprenden unos de otros, no es nada competitivo (...), entonces el aprendizaje siempre es en positivo” (ET_C3_UA52).

Pero para lograr esta actitud por su parte y por la del grupo-clase, afirma que es necesaria la convivencia con la diversidad: “si nunca he estado con una persona con discapacidad auditiva, difícilmente sabré cómo comunicarme con ella” (ET_C3_UA52), por lo que considera fundamental compartir espacios y momentos con personas muy diversas, lo que contribuirá a vencer barreras: “las cosas que vivimos y cómo las vivimos nos humanizan y compartirlas es el mejor modo de seguir adelante, dando la oportunidad a los niños/as de conocer la realidad de muchas personas desde la infancia” (ET_C3_UA52).

Además, también relacionado con su actitud y su desempeño docente, el tutor no usa explicaciones teóricas extensas, sino que la dinámica de sus clases parte de una: “breve introducción y reflexión en gran grupo” (RO2_C3_UA52). Tal y como se registra en las observaciones: “las clases no son nada magistrales, al contrario, el profesorado que interviene constituye un equipo de guías que asesoran y acompañan en el aprendizaje” deambulando por el aula en algunas ocasiones y acercándose al alumnado que más lo necesita, o en otras ubicándose en los rincones delimitados (RO2_C3_UA52 y RO4_C3_UA52). Estas estrategias fomentan en gran medida su autonomía: “todo es muy autónomo, dialógico y democrático” (RO4_C3_UA52), tanto es así que en la cuarta observación “la clase comienza con tranquilidad incluso sin la presencia

del tutor, ya que llega unos minutos tarde. El alumnado autónomamente toma asiento y empieza a trabajar en sus proyectos” (RO4_C3_UA52). También es de destacar que se realicen asiduamente asambleas de centro en las “que se le da voz al alumnado” lo que fomenta la comunicación y participación de todos y todas (RO6_C3_UA52).

En cuanto a las estrategias empleadas en el aula destaca el aprendizaje basado en proyectos y el uso del DUA; sin embargo, cabe destacar que lo principal para poder llevarlas a cabo, según destaca el tutor, es conocer al alumnado: “intentar saber qué siente cada uno, cómo se relacionan, saber gestionarlo (...), conocerlos bien, tener más información de ellos” (ET_C3_UA52), con el fin de ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje a sus intereses y necesidades: “para poder ver cómo les va a llegar mejor el aprendizaje y que ellos mismos sean capaces de conseguir la competencia de aprender a aprender” (ET_C3_UA52). Por ello, el alumnado destaca que realizan trabajos adaptados a sus intereses:

A2: También hacemos un proyecto individual que es el personal.

A3: Ahí te preparas lo que tú quieras, un tema que te interese.

A4: (...) Y después se expone.

A3: Y también ahora estamos haciendo experimentos y cada uno se prepara uno; son sorpresa, pero cada uno hace el suyo y se apunta en una lista, se hace los jueves (EGA_C3_UA52).

Y en esta misma línea, destacan la individualización del aprendizaje y la ayuda proporcionada por el tutor cuando un alumno lo necesita: “cuando a uno le cuesta más, se sienta a su lado y le ayuda, o se lo explica” (A1_EGA_C3_UA52). Igualmente valora mucho que cada alumno se sienta cómodo con lo que hace y construye, permitiendo que trabaje “cada uno... como más cómodo esté” (ET_C3_UA52).

Afirma, en otro momento, que las aulas requieren del uso de adaptaciones constantes y contextualizadas y para ello las compara con otras “aulas ordinarias estándar”. Destaca que lo que sucede allí es que la enseñanza se dirige a un alumno normativo: “esto es lo que hay, el que llega bien y el que no, pues una adaptación, sin embargo, aquí la adaptación es continua, porque realmente es

llegar a todos” (ET_C3_UA52). Para conseguirlo, las adaptaciones deben centrarse en las barreras para la inclusión de todos y todas más que en las dificultades de cierto alumnado: “si seguimos trabajando y normalizando, conseguiremos mayores niveles de inclusión, porque el pensamiento será, vamos a solucionar esta dificultad que pueden encontrar ciertas personas, sea quien sea” (ET_C3_UA52).

Con el fin de desarrollar adecuadamente unas adaptaciones verdaderamente útiles para todo el alumnado se parte de la flexibilización del currículum.

En clase este año hemos ampliado un poco todo, flexibilizando el currículum, porque al final estamos en un colegio, en un entorno curricular, pero hemos conseguido flexibilizar al máximo el currículum y dotar de muchísimos recursos, partiendo del DUA siempre, para que ellos reciban y expresen la información (ET_C3_UA52).

Hecho que también queda registrado en la segunda observación. El currículum y la estructuración horaria se considera tan flexible que, cuando “era momento de cambiar de asignatura para pasar a los Rincones de Matemáticas”, el tutor consideró más adecuado continuar con la actividad que estaban realizando, puesto que “el alumnado está motivado y puede resultar mucho más útil seguir con lo que están haciendo que interrumpir la dinámica,” de modo que se decide que se trabajará matemáticas en otro momento (RO2_C3_UA52). Además, como se ha mencionado, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) funciona como hilo conductor de la mayoría de las actividades que se realizan, ofreciendo materiales y actividades que respondan a diferentes niveles de dificultad. Tal y como él mismo explica: “todas las actividades propuestas tienen diferentes niveles de accesibilidad y de consecución” (ET_C3_UA52) y cada uno adopta el que considera que puede desempeñar, “si alguien necesita un nivel más bajo pues lo decide y baja, ahí se aportan más instrucciones o un guion elaborado del que partir” (ET_C3_UA52) y si, por el contrario, el profesorado considera que puede exigirle más, le propone un nivel superior. Además, se emplean “muchísimos recursos, tenemos materiales adaptados”

(ET_C3_UA52) que favorecen en mayor medida las dificultades del alumnado con TEA: “auto instrucciones, pictogramas y diferentes tipos de explicación para que puedan entenderlo (audio, vídeo, texto...)” (ET_C3_UA52) lo que permite construir el aprendizaje “como desde lo más simple a lo más complejo, estableciendo diferentes niveles” (ET_C3_UA52). El alumnado también es consciente de ello y lo destaca: “sí, cada una [se refiere a las actividades] está dividida en cuatro niveles, algunos son más fáciles que otros y cada uno piensa en el que está mejor para trabajar” (A3_EGA_C3_UA52). Aspecto que también queda reflejado en la cuarta observación: “el aprendizaje se adapta al alumnado porque está pensado para adecuarse a múltiples niveles, no es necesario que el alumnado tenga que encajar en un estándar para poder seguir la clase” (RO4_C3_UA52).

Como se ha comentado, la estrategia didáctica que mayoritariamente emplean es el aprendizaje basado en proyectos: “proyectos es lo que más hacemos” (A3_EGA_C3_UA52) y, concretamente, contextualizados en sus decisiones y sus necesidades: “ahora estamos haciendo uno de la mascota que vamos a tener en clase, y el mapamundi en el suelo de la clase, y una feria de reciclaje para todo el cole también” (A4_EGA_C3_UA52). Todo a través de planes de trabajo autónomos: “normalmente ellos se plantean su propio plan de trabajo, hacen un pequeño guion (...), y a partir de que toman estas primeras decisiones”. Tal y como corrobora el alumnado: trabajamos con plan de trabajo, que debemos tenerlo siempre sobre la mesa para saber cómo vamos y qué estamos haciendo” (A4_EGA_C3_UA52), y también consta en las observaciones. Asimismo, “cuentan con una planificación del curso en la que, al principio, con el tutor, marcaron las fechas de entrega del producto final de cada proyecto; y posteriormente ellos organizan sus sesiones de trabajo en el calendario de manera autónoma” (RO4_C3_UA52). A través de estos elementos los estudiantes deciden y eligen: “qué quieren investigar o el problema que quieren resolver, y a partir de este formulan unas preguntas, organizan un plan y establecen la temporalidad”. Con lo que surgen un conjunto de productos: “los primeros textos, expositivos o argumentativos según la temática que trabajen y luego pues al final hay un producto final” (ET_C3_UA52). El producto final es un objeto de aprendizaje que crea el propio alumnado, que “implica al pequeño

grupo o a veces al gran grupo-clase” y que suele vincularse con una creación artística: “a la plástica, a juegos o productos virtuales” (ET_C3_UA52), como es el caso de LOVA, por ejemplo.

Seguimos con el análisis de los materiales empleados en el aula que contribuyen a la inclusión educativa.

En primer lugar, cabe destacar la ausencia de materiales tradicionales como el libro de texto: “no se emplean libros de texto para nada” (ET_C3_UA52), ante lo que el alumnado añade: “ordenadores, tabletas, auriculares..., lo que sea menos libros” (EGA_C3_UA52). En su defecto, “se trabaja mucho la creatividad, con actividad abiertas y creativas” (ET_C3_UA52), especialmente a través de la creación de materiales propios, por parte del alumnado, o de materiales manipulativos y novedosos. Respecto a los materiales de creación propia, tal y como detalla el tutor: “lo que estamos haciendo este año es que ellos mismos se generen su propio libro digital compartido con otros compañeros”. También generan múltiples “productos a nivel de exposiciones y otro material que se puede trasladar a otras clases” (ET_C3_UA52), para que estudiantes de cursos siguientes puedan aprender a través de sus creaciones.

En segundo lugar, el DUA favorece el uso, y también la creación de materiales de naturaleza diversa: “como partimos del DUA, y necesitamos que haya mucha producción y expresión escrita y oral, pues utilizamos tanto las tecnologías como materiales literarios adaptados a su edad, lecturas diversas, producciones audiovisuales, etc.”. El tutor considera que el hecho de ofrecer este tipo de materiales, especialmente los más manipulativos, favorece que “cada alumno pueda decidir cómo mejor aprende y lo tenga a su alcance” (ET_C3_UA52). El alumnado también aporta algunos ejemplos utilizados en aquellos que presentan más dificultades: “por ejemplo, para matemáticas usan unos palitos que tenemos para sumar, restar, dividir...” o “también en la mesa ponemos un mantel de plástico transparente (...) y ahí hacemos operaciones”, u otros materiales manipulativos como “papel continuo para crear murales, materiales para construir cosas, como ahora que estamos haciendo un arrecife de coral o la albufera por dentro con plastilina, corchos, esponjas, etc.” (EGA_C3_UA52). El uso de materiales manipulativos y variados también se corrobora en la cuarta observación en la que: “hacen construcciones

verdaderamente artísticas y creativas (...) “algunos hacen murales” (RO4_C3_UA52), y en la quinta, en la que el niño con TEA consulta “un libro muy visual sobre curiosidades de los países” (RO5_C3_UA52).

En tercer lugar, queda añadir que como se ha podido intuir se usan frecuentemente las tecnologías puesto que “juegan un papel importante” (ET_C3_UA52), según afirma el tutor. Comenta que emplean los ordenadores y las tabletas prácticamente en su aprendizaje diario, y entre las múltiples posibilidades que ofrecen señalan: “la visión y creación de vídeos, procesadores de texto, programas para crear diapositivas (*prezi*, por ejemplo), el correo electrónico nuestro, porque también pueden comunicarse así entre ellos...” (ET_C3_UA52). En este sentido, el tutor añade que también emplean, en la medida de las posibilidades el aprendizaje basado en el juego y afirma: “les pedimos en sus producciones que se contemplen aplicaciones o juegos”, puesto que en ocasiones considera que las conocen más que los adultos: “a veces ni nosotros las conocemos, pero son educativas y útiles, por ejemplo, para ver las partes de una célula, de reciclaje, etc.” (ET_C3_UA52). La conexión con los elementos lúdicos también se contempla en la cuarta sesión, en la que el alumno con TEA establece con uno de los cotutores una especie de contrato: “se trata de una economía de fichas en la que obtiene puntos a cambio de tareas (secuenciando una actividad completa en micro tareas) y posteriormente recompensas que él mismo ha elegido, a lo que le llaman gamificación” (RO4_C3_UA52).

Analizamos seguidamente otro de los elementos didácticos que contribuyen a la inclusión de todo el alumnado en el aula y es el tipo de evaluación que se realiza, así como las múltiples herramientas que se emplean para ello.

En primer lugar, cabe destacar que, en la línea de lo expuesto anteriormente, como la mayor parte del trabajo se desarrolla de forma grupal, también la evaluación se realiza mayormente de este modo. Tal y como afirma el tutor: “llevamos a cabo diferentes tipos de agrupaciones, que después nos sirven para hacer valoraciones de cómo están a nivel individual, pero también en grupo, como el grupo trabaja para que entre todos sean capaces de conseguir los objetivos previamente establecidos” (ET_C3_UA52). Se evidencia que no

únicamente se evalúan contenidos teóricos, más o menos conceptuales y procedimentales, sino también cómo se siente el alumnado, como se desenvuelve con sus compañeros o cómo interactúa con el resto. En este punto, el alumnado destaca que el tutor siempre valora muy positivamente el esfuerzo y el propio proceso más que el producto final, puesto que en ocasiones las familias quieren intervenir también: “siempre dice que es mucho mejor esforzarse un montón haciendo una torre Eiffel de 10cm que en casa te hagan una de 2m. Él quiere ver nuestro esfuerzo cada día en clase” (A4_EGA_C3_UA52), lo que evidencia la importancia de la evaluación continua y también sumativa.

Además de la evaluación grupal, también hay algunos aspectos a los que, según considera el tutor, el alumnado debe enfrentarse solo: “porque en grupo, si no estás muy encima no puedes valorar bien la aportación de cada uno”, como son “por ejemplo, actividades de ortografía” o “resolución de problemas”. En estos casos, los estudiantes “suelen trabajar de forma individual eso y después compartirlo entre todos” (ET_C3_UA52). De esta forma el tutor puede ser consciente de: “qué están haciendo, por dónde van y nos sirve un poco (...) para ver el nivel que tienen de forma más específica” (ET_C3_UA52).

Y para triangular el proceso, emplean además la autoevaluación y la evaluación de la propia actividad. Estos aspectos se observan en el aula en primera persona: “cuentan con una rúbrica de autoevaluación para valorar su esfuerzo y trabajo en cada proyecto, y con una hoja para evaluar el propio proyecto y cómo se han sentido realizándolo y los problemas con los que se han encontrado en el proceso (RO4_C3_UA52), lo que confirman tanto el tutor: “cada alumno realiza una autoevaluación adaptada a sus posibilidades y una evaluación de las actividades que ha realizado (organización, problemas encontrados, emociones...)” (ET_C3_UA52), como el alumnado: “nosotros tenemos también rúbricas para autoevaluarnos según como hemos trabajado en los proyectos” (A4_EGA_C3_UA52). Esta afirmación adelanta algunos de los instrumentos empleados para llevar a cabo dicho proceso que van mucho más allá de los exámenes, como es el caso de las rúbricas, tanto para el alumnado como para el profesorado: “el tutor tiene una rúbrica de nosotros con todas las notas que tiene de todo” (A2_EGA_C3_UA52), o de las *gymkanas*: “en el próximo proyecto, que no hemos empezado aún, vamos a hacer una *gymkana*

para saber en qué nivel de expertos de matemáticas estamos" (A3_EGA_C3_UA52). Como elementos motivacionales se emplean recompensas, lo que de nuevo relaciona el proceso de enseñanza y aprendizaje con lo lúdico: "hay unos premios, son como unas estrellitas, que si tú sabes mucho de hacer eso pues te la dan", "por ejemplo, si sabes mucho de divisiones pues te dan la de experto en divisiones" (A1-A4_EGA_C3_UA52). Lo que convierte la evaluación en innovadora, constructiva e inclusiva, y el alumnado la valora como "la mejor forma de evaluar a todos por lo que pueden hacer, y poder mejorar" (A2_EGA_C3_UA52).

Seguimos con la última categoría extraída de las evidencias recabadas que se relaciona con la contribución del grupo-clase a la inclusión educativa.

En primer lugar, cabe señalar que, aunque se profundizará en ello al analizar las estrategias organizativas, el alumnado trabaja frecuentemente en grupo. El alumnado afirma que la estrategia que mejor les funciona para resolver problemas o actividades complicadas es el trabajo colaborativo: "cuando son más difíciles probamos a hacerlas todos a la vez, porque así acabamos antes y podemos conseguirlo entre todos" (A2_EGA_C3_UA52). La colaboración entre iguales es algo que el docente también valora en gran medida: "cuando alguien no lo entiende o no puede, el grupo le ayuda a mejorar", siempre con el objetivo de mejorar su presencia y su participación en la clase, y su sentido de pertenencia al grupo: "intentamos que ellos se sientan parte importante del grupo" (ET_C3_UA52). Esta actitud contribuye a que el propio el alumnado sea consciente de que todos son capaces de participar y contribuir al grupo: "claro, dividimos las cosas y ellos siempre pueden hacer una parte" (A2_EGA_C3_UA52). Las potencialidades de esta estrategia también quedan registradas y confirmadas en la segunda observación: "la diversidad está atendida ya que todos aportan y el trabajo cooperativo favorece la ayuda mutua" (RO2_C3_UA5).

9.4.2. ELEMENTOS ORGANIZATIVOS QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN

En este nivel de análisis, la clase de quinto (2) también presenta propuestas interesantes e innovadoras que seguidamente abordaremos.

La primera de ellas parte del diseño del aula por el propio alumnado. Como comenta el tutor, al comenzar el curso: “el primer proyecto que hicimos fue diseñar nuestra aula, estamos en un barracón; y lo bonito es que, dentro de lo que se puede, ellos mismos puedan diseñar el aula donde puedan y quieran aprender” (ET_C3_UA52). De entre las propuestas del alumnado algunas ya se han llevado a término, como la delimitación del aula en zonas de trabajo estructurado partiendo del método TEACCH (ET_C3_UA52) y otras todavía están en fase de diseño, como tener una mascota, crear en el techo un mural gigante del sistema solar y en el suelo el mapamundi (EGA_C3_UA52).

Respecto al método TEACCH, cabe destacar que existen rincones de trabajo, puesto que el alumnado pidió trabajar por ambientes, en consecuencia, como afirma el tutor: “investigamos y existían los rincones TEACCH, que están adaptados a los niños con TEA” (ET_C3_UA52). Así que los pusieron en marcha al fondo de la clase (RO2_C3_UA52), “tenemos rincones TEACCH para los alumnos que necesitan un tipo de agrupación diferente” (ET_C3_UA52) y en ellos añadieron “material más manipulable”, aspectos que conforman los cambios más grandes realizados para la atención inclusiva del alumnado con TEA (ET_C3_UA52). Siguiendo las directrices del método TEACCH emplean también la distribución y estructuración del aula mediante barreras visuales: “pusimos también cortinas para poder separar los espacios dentro del barracón, pensando en los compañeros, estructuración física con barreras visuales” (ET_C3_UA52), aunque es cierto que en las observaciones se observa que el uso de estos elementos es escaso.

Por otra parte, a nivel de organización de aula, se emplean frecuentemente agrupamientos flexibles y heterogéneos. Al respecto, señala el tutor:

En clase hay muchos tipos de propuestas y agrupaciones, no sólo a nivel general de grupo (en nuestro caso 17) sino que flexibilizamos grupos y espacios para ofrecer un gran número de situaciones diversas que permitirán muchas interacciones con otros alumnos/as (ET_C3_UA52).

Cabe destacar, en este punto, varios aspectos. Por una parte, lo recogido en la primera observación: “el tutor me ha comentado que cada día se sientan como quieren, siempre respetando la paridad de género en cada grupo” (RO1_C3_UA52), lo que supone respeto a las decisiones del alumnado y contribución a la equidad de género, al formarse necesariamente siempre grupos mixtos. Por otra, tal y como afirma el alumnado, en la construcción colectiva del aprendizaje siempre se exige que los grupos para los proyectos sean diferentes: “yo no puedo hacer dos proyectos con la misma persona, sino que he de cambiar de personas para ir haciendo proyectos con todos” (A2_EGA_C3_UA52); lo que supone, como afirmaba el tutor, ofrecer situaciones diversas para generar interacciones y aprendizajes diferentes.

Se emplea también en el centro la tutela y el apadrinamiento con alumnado de otros cursos a partir del material que elaboran, según afirma el tutor: “eso les motiva mucho, se convierten en quinto en hermanos mayores, entonces ellos hacen lo que les gustaría que les hubiesen hecho y al mismo tiempo disfrutan como niños y aprenden como mayores” (ET_C3_UA52), lo que les otorga de autonomía y responsabilidad a la vez que se desarrolla de nuevo el aprendizaje multinivel.

En relación con el trabajo en grupo, cabe remarcar que: “el aprendizaje siempre se hace juntos, dentro o fuera del aula, si necesitamos un espacio abierto” (ET_C3_UA52), pero siempre desarrollando aprendizajes de forma conjunta y grupal; lo que implica que, en ningún momento, por ningún motivo, ningún alumno o alumna debe abandonar al grupo-clase para realizar un aprendizaje específico o individualizado.

Para poder entender esta estrategia cabe profundizar en cómo se distribuyen y gestionan los apoyos para el aula. Los apoyos están organizados de forma inclusiva para favorecer a todo el alumnado del grupo-clase, lo que se plantea el profesorado es: “qué propuesta podemos hacer al grupo que mejore la comunicación de cada uno de ellos y al mismo tiempo genere sociabilidad, afectividad y mejora de las competencias” (ET_C3_UA52). Así pues, “toda la intervención que se hace con el "logopeda" o el PT, cuando entra en clase, es general, a toda la clase” (ET_C3_UA52), siempre buscando que sea “una mejora para todos, porque todos lo trabajan” (ET_C3_UA52). Para organizar esta

estrategia todo el profesorado que interviene en el grupo se coordina; de modo que, al reunirse: “hacemos un mapa de necesidades y entre todos decidimos qué trabajamos, siempre conjuntamente, tanto en las tutorías como en especialistas” (ET_C3_UA52).

Cuando el profesorado de apoyo entra en el aula el aprendizaje no es arbitrario ni su colaboración es casual, sino que existe un trabajo previo de coordinación: “se integran en la actividad que se esté realizando, porque ya hay un plan estructurado de cómo actuar con todos los alumnos” (ET_C3_UA52). Muestra de ello es la segunda sesión observada, en la que el alumnado estaba distribuido en grupos y: “uno de ellos siempre está con el AL, que va rotando, el resto realiza la actividad autónomamente. Cuando está el profesor de AL se realiza la misma actividad (...) y se realiza un trabajo más específico sobre el lenguaje” (RO2_C3_UA52). De esta forma, tal y como afirma el tutor: “todos se benefician, porque es bueno para todos. El que lo necesita mejora y al que vaya mejor pues también le puede aportar” (ET_C3_UA52), aspecto que también queda reflejado en el registro de observación: “el hecho de que la intervención en AL sea para todo el grupo la hace muy inclusiva, todos se benefician, por supuesto también aquellos con dificultades” (RO2_C3_UA52).

Los recursos personales de apoyo que se intervienen en el aula son: “PT, AL, una educadora, en este caso, tutor, cotutor, y si entra algún tipo de apoyo más, pues también” (ET_C3_UA52). Al respecto, cabe destacar que, el hecho de contar con una tutoría compartida a cargo del aula también es un recurso personal muy útil para la inclusión del alumnado. Sin embargo, es una estrategia de la que podría sacarse mayor provecho, puesto que no pudo observarse más que en una ocasión durante el trabajo de campo realizado en el centro. En la cuarta sesión observada, un tiempo después de haberse iniciado la actividad: “entra el 2º tutor y está a disposición de la clase” (RO4_C3_UA52). En esta y todas las demás sesiones cuentan con una figura externa de apoyo que es la educadora del alumnado con TEA. El tutor señala que: “la familia del alumno con TEA solicitó el recurso, el centro consultó con la inspección y se aprobó, pero tiene un contrato en forma de subvención de Conselleria” (ET_C3_UA52). Así pues, aunque es una figura más específica para el alumno con TEA el tutor añade: “nosotros hemos decidido, el equipo de trabajo, que ella actúa también

como si fuera una maestra más, tenemos la suerte que ella tiene la formación y lo hace muy bien y es un recurso más disponible para toda la clase”, y así se registra también en las observaciones: “la educadora trabaja con el niño con TEA, pero dándole bastante autonomía, y también colabora con el resto” (RO4_C3_UA52). Todos estos apoyos, tal y como se concluye en las notas de dicha sesión son una ventaja: “al haber tantas personas en el aula a disposición de toda la clase la inclusión es mucho más fácil de conseguir” (RO4_C3_UA52).

Otro aspecto que el tutor destaca es la gestión de los recursos. Es fundamental para él emplear muchos materiales que despierten la motivación del alumnado y a la vez ofrezcan un amplio abanico de posibilidades para adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje; para ello, se requiere: “gestionar mucho las situaciones, los recursos (...) y conocerlos también” (ET_C3_UA52).

En cuanto a las familias, es de destacar la coordinación y la comunicación como un aspecto a seguir trabajando, pero muy necesario para la inclusión educativa. El tutor afirma que: “hemos intentado mantener más comunicación con las familias y conocer cuáles son sus expectativas y necesidades en cada momento, todavía estamos en proceso y esperamos mejorar nuestra colaboración con ellas” (ET_C3_UA52).

Antes de concluir este apartado sobre los elementos organizativos cabe mencionar otros que se dirigen más concretamente a las necesidades del alumnado con TEA. En primer lugar, se emplean recursos para su autorregulación, especialmente protectores acústicos por su sensibilidad auditiva. Para el tutor es tan fácil como proporcionar una pequeña modificación en el entorno que reduce su ansiedad: “el sonido le molesta, pues tener algún material al alcance para evitarlo”; otras veces afirma que: “prefiere escuchar música fuerte, más que estar en silencio porque se concentra mucho más” pues se le proporciona el recurso y, además, este elemento puede emplearse por parte de cualquier alumno del aula: “a veces cualquiera también emplea cascos o música para poder aislarse y trabajar” (ET_C3_UA5). Esto también queda registrado en las observaciones; por ejemplo: “el alumno con TEA se coloca los auriculares un tiempo porque se satura, después vuelve y sigue interviniendo”. (RO4_C3_UA52) o “el alumno se muestra muy ausente, después de un tiempo

me pide auriculares, se pone música de videojuegos y mientras tanto trabaja algo” (RO5_C3_UA52). En la misma línea, también se proponen espacios para la autorregulación si se necesitan: “si hay una situación de agobio que requieren espacio y tiempo”, no solo para el alumnado con TEA, sino para “cualquier otro alumno que en un momento dado se agobie” (ET_C3_UA5), tal y como sucedió en la tercera observación, en la que una alumna por un conflicto “prefiere estar sola y se sienta en el espacio TEACCH” (RO3_C3_UA52).

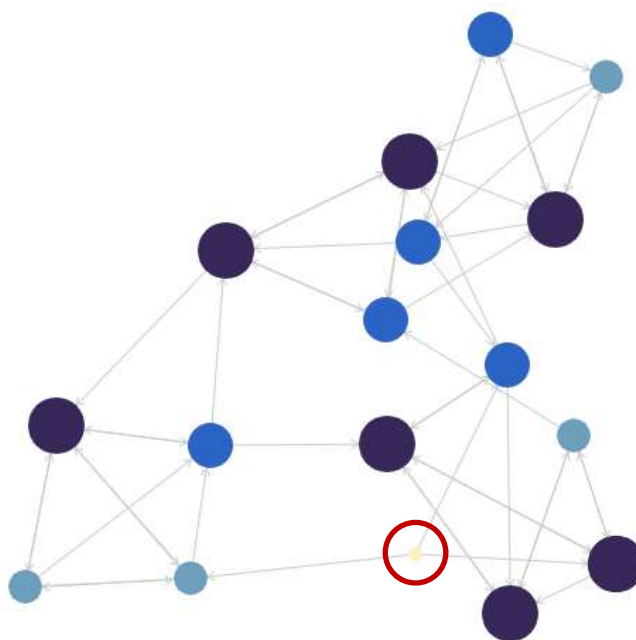
Como conclusión, cabe recalcar una reflexión que se anotó en la cuarta observación y que reúne los principales elementos empleados:

La inclusión está muy presente, todo el alumnado trabaja y aprende sobre una misma temática con distintos agrupamientos y apoyos, atendándose a la diversidad del aula en su conjunto. A destacar: apoyos personales, diversidad de materiales y recursos a disposición del alumnado y temporalización autónoma (RO4_C3_UA52).

Finalizamos mostrando algunos resultados obtenidos tras analizar el test sociométrico cumplimentado por el alumnado.

Figura 47

Sociograma C3_UA52 sobre las Elecciones para el Juego

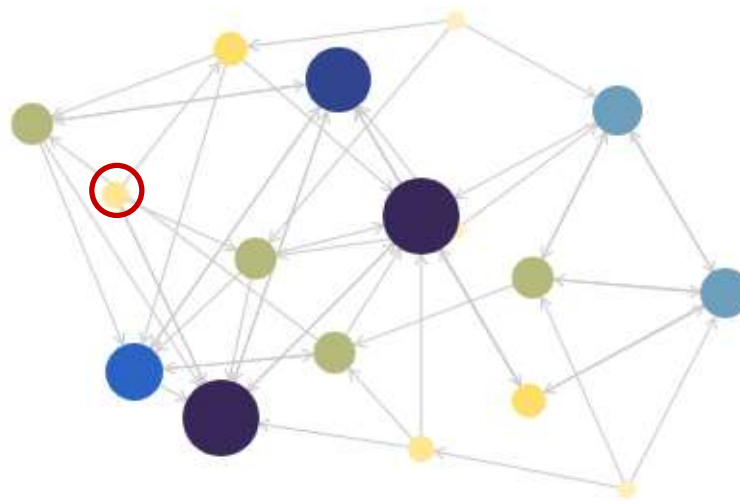


Nota. Elaboración propia mediante Onodo.

En cuanto al juego, tal y como puede observarse en la Figura 48, destacan en el aula tres grupos principales bastante cohesionados y sin líderes significativos, homogeneidad que evidencia el color azul. Por su parte, destaca negativamente que el único alumno que no recibe ninguna elección para el juego es el alumno con TEA, en amarillo; pese a que él sí elige a tres compañeros para jugar, lo que le otorga una posición sociométrica de *marginación*.

Figura 48

Sociograma C3_UA52 sobre Elecciones para el Trabajo

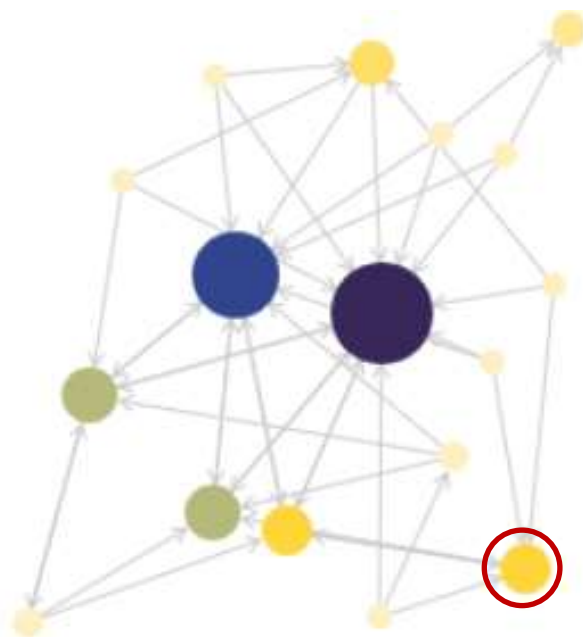


Nota. Elaboración propia mediante Onodo.

Respecto al trabajo los resultados son más positivos, el alumno con TEA es elegido por dos compañeros, no resultando *marginado* en este caso de acuerdo con las normas de interpretación de Casanova (1991). Asimismo, otros dos compañeros, que se identifican con los círculos amarillos más pequeños, no reciben ninguna elección. Por otra parte, la clase cuenta con dos *líderes* que además tienen una relación positiva recíproca entre ellos. Cabe destacar que la alumna que se sitúa como líder en tercera posición es una alumna que se ha incorporado ese mismo curso al centro; por tanto, se destaca su tendencia de *afiliación* al sentirse aceptada, reconocida y valorada positivamente por el grupo tras su reciente incorporación.

Figura 49

Sociograma C3_UA52 sobre Rechazos para el Juego



Nota. Elaboración propia mediante Onodo.

En el caso de los rechazos para el juego el alumno con TEA recibe un total de cuatro; sin embargo, no destaca entre los alumnos más rechazados que son principalmente dos estudiantes con nueve y once rechazos respectivamente. Finalmente, se registran un total de siete alumnos que no reciben ningún voto negativo por parte de los compañeros, lo que parece mostrar un gran acuerdo entre el alumnado.

9.4.3. FACTORES QUE DIFICULTAN LA INCLUSIÓN

En este apartado se analizan los factores que fueron detectados por los distintos agentes educativos como obstáculos para la inclusión educativa.

En primer lugar, se agrupan una serie de elementos que se relacionan con las actitudes docentes, especialmente por falta de concienciación. El tutor detecta que uno de los aspectos negativos es: “que no estamos preparados para hacerla posible” al no ser conscientes del valor y el enriquecimiento que proporciona diversidad (ET_C3_UA52). En esta misma línea, menciona la acomodación docente: “nuestra comodidad genera, en general, no ser

inclusivos” (ET_C3_UA52), afirma que lo más sencillo es agrupar homogéneamente: “tendemos a agrupar para facilitar el trabajo (...) tienen dificultad en el lenguaje, los sacamos de la clase con un maestro especialista y favorecemos su trabajo y el del alumno, hacemos distinción y lo apartamos del grupo” (ET_C3_UA52) impidiendo, de esta forma, su presencia, participación y aprendizaje con el grupo-clase. Al respecto, en la observación de la sesión de inglés se registra que: “los niños van un poco perdidos, se crea un ambiente ruidoso y distendido (...), la sesión es bastante tradicional, no se atiende a la diversidad de ninguna forma (...), el niño con TEA está totalmente desconectado y aislado”, como ejemplo de acomodación docente y de falta de recursos para la inclusión (RO1_C3_UA52).

En segundo lugar, se destaca la falta de recursos: “sobre todo necesitaría recursos, tanto humanos como materiales, es lo que más...” (ET_C3_UA52). Respecto a los materiales, el tutor echa en falta, principalmente, aquellos más manipulativos y que conecten el aprendizaje con experiencias reales:

Porque la mayoría de las dificultades con las que se encuentran es que, en esta era tecnológica, todo es muy teórico, muy digital, muy de ver, no de tocar, manipular, distribuir, sumar, jugar, construir, eso hace falta mucho... Hay mucha carencia hoy en día, casi no salen a la calle, entonces, todo ese tipo de recursos y situaciones no las experimentan (ET_C3_UA52).

Respecto a los recursos humanos, aunque es un centro que se caracteriza especialmente por la gran cantidad de apoyos y de personas en el aula, siguen opinando que: “cuando hay tantas diferencias (...) cuanto más gente pueda atender al aula mejor. Porque sin recursos humanos, una persona sola no podría ni recoger toda la información que necesita de su alumnado ni gestionarla” (ET_C3_UA52). Considera que disponer de más personal podría favorecer también a reagrupar al alumnado, como hacen a través del aprendizaje multinivel (RO_C3_UA51): “hacer otro tipo de agrupaciones (...) que puedan beneficiar, mejorar la gestión del material y aprovechar los recursos que hay en otras aulas...” (ET_C3_UA52). La falta de recursos personales también se hizo

evidente en algunas observaciones de aula, ya que en la cuarta se recoge: “ha mejorado bastante desde la última observación ya que el tutor solo no podía prestar suficiente atención y en ocasiones perdían el tiempo. La falta de recursos era obvia” (RO4_C3_UA52).

El tutor también menciona que aparte de contar con más recursos es fundamental mejorar la gestión de los mismos: “sería necesario conocer la disponibilidad de recursos humanos existentes en todo momento y organizarlos mejor (...) para que, en cada momento, en el aula pudiera ofrecerse una mejor y mayor atención” (ET_C3_UA52). Al respecto, cabe destacar que en la sesión de la asamblea de centro se detectaron carencias en la gestión de los recursos ya que, aun estando disponibles y presentes todos los docentes de todos los cursos, se registró que: “no hay ningún recurso ni material para la inclusión (...), la mayoría de lo que sucede es oral, no hay apoyos visuales” (RO4_C3_UA52).

En tercer lugar, se destaca la falta de formación como elemento que condiciona y dificulta la inclusión del alumnado. El tutor afirma, en relación con lo presentado anteriormente, que: “el problema es que no tenemos la conciencia y no tenemos la formación tampoco” (ET_C3_UA52) refiriéndose, en este caso, a la inclusión educativa y a las técnicas y estrategias para favorecerla. En relación con el TEA insiste: “es lo principal, más formación. Porque, además, cada caso es diferente y por mucho que tú quieras llegar, hay cosas que se escapan de tus conocimientos y tu experiencia, entonces sería necesaria una buena formación” (ET_C3_UA52). Tal y como detalla: “mi experiencia ha sido de especialista de educación física y siempre he intentado normalizar todas las situaciones” (ET_C3_UA52), añadiendo que, pese a su escasa formación inicial en NEAE, sigue formándose día a día. Sin embargo, comenta también que: “a veces haces la formación y aparece en clase otra situación totalmente diferente en la que no funciona lo que acabas de aprender o lo que sabías, entonces, (...) más información sería útil” (ET_C3_UA52). Sobre la falta de formación o habilidades para la atención de alumnado con TEA, se detecta también un exceso de carga verbal en la tercera sesión, en la que: “no existe ningún tipo de recurso inclusivo, todas las reflexiones se realizan de manera oral y no se usa ningún apoyo visual” (RO3_C3_UA5), lo que ocasiona que “el niño con TEA está totalmente desconectado, casi dormido” (RO3_C3_UA5).

El tutor detectó también falta de coordinación docente, así como de momentos para el intercambio de experiencias. Afirma que resulta necesario: “mejorar la coordinación y comunicación” puesto que: “de ese modo, recogeríamos mayor volumen de información de calidad, con indicadores, sobre cómo está siendo el proceso de enseñanza a aprendizaje, y una vez estudiada y analizada esa información, podríamos ofrecer con ayuda de todos, mejores adaptaciones” (ET_C3_UA52). Esta afirmación resalta el hecho de recoger información sobre el proceso; es decir, de autoevaluarse y de realizar evaluaciones reflexivas con el fin de aplicar las evidencias a la práctica y realizar adaptaciones más contextualizadas. Para ello se requiere, necesariamente, tiempo: “el problema de la inclusión es que te requiere mucho tiempo, que lo estás dedicando al aula, pero no te queda mucho para compartir lo que estás haciendo con los compañeros” (ET_C3_UA52). Además, el tutor afirma: “aquí se están haciendo también muchas cosas en inclusión y estaría bien compartirlas e incluso fusionarlas o integrarlas unas con otras” (ET_C3_UA52), puesto que hay docentes de otras aulas que están realizando prácticas verdaderamente inclusivas que resultarían muy útiles para el resto si hubiera momentos y espacios para compartirlas: “todo suma (...), porque los puntos de vista de las otras personas también son útiles” (ET_C3_UA52).

Comenta que, en la línea de solventar los dos últimos problemas: la falta de formación sobre TEA y la coordinación docente, sería interesante realizar “grupos de trabajo para compartir la información que tenemos” y de este modo “si no existe una formación específica para poder abarcar los diferentes casos con TEA, ir concretando con actuaciones y prácticas que han funcionado” (ET_C3_UA52). Aunque ya se ha mencionado, cabe destacar que el tutor hace especial hincapié en la falta de autoevaluación. Considera necesario “ver qué hace cada uno, hacer una buena evaluación de lo que está funcionando y lo que no”, para “dedicarnos tiempo nosotros a reflexionar y a analizar, haciendo una buena evaluación, estableciendo unos buenos criterios” (ET_C3_UA52).

Por último, remarcamos que las actitudes, tanto de los estudiantes como de las familias pueden en ocasiones condicionar negativamente la inclusión educativa.

En cuanto al alumnado considera que, en cierto modo, la inclusión les perjudica. Afirman que: “a veces estas personas distraen la clase” (A1_EGA_C3_UA52) y que les hacen perder tiempo: “en ese tiempo, en lugar de ayudarle podríamos avanzar los demás” (A4_EGA_C3_UA52), “porque yo voy rápida y podría estar empezando otros proyectos” (A2_EGA_C3_UA52), lo que llega a ocasionarles frustración y agotamiento: “si has acabado y hay gente que no, pues estás ahí mucho tiempo que no sabes que hacer y al final te bloqueas y cuando te toca hacer algo ya estás cansado” (A2_EGA_C3_UA52). En esta misma línea, a la hora de evaluar la inclusión en el centro se detectan actitudes negativas y de rechazo que deberían analizarse y trabajar para evitarlas, los estudiantes afirman que: “aún hay gente que no trata muy bien a las otras personas”, “sobre todo los de sexto que se burlan de la gente” y “a los que no les caen muy bien los apartan, no quieren ni jugar con ellos” (A1, A3, A2_EGA_UA52).

Por su parte, el alumnado detecta algunas actitudes de los familiares que no son adecuadas. Afirman que el tutor fomenta el trabajo en el aula porque si lo llevan a casa “algunos padres se lo hacen todo a los niños”. Esta forma de actuar muestra, a su parecer, falta de confianza y limitaciones en su autonomía y madurez: “los padres se piensan que si los niños lo hacen solos lo van a hacer mal y no confían en ellos, y consideran que sería más adecuado: “darles la oportunidad de que lo haga como pueda porque siempre no va a estar el padre ahí en la universidad haciéndole las cosas” (EGA_C3_UA52). Sobre la familia, también se detecta la necesidad de límites, especialmente en el caso del niño con TEA porque tal y como se registra: “el profesor comenta que no duerme nada bien por su adicción a los videojuegos y la falta de límites parentales, tampoco come bien y todo ello le repercute en el aprendizaje” (RO3_C3_UA52).

Seguidamente se muestra la nube de palabras con los términos más repetidos en todas las entrevistas llevadas a cabo en el centro, alumnado y tutores de los dos cursos analizados (Figura 50). Ha sido elaborada, excluyendo palabras de un solo carácter, números, guiones y guiones bajos; sin distinguir mayúsculas y minúsculas, y a partir de un umbral de palabras que excedieran las cinco repeticiones, además, no se han excluido las palabras en valenciano.

contribuyen a la inclusión, como aquellos factores que la dificultan, en las aulas de quinto y sexto analizadas.

Tabla 21

Síntesis de resultados sobre el CRA de acuerdo con los objetivos 1.2. y 2.1.

| Objetivo | Unidad de análisis de 5º | Unidad de análisis de 6º |
|--|--|---|
| <p>Objetivo 1.2 <i>Elementos organizativos y didácticos relacionados con la inclusión del alumnado con TEA</i></p> | <p>Didácticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepción y actitud docente inclusiva, conoce bien el concepto y sus dimensiones. - Uso, en la medida de las posibilidades, de las mismas temáticas y contenidos, adaptando únicamente los objetivos y aportando facilitadores. - Segmentación de objetivos, ajustándolos al NAC y buscando más calidad que cantidad de aprendizajes. - Uso de estrategias didácticas innovadoras y cooperativas (tutoría entre iguales, aprendizaje multinivel, DUA, ABP, etc.). - Uso de técnicas (rúbricas, proyectos, elementos tecnológicos) y tipos diferentes de evaluación (coevaluación, autoevaluación). - Uso de pictogramas de forma inclusiva en ciertas situaciones (horario). - Trabajo de inteligencia emocional y educación en valores. - Actitud docente activa, de guía no invasiva. - Aprendizaje ajustado a diversos niveles de dificultad (DUA). | <p>Didácticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del concepto de inclusión y actitud docente normalizadora y optimista. - Valoración de la diversidad como oportunidad. - Sesiones dinámicas, dialógicas, autónomas y democráticas, nada expositivas ni directivas. - Estrategias y actividades didácticas abiertas y creativas basadas en el DUA, en la flexibilización del currículum y en el trabajo por proyectos, adaptadas a los intereses y niveles del alumnado. - Ausencia de libros de texto y uso de materiales diversos y adaptados: autoinstrucciones, pictogramas, materiales manipulativos y múltiples canales para proporcionar y recibir la información. - Uso de las tecnologías (tabletas, ordenadores, etc.). - Evaluación individual y grupal (observación, rúbricas, proyectos, gymkanas), cualitativa y del esfuerzo y autoevaluación. - Gamificación de la evaluación proporcionando recompensas y reconocimientos. - Contribución del grupo a la inclusión mediante colaboración entre iguales y fomento del sentimiento de pertenencia al grupo. |

| | | |
|--|--|---|
| <p>Objetivo 2.1 <i>Factores que dificultan la inclusión del alumnado TEA.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizajes adaptados a los intereses e inquietudes del alumnado. | |
| | <p>Organizativos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cultura inclusiva de centro y normalizadora de la diversidad. - Propuesta de inclusión de dicha cultura en la documentación del centro. - Formación docente orientada a la inclusión. - Trabajo cooperativo y colaborativo. - Apoyos entre iguales que aprenden desde el modelado y se convierten en cotutores. - Apoyos de especialistas de PT y AL en el aula como figuras de referencia para todo el grupo. - Distribución del alumnado siempre en mesas de grupo, aunque con agrupamientos variables. - Disposición del profesorado dinámica y fluctuante sin mesa ni silla propia. | <p>Organizativos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseño del aula de acuerdo con los intereses y necesidades del alumnado. - Uso del método TEACCH mediante rincones, material manipulativo y estructuración del espacio con barreras visuales. - Uso de agrupamientos heterogéneos, flexibles y cambiantes. - Tutela y apadrinamiento entre alumnado de varios cursos. - Aprendizaje siempre con el grupo-clase, apoyos en el aula y a disposición de todo el alumnado. - Múltiples apoyos en el aula: tutoría y educadora constante, además de PT y AL. - Coordinación y comunicación frecuente con las familias. - Recursos específicos para el TEA a disposición de todos: auriculares, tiempos y espacios para la autorregulación, etc. |
| <p>Dificultades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de recursos personales y más tiempo de apoyos. - Falta de formación específica en TEA. - Dificultades asociadas al TEA. - Conductas de los compañeros con el alumno con TEA. - Excesiva carga verbal o falta de adaptación de materiales ocasionan saturación del alumnado con TEA. | <p>Dificultades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de concienciación y acomodación docente. - Falta de recursos materiales, especialmente manipulativos. - Más recursos humanos y mejor gestión de los mismos permitirían otros agrupamientos. - Falta de formación sobre inclusión y sobre el trastorno. - Falta de coordinación y de tiempo para compartir experiencias inclusivas. - Ciertas actitudes de los compañeros contra la inclusión. | |

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Metodología de centro eminentemente tecnológica e innovadora dificulta momentos iniciales en nuevas incorporaciones. | <ul style="list-style-type: none">- Actitudes limitantes y negativas de las familias. |
|--|---|
-

CAPÍTULO X

Informe: el centro semi-urbano

En una escuela inclusiva solo hay alumnos a secas, no hay alumnos corrientes y alumnos especiales, sino simplemente alumnos, cada uno con sus características y necesidades propias. La diversidad es un hecho natural, es la normalidad: lo más normal es que seamos diferentes (afortunadamente)
Pujolàs Maset (2011)

10.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CASO: UN CENTRO SEMI-URBANO

El cuarto de los casos se ubica en un barrio de una gran localidad del noroeste de Valencia, conformado por una urbanización de chalés y con una población censada de unos 10.500 habitantes, siendo el segundo núcleo urbano del municipio por detrás de la capital municipal, aunque en periodos vacacionales puede ascender hasta los 16.000.

El barrio, desde principios del siglo pasado, se construyó como zona de descanso y veraneo en torno a la naturaleza, asentamiento favorecido con la creación del ferrocarril de la línea Valencia-Llíria.

En los últimos diez años se ha producido un gran crecimiento demográfico, debido a la continua demanda y construcción de nuevas viviendas unifamiliares que se encuentran dispersas en un territorio de aproximadamente 450 hectáreas y distribuidas en urbanizaciones. La mayor parte de los

asentamientos y servicios rodean la estación de metro. Cuentan con dos paradas de autobús, comercios, servicios bancarios, inmobiliarias, un nuevo centro de salud y un centro social con biblioteca, sala de informática, sala de exposiciones y centro para personas mayores, y un poco más alejado el polideportivo municipal.

En cuanto a su población, un escaso porcentaje (el 8,81%) proviene de otros países, destacándose la de origen rumano que supone prácticamente un tercio del porcentaje. Se trata de una población principalmente joven, en la base de su pirámide poblacional destacan los niños y niñas de entre cero y doce años, que suponen el 14,1 % del total. La directora define la ubicación, en la ficha de datos del centro, como una “zona residencial con nivel económico medio alto y poca población inmigrante” (ver Anexo 6).

El Área de Educación del municipio al que pertenecen viene desarrollando un proyecto educativo global, a través del cual pretenden impulsar recursos educativos y culturales para los centros, como son el Proyecto Local de Compensación Educativa, el Servicio de Asesoramiento previo a la escolarización, servicios de detección y diagnóstico temprano de NEE desde las escuelas infantiles, la escuela de familias y cursos y seminarios de formación para el profesorado, entre otros. La oferta educativa de la zona es muy amplia y se nutre de varias escuelas infantiles privadas de primer ciclo, un Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) y siete colegios de infantil y primaria, tres concertados, dos privados bilingües y dos públicos de infantil y primaria; uno de ellos es nuestro caso objeto de estudio.

El centro cuenta con un edificio (2022) de tres plantas, la más baja para infantil, los despachos, el comedor, los patios y el huerto escolar, y almacenes y vestuarios. La planta alta está especialmente dedicada a primaria. Y en la central se encuentra el Aula CyL y las aulas a las que el alumnado se desplazan esporádicamente, como son el laboratorio o aula de movimiento, el aula de música, la de informática y la de inglés, además de la sala de profesorado y la Administración. Las tres plantas están comunicadas por rampas, escaleras y ascensores y simula el entorno de un parque con farolas y bancos por los pasillos (ver Figura 51).

Figura 51

Pasillo planta baja centro semi-urbano



Tal y como se refleja en su PEC, entre sus principales necesidades se destaca la ampliación del actual comedor (ya que su tamaño reducido implica hacer tres turnos para las comidas) y la construcción de un espacio cerrado o techado para practicar Educación Física los días de lluvia.

A nivel lingüístico es un centro de línea en castellano con un proyecto Programa Plurilingüe de Enseñanza en Castellano (PPEC), consta de una sola línea educativa. Desde el curso 2007-2008 el centro dispone de un aula UECO dentro de un proyecto experimental de inclusión educativa, que escolariza a 8 alumnos cada curso con graves problemas de comunicación por presentar algún TEA o TEL.

De acuerdo con la información de la ficha de identificación (Anexo 6) el colegio está compuesto por un total de doce unidades: ocho de primaria, tres de infantil y un aula de Comunicación y Lenguaje. Los 21 docentes de dotación cuentan con una amplia experiencia, siete de ellos llevan más de once años dedicándose a la enseñanza y doce más de quince años; sin embargo, son mayoritariamente recién llegados al centro ya que nueve llevan menos de un año trabajando allí, y solo cinco más de once años; también hay un número

significativo que no son definitivos ya que seis son interinos, seis sustitutos y cuatro están en comisión o plaza provisional. Atienden a 238 alumnos diversos, 22 de los cuales tienen Dictamen de escolarización¹¹ por ser alumnado con NEAE.

El centro se identifica como una Escuela Pública Inclusiva, de todos los ciudadanos y ciudadanas, coeducadora, plural, participativa y democrática que, basándose en el paidocentrismo, se adapta a las características psicosociales del alumnado buscando crear un clima afectivo, educar en la adquisición de valores éticos, fomentar una actitud crítica y científica, y potenciar el trabajo cooperativo para conseguir una “Escuela Inclusiva Real”. Muestra de ello puede observarse en la Figura 52 en la que aparece uno de los carteles visibles en un pasillo del centro.

Figura 52

Cartel del centro semi-urbano sobre estrategias para fomentar la inclusión.



¹¹ El Dictamen para la escolarización, según el Artículo 46 de la ORDEN 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, se realiza, a partir del segundo ciclo de Educación Infantil, para el alumnado con necesidades educativas especiales que, después de la evaluación sociopsicopedagógica, cumpla alguna de las siguientes condiciones:

- requiera apoyos personales especializados que no estén disponibles en el centro docente en el cual solicita matrícula o está matriculado, ni pueden proveerse mediante los ajustes razonables;
- deba escolarizarse en una unidad específica de un centro ordinario (UECO), en un centro de Educación Especial o en la modalidad combinada;
- deba escolarizarse de manera transitoria en una unidad educativo-terapéutica/hospital de día infantil y adolescente (UET/HDIA)
- otras situaciones que la Administración Educativa determine de manera reglamentaria.

Otra muestra es que, a nivel de centro y fuera del horario escolar, realizan tertulias pedagógicas de familias en las que, guiadas por una docente de Educación Infantil y a partir de la lectura de textos pedagógicos diversos y propuestos por cualquier miembro, analizan y comentan mensualmente aspectos fundamentales para el desarrollo de sus hijas e hijos que les permiten soñar juntos la escuela que desean. En la Figura 53 se muestran dos ejemplos de convocatorias que compartía la docente en la web del centro para la realización de las tertulias en tiempos de pandemia, en estos casos se desarrollaban de forma online.

Figura 53

Convocatoria para las tertulias pedagógicas online de familias en el centro semi-urbano

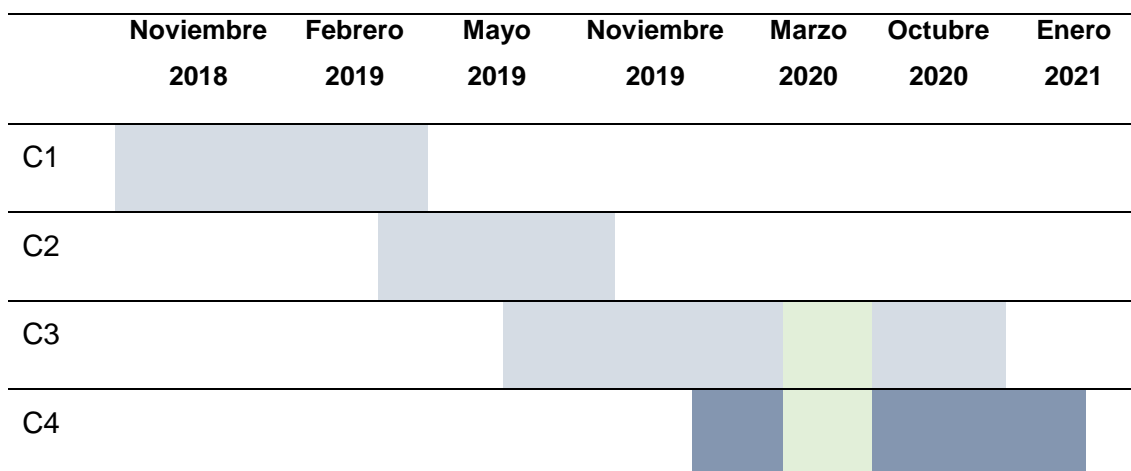


Nota. Captura de pantalla de la web del centro.

En este caso, como ilustra la Figura 54, el trabajo de campo también se vio interrumpido por la COVID-19. En este caso la recogida de datos comenzó en febrero de 2020, y aunque estaba previsto terminar sobre abril de 2020, tuvo que detenerse a principios de marzo. Tras retomarse en septiembre con la reapertura de los centros educativos, se extendió hasta enero del 2021.

Figura 54

Cronograma del trabajo de campo con énfasis en el centro semi-urbano



10.2. ANÁLISIS DE LA INCLUSIÓN EN LA DOCUMENTACIÓN ORGANIZATIVO-ADMINISTRATIVA DEL CENTRO

Centrándonos en la documentación del cuarto y último centro, se analizaron siete textos en total recogidos en uno solo: el PEC de 2015. Estos son: el PAT, el PADIE, el Plan de Organización y Participación, el Plan de Convivencia, el Plan de Compensatoria y el PAM. En cuanto a su acceso, es de destacar que se facilitaron desde dirección sin ningún inconveniente, y además se comentó que están alojados en la web del centro (Mestre a Casa) como muestra, de nuevo, de transparencia.

Procediendo al análisis de la primera de las categorías destaca que, en el PEC, aparece el término inclusión en 39 ocasiones. Es uno de los principios de identidad del centro y uno de sus objetivos principales consiste en: “conseguir una escuela inclusiva” (p. 2), defendiendo la aceptación de las diferencias como valor fundamental. Asimismo, es el único centro analizado que aporta en su proyecto una definición de inclusión, siendo considerada como: “el proceso que implica aprender a apreciar las diferencias y aprender de la diversidad, y también supone la identificación y retirada de barreras para conseguir el éxito escolar de todos los alumnos y alumnas” (p. 8).

Por su parte, el PAT delega, en la acción tutorial en última instancia la llevada a la práctica de “la convicción realista de trabajar en una escuela inclusiva y compensadora” (p. 3).

En cuanto al PADIE, cuenta con un título propio que es: *De la integración a la escuela inclusiva*, y hace explícita la búsqueda de una escuela que supere la integración y que se comprometa con la pedagogía de la diversidad y la inclusión social, dando a cada uno lo que necesita para desarrollar al máximo sus capacidades desde el respeto incondicional. Expresa, sobre el Aula CyL, que contribuye a “favorecer una escuela de calidad que, desde la perspectiva inclusiva, dé respuesta a las necesidades educativas especiales de todo el alumnado” (p. 55).

En el Plan de Organización y Participación reiteran, acogándose a los preceptos de aconfesionalidad y libertad de cátedra como centro público que son, que su enseñanza tiene como objetivo: “el pleno desarrollo de la personalidad humana y el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (p. 81). En referencia a la inclusión, con un apartado propio, destacan algunos objetivos relacionados con “potenciar la inclusión de todas las personas con cualquier tipo de diversidad” y “lograr una educación de calidad y equidad para todos” (p. 82). Concretamente, el primero se refiere a la diversidad cultural o étnica, sobre lo que afirman “valorar positivamente el mestizaje cultural” (p. 82). En cuanto a la diversidad social destacan: “favorecer la igualdad real de oportunidades” para evitar procesos de marginación social, y respecto a la diversidad funcional se comprometen a potenciar la inclusión de las personas con TGD, TEL u otros trastornos del desarrollo o el aprendizaje, apreciándose en este punto la obsolescencia de los términos.

En el Plan de Convivencia se incide, además de en los objetivos que ya se han mencionado anteriormente, en la confianza que depositan en el hecho de “emprender acciones y medidas de atención a la diversidad que fomenten el desarrollo de actitudes inclusivas en el centro” (p. 89), puesto que lo consideran fundamental para la mejora de la convivencia.

Por su parte, el Plan de Compensatoria no menciona la inclusión ni contiene aspectos que puedan enmarcarse en ninguna de las categorías de este análisis.

Por último, el PAM propone realizar un plan para la “mejora de la escuela inclusiva junto al proyecto de sensibilización del centro”, asumiendo que los objetivos están claros, pero no tanto las estrategias para llevar a cabo su concreción o consecución.

En referencia a la segunda categoría de análisis, relacionada con la inclusión del alumnado con TEA, es de destacar que únicamente aparece con tal término en el PEC, al hablar de los objetivos del aula CyL. El objetivo 7 es: “dotar al profesorado de estrategias metodológicas y recursos necesarios para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula ordinaria dirigido al alumnado con TEA” (p. 56). El término TGD, pese a ser obsoleto como ya se ha mencionado, podría incluir al alumnado en cuestión, y aparece algunas veces más en este apartado. Se menciona el compromiso de ofrecer una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas del alumnado con dicho trastorno, de informar a la comunidad educativa de cualquier formación relacionada y de ofrecer programas de sensibilización. Al mismo tiempo, se exige a los docentes que presenten buena predisposición a la hora de realizar intervenciones adecuadas hacia alumnos con TGD o TEL. También aparece el término en el Plan de Organización y Participación, al especificar las personas con diversidad que principalmente asisten a su centro: con “TGD, TEL u otros trastornos del desarrollo o el aprendizaje” (p. 63).

Finalmente, con relación a la cuarta categoría sobre las pautas para la intervención de dicho alumnado encontramos en el PEC, y también en el PADIE, la concreción de una serie de estrategias tales como:

Usar TEACCH como método global y específico que aprovecha la capacidad visoespacial de este tipo de alumnado, introducir o continuar con el SAAC que más se adapte (PECS o Benson Schaeffer), priorizar las áreas de lenguaje y comunicación, socialización y juego y autonomía e identidad personal, en Educación Infantil, hacer ACIS, en Educación Primaria, usar rutinas y apoyos visuales, ambientes estructurados,

aprendizaje sin error, enseñanzas precoces intensas y evaluaciones consensuadas entre los distintos profesionales (p. 57).

Es de destacar, para acabar, que cuentan con una Comisión de Educación Inclusiva con tal denominación, tal y como consta en la ficha de datos (Anexo 6), de la que forman parte todo el personal del centro a excepción de los tutores. Concretamente los profesionales de PT, AL, los educadores, la jefa de estudios, los especialistas y la orientadora, siendo esta última la coordinadora.

10.3. EL AULA DE QUINTO CURSO DE PRIMARIA

La clase de quinto está compuesta por un total de dieciocho estudiantes; nueve niñas y nueve niños, uno de los cuales presenta TEA y otra muestra síntomas de Dificultades de Aprendizaje, concretamente se sospecha que podría tener dislexia, aunque no cuenta con ningún diagnóstico.

La docente es joven, tiene 29 años, cuatro de experiencia docente y solo uno en el centro semi-urbano. Es una persona cariñosa y dulce que transmite calma al alumnado y que se muestra interesada por la inclusión educativa.

El aula en la que se ubican es rectangular, bastante grande y luminosa, puesto que cuenta con grandes ventanales a la parte derecha del alumnado (Figura 55).

Figura 55

Fotografía de la clase de 5º en parejas y frente a la PDI



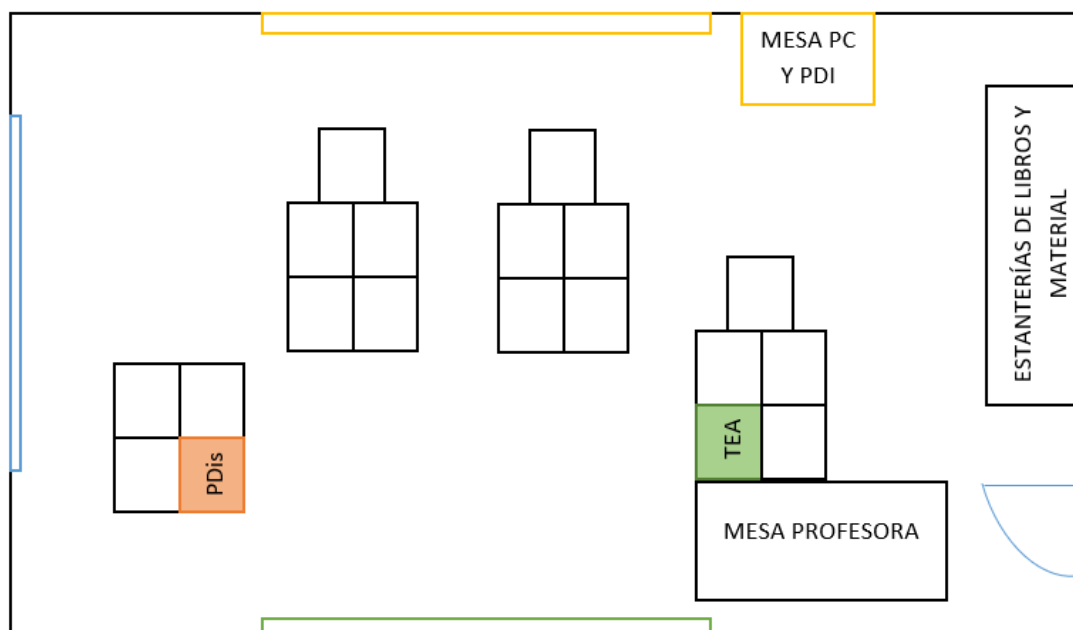
Tiene también grandes estanterías en su lateral izquierdo donde el alumnado coloca los diccionarios y aquellos libros y libretas que pueden dejar allí para evitar ir tan cargado a casa.

Es de destacar que la clase cuenta con tres pizarras, dos de ellas como se ve en la imagen están en un lado de la clase, y la verde tradicional está situada de forma opuesta en la pared opuesta del aula (ver Figura 56). Como el alumnado suele estar sentado en grupos de cuatro o cinco estudiantes solo es necesario que giren la cabeza de un lado a otro para poder acceder a las diferentes pizarras, a excepción de tres niños que quedan de espaldas si se emplea la digital y en ocasiones mueven la silla. En el caso de la fotografía de la Figura 55 todos están, dispuestos en parejas, de cara a la pizarra digital, pero no es lo habitual.

La mesa de la maestra está ubicada cerca de la tradicional, aunque también cuentan con otra pequeña mesa al lado de la PDI como se ve en la imagen. En la Figura 56 puede observarse la forma más frecuente de organización del aula, así como la distribución del alumnado con NEAE, que suele estar ubicado cerca de la docente, como posteriormente se detallará.

Figura 56

Distribución de la clase de quinto del centro semi-urbano en grupos



10.3.1. ELEMENTOS DIDÁCTICOS QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN

Se destaca, en primer lugar, la definición que sostiene la docente sobre la inclusión, ya que el hecho de conocer el término, así como las dimensiones que abarca, es un buen punto de partida para su adecuada puesta en práctica. La tutora afirma: “consiste en incluir a todas las personas, vengan de donde vengan o tengan las necesidades que tengan, dentro del aula o del centro, como iguales, tratando a todos por igual” (ET_C4_UA5). A lo que añade: “se trata de aportar estrategias y recursos que permitan a todos participar en la clase, y también aprender por igual” (ET_C4_UA5), valorando el uso de facilitadores que contribuyen tanto a la presencia, como a la participación y al aprendizaje.

Sin embargo, la tutora puntualiza que la puesta en práctica de la inclusión supone una carga de trabajo extra ya que: “tengo que buscar recursos extra o actividades o lo que sea” (ET_C4_UA5). Aunque contrariamente declara que, en su práctica diaria: “realmente tampoco tengo que buscar tanta actividad diferente” (ET_C4_UA5). Con ello se evidencia que apuesta por una enseñanza para la norma en la que intenta no modificar ni las actividades ni los elementos curriculares básicos.

Por su parte, el alumnado desconoce el concepto de inclusión. Ante la pregunta sobre su significado tres de los cuatro estudiantes entrevistados responden que no saben a qué se refiere. El alumno restante lo conoce, aunque no llega a relacionarlo con el ámbito educativo: “que se incluya a alguien (...) en un grupo, por ejemplo (...), como en un coro” (A1_EGA_C4_UA5).

Respecto a la actitud docente, la tutora afirma que debe prestar especial atención al alumnado con dificultades, principalmente al alumno con TEA: “tengo que recordarle muchas veces lo que estamos haciendo, para que se centre” (ET_C4_UA5). Este factor, se registra en las observaciones, no solo por parte de la tutora sino también por la profesora de inglés que, tal y como se recoge: “va dándole toques de atención para que esté centrado: «P, súper atento, ¿eh?»” (RO2_C4_UA5). Y también es identificado por el alumnado con ciertos matices. En primer lugar, destaca que la tutora emplea explicaciones segmentadas y accesibles: “explica paso por paso para que todo el mundo lo pueda entender, aunque otros lo hayan entendido a la primera” (A4_EGA_C4_UA5).

Posteriormente, añade el uso de reformulaciones: “y luego, si no entendemos ese paso, lo vuelve a explicar y a explicar, pero más fácil, de otra manera, etc.” (A2_EGA_C4_UA5). Por último, en el caso de que no haya quedado claro el concepto o el procedimiento, afirma que siempre queda la opción de solicitar una ayuda más individualizada: “y, si uno no lo entiende, y ya no lo va a explicar más veces, pues va a su mesa y se lo pregunta” (A1_EGA_C4_UA5).

El alumnado también incide en la colaboración entre iguales como una forma de contribuir a la inclusión:

A4: Ayudamos a todas las personas, por ejemplo, a los que les cuesta más.

A1: Yo en el patio, cuando hay gente que está sola, sentada en un banco, por ejemplo, le pregunto si quiere jugar conmigo.

A2: Y yo le ayudo a X (alumna de origen extranjero) a veces, por ejemplo, cuando dice una palabra mal yo le ayudo y le digo que no se dice así (EGA_C4_UA5).

Añaden que la maestra emplea la colaboración como estrategia didáctica, en ciertas ocasiones ofreciendo la posibilidad de que los estudiantes se tutoricen entre ellos: “también la profesora a veces cuando uno termina y hay personas que aún no, o que no lo entienden bien, pues nos deja ayudarles” (A3_EGA_C4_UA5). Y destacan que el hecho de trabajar de forma colaborativa tiene ventajas para la dinámica del grupo: “si alguien no lo entiende, tú se lo puedes explicar y, pues eso, y al final, vamos un poco más rápidos” (A4_EGA_C4_UA5).

Esta colaboración entre el alumnado se percibe también en las observaciones de aula donde, por ejemplo: “el niño con TEA no podía desabrocharse la cremallera de la chaqueta y una niña le ayuda” o “antes de entrar un niño le pregunta cómo ha ido el fin de semana y si ha sido el DJ de la fiesta” (RO1_C4_UA5), lo que indica que están atentos al alumno con TEA y se preocupan por él. Aunque, en ocasiones, él no muestra una actitud receptiva: “un compañero le dice si quiere sentarse en su grupo ya que no estaba completo,

pero él responde que mejor no” (RO2_C4_UA5); aun así, el grupo no muestra enfado ante estos rechazos: “ellos no se quejan, se nota que están acostumbrados, son muy pacientes con él” (RO5_C4_UA5).

La tutora también comenta que en ciertas áreas realizan una adaptación en el idioma: “en el área de ciencias, él tiene el material en castellano (...) y los exámenes y demás también se los hago en castellano” (ET_C4_UA5). Esta adaptación aparentemente supone una ventaja para el alumno ya que tiene dificultades con el valenciano; sin embargo, como posteriormente se detallará, puede suponer más bien una desventaja puesto que el resto de la clase lo tiene en valenciano y también se emplea como vehicular. Otra de las adaptaciones que se detecta en los registros de observación es que, al niño con TEA se le reduce la carga de trabajo, en cuanto que no tiene que copiar los enunciados de las actividades; no obstante, “le molesta un poco porque él querría hacer mismo que todos” y se justifica afirmando: “soy como los demás solo que a veces la tutora me lo perdona” (RO5_C4_UA5). Respecto a la evaluación, en las sesiones observadas no se detecta ningún tipo de adaptación. En la primera observación estaban realizando un examen escrito y consta: “el alumno con TEA hace el mismo examen que el resto” (RO1_C4_UA5).

En cuanto a las actividades de aula, las observaciones evidencian que el uso de propuestas didácticas más flexibles curricularmente facilita la atención inclusiva a todo el alumnado. Muestra de ello es la cuarta observación en la que parte del alumnado va al huerto escolar. En el registro se recoge: “la profesora considera que no se necesitan [apoyos] porque en este ambiente menos curricular y más distendido el niño con TEA está bien y no tiene problemas” (RO4_C3_UA5). En esta misma línea, en la sexta sesión, en la que se desarrollaron grupos interactivos consta que:

Las actividades son accesibles a todo el alumnado y el tipo de estrategia empleada favorece en gran medida la colaboración mutua y la interacción. Todo el alumnado participa, en algunas actividades en grupo, en otras por parejas o de forma individual (RO6_C3_UA5).

En dicha sesión también se puede observar que el alumno con TEA se muestra “realmente motivado y entretenido” y tiene una actitud abierta y bastante social: “participa e interacciona más de lo que se ha observado en el resto de las sesiones, incluso busca a algún compañero para chocarle la mano cuando ha realizado bien una actividad” (RO6_C3_UA5).

Cabe señalar también algunas actitudes docentes detectadas en varias observaciones de aula. En la cuarta se registra la actitud cercana de la tutora que, tal y como se recoge: “incita a la reflexión y va mostrando las cosas con un tono de voz muy calmado y cariñoso” (RO4_C3_UA5). Y en la quinta, de guía: “tiene una actitud de apoyo para toda la clase y va ayudando al que lo necesita” (RO5_C4_UA5).

Por último, añadimos que resulta evidente que las necesidades de apoyo de cada estudiante con TEA condicionan en gran medida su inclusión. Sin embargo, en este caso, tal y como comenta la tutora, a nivel curricular: “no tiene ningún desfase, no tiene ACIS ni nada, tiene todo aprobado hasta quinto de primaria” (ET_C4_UA5). Según se recoge en la tercera observación: “tiene muy buenos recursos para la gestión de su comportamiento y su autorregulación y es capaz de identificar los motivos de sus sentimientos” (RO3_C4_UA5). Concretamente, en una de las intervenciones registradas, el alumno es capaz de verbalizar con detalle lo que siente: “me enfado porque me están interrumpiendo todo el rato mientras yo estoy haciendo la división y yo nunca les interrumpo” (RO3_C4_UA5).

10.3.2. ELEMENTOS ORGANIZATIVOS QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN

En este nivel de análisis el primer factor que destaca es la concepción que posee la tutora sobre el propio centro. Al referirse a la inclusión, afirma: “creo que en este centro la tienen muy en cuenta, al tener (...) el aula CyL, y también en el patio se tiene bastante en cuenta, es un centro inclusivo” (ET_C4_UA5). Es evidente que disponer de aula CyL supone que el centro toma en consideración la escolarización del alumnado con TEA y de otros con dificultades de comunicación. Muestra de ello puede observarse en la Figura 57, en la que aparecen los pictogramas que acompañan a las perchas del alumnado con TEA

del centro, aunque sería pertinente cuestionarse si pudiera ser un recurso para todas y todos los estudiantes.

Figura 57

Pictogramas en la percha del alumno con TEA en el centro semi-urbano



En la misma línea y a nivel de aula, la tutora considera que los estudiantes: “están bastante concienciados y sensibilizados” por el hecho de compartir aprendizajes y vivir la inclusión en primera persona (ET_C4_UA5).

Otro aspecto destacable del aula es la localización de los distintos componentes. En cuanto al alumno con TEA, la tutora afirma que ubicarlo cerca del profesorado contribuye a mantener su atención: “trato de tenerlo cerca de mí, para intentar guiarle más, porque se despista muchas veces” (ET_C4_UA5). Aspecto que también se registra en varias observaciones de aula: “el alumno con TEA se sitúa en la mesa más próxima a la docente” (RO1_C4_UA5) y se puede observar en las figuras que representan las distribuciones de aula (Anexo 17).

Respecto a la docente, pese a que cuenta con una mesa junto a la pizarra tradicional, que es el lugar que suele ocupar en las explicaciones magistrales de inicio de sesión; cabe destacar que cuando el alumnado trabaja, como es el caso de la primera sesión, adquiere una actitud más dinámica: “va deambulando por la clase y resolviendo sus preguntas” (RO1_C4_UA5).

En cuanto al resto de alumnado, ellos mismos afirman que su distribución es variable, aunque frecuentemente se organizan en grupos.

A4: Trabajamos en equipo siempre.

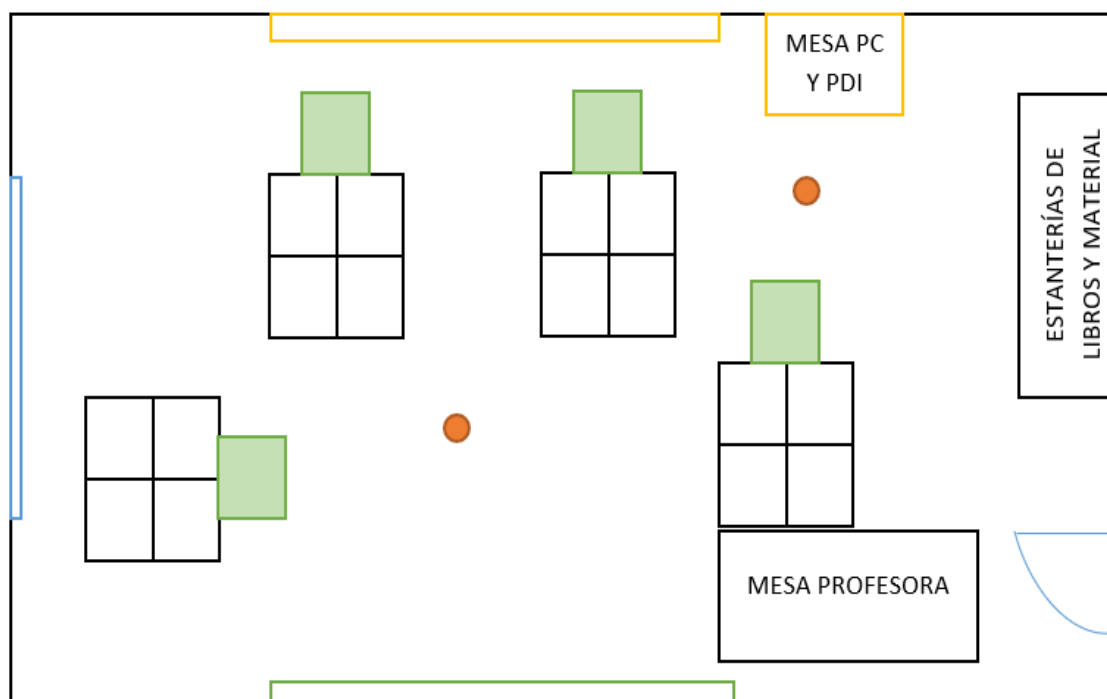
A3: No, depende.

A2: Bueno, a veces sí y a veces no (...), el otro día en un trabajo de valenciano nos pusimos por parejas o en diferentes equipos (EGA_C4_UA5).

En las observaciones de aula se contempla también la distribución individual al realizar un examen, por ejemplo (RO1_C4_UA5), o la organización en grupos interactivos (RO6_C4_UA5) en los que el alumnado desarrolla cuatro actividades diversas con el apoyo de voluntarios (ver Figura 58).

Figura 58

Distribución del grupo de quinto en los grupos interactivos



En la organización del aula también constan los desdobles, junto con la mitad del otro grupo de quinto en inglés (RO1_C4_UA5), y entre el propio grupo para matemáticas y el huerto escolar (RO3_C4_UA5, RO4_C4_UA5).

Estas estrategias, según comentan, además de permitirles trabajar con compañeros y compañeras diferentes, contribuyen a la colaboración mutua: “ayudamos a diferentes personas y también nos pueden ayudar (...) porque cambias de gente, por ejemplo, si estamos sentados en grupo pues vamos

cambiando con las personas” (A3_EGA_C4_UA5). Al respecto, la tutora refiere que, para contribuir al SAI a la vez que proporcionar atención al alumno con TEA: “trato de ponerle cerca también de alumnos que yo veo que pueden aportarle y ayudarle, para que él esté siguiendo la tarea” (ET_C4_UA5).

En cuanto a los apoyos, se combina su presencia dentro del aula con el trabajo más específico e individualizado fuera de clase. La tutora concreta: “la profesora de PT sí que entra y hace la sesión inclusiva (...). Son dos sesiones de PT y está dentro aquí con nosotros, y en AL hace una dentro y una fuera” (ET_C4_UA5). Sobre este aspecto, tal y como se anotó en las observaciones de la tercera sesión, la tutora afirma que la relación entre el alumno con TEA y la PT no es muy fluida. Por una parte, como se ha comentado, el alumno prefiere pasar desapercibido y no recibir apoyos que evidencien una situación de desigualdad: “parece ser que no quiere que se le etiquete como el diferente” (RO3_C4_UA5). Por otra, muestra rechazo hacia ella: “la tutora me comenta que le tiene manía a la de PT, que no han congeniado nada bien y no consiente que esté con él” (RO3_C4_UA5). Esta situación se está tratando de solventar ofreciendo el apoyo de forma inclusiva y generalizada: “entonces esta figura es para toda la clase” (RO3_C4_UA5). Apoyo que también se lleva a cabo en los grupos interactivos y que es valorado positivamente: “el hecho de que la persona voluntaria ayude a todo el grupo y no a él le resulta muy positivo” (RO6_C4_UA5).

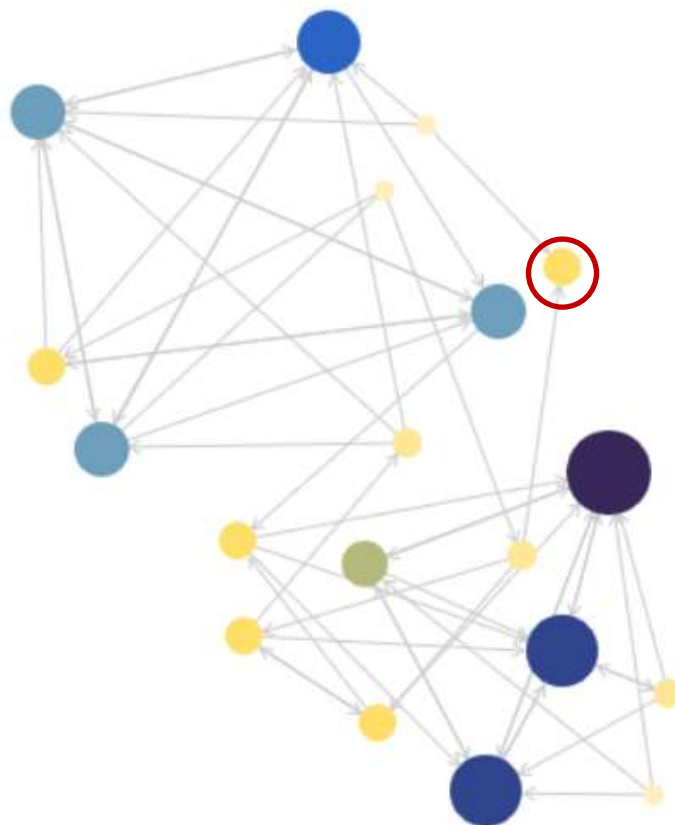
Por último, añade que la madre también es un apoyo importante para el alumno y que contribuye en gran medida a su aprendizaje: “trabaja mucho en casa, la mamá le ayuda mucho” (ET_C4_UA5), y también se registra en la primera observación: “ha estudiado, parece que desde casa están bastante atentos” (RO3_C4_UA5).

De acuerdo con las evidencias obtenidas del test sociométrico, la clase se muestra dividida en dos grandes nodos. El que se sitúa en la parte superior del sociograma de elecciones (ver Figura 59) lo componen los niños y, el de la parte inferior, las niñas, presentándose algunas conexiones entre ellos. Una de ellas es el alumno con TEA (marcado con un círculo rojo), el cual, pese a que no realiza ninguna elección para el juego (incluyendo la afirmación: “con ninguno, que no me gusta”) sí recibe dos elecciones, y es de destacar que una de ellas

proviene del líder del grupo masculino. Enfatizamos también que las tres mayores líderes del aula (representadas en azules más oscuros) son mujeres.

Figura 59

Sociograma C4_UA5 sobre las Elecciones para el Juego

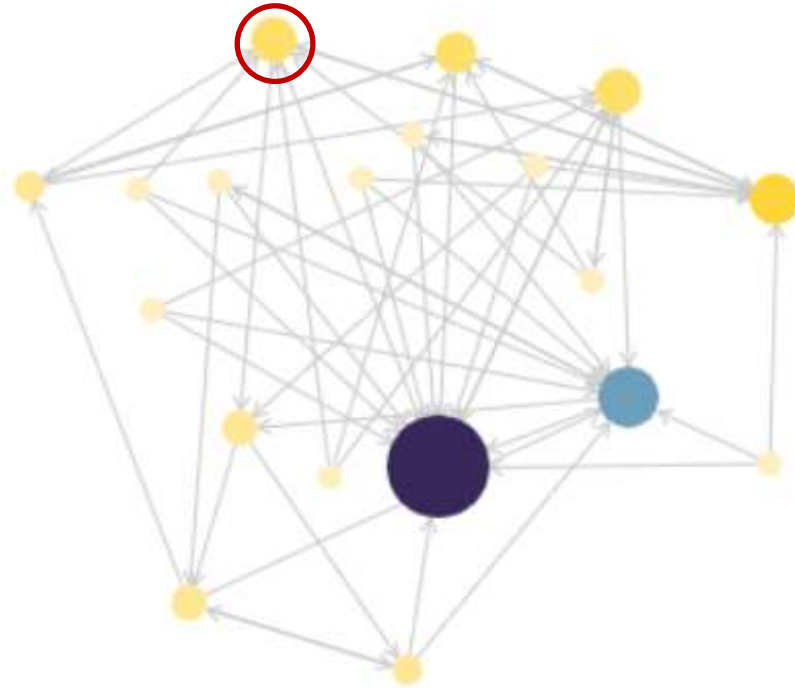


Nota. Elaboración propia mediante Onodo.

Al analizar los rechazos respecto al juego, destaca un alumno sobre el resto. Las decisiones se justifican con afirmaciones como: “no me caen bien” (TS_A5_C4_UA5), “no son divertidos” TS_A6_C4_UA5 o “no quiero estar con ellos” (TS_A7_C4_UA5). Sin embargo, el alumno con TEA no destaca negativamente en este caso. Bien es cierto que recibe un total de cinco rechazos, mientras que él solo emite tres, pero añade al lado: “todos. Porque son tontos” (TS_A7_C4_UA5), puesto que quería votar a toda la clase. Se clasifica entonces como un alumno *parcialmente rechazado*, al recibir mayor número de rechazos que de elecciones.

Figura 60

Sociograma C4_UA5 sobre los Rechazos para el Juego



Nota. Elaboración propia mediante Onodo.

10.3.3. FACTORES QUE DIFICULTAN LA INCLUSIÓN

Seguidamente se detallan un conjunto de actuaciones y concepciones docentes que limitan el desarrollo de la inclusión educativa.

Por un parte, se registra en las observaciones de aula que el alumnado, en los desdobles que se realizan ocasionalmente, queda dividido por niveles, pretendiendo crear grupos relativamente homogéneos. Pese a que la tutora comenta que es una estrategia con la que: “no está del todo de acuerdo” (RO3_C4_UA5), señala que: “de momento van a probarlo” (RO3_C4_UA5). Y justifica dicha actuación alegando que: “una de las mitades tiene el apoyo de la PT” (RO3_C4_UA5) de modo que se contaría con dos profesoras para toda la clase.

En la misma línea, se detecta una adaptación contraproducente para el alumno con TEA. Se trata del ya mencionado uso del libro de texto en un idioma diferente al del resto del grupo: “en el área de ciencias, él tiene el material en castellano y el resto lo tiene en valenciano” (ET_C4_UA5). Sin embargo, la

propia tutora duda: “no sabemos si es mejor o más lío aún... no sé si esta medida mejora o...” (ET_C4_UA5). Aspecto que debería revisarse puesto que, pese a que el alumno entiende mejor el castellano y puede estudiarlo más cómodamente, se lleva a cabo en detrimento del refuerzo de la lengua, del sentimiento de pertenencia y de la participación junto al grupo-clase.

Este tipo de actuaciones se corresponden con una consideración reduccionista sobre la inclusión educativa por parte de la tutora. Afirma, refiriéndose a las necesidades del alumno con TEA, “realmente el desfase curricular no es tan grande, es por eso que yo no tengo que adaptarme tanto a este alumno” (ET_C4_UA5). Esta consideración puede ocasionar el descuido de ciertas necesidades, no estrictamente curriculares, por falta de recursos para atenderlas. En este sentido, al cuestionársele sobre contar con una tutoría compartida, declara: “no siento esa necesidad como otros profes de clases inferiores que sí que pueden necesitar otro profesor en el aula siempre” (ET_C4_UA5). Aspecto que puede indicar que con los elementos y recursos de los que dispone es capaz de atender de forma óptima a la diversidad de su aula o, por el contrario, que se mantiene en una idea tradicional sobre la enseñanza, alejada de la coordinación y cooperación entre docentes, en la que se considera que la figura autoritaria e individual del docente mediante las convencionales explicaciones orales es suficiente para atender a su alumnado.

También se detecta que algunos estudiantes replican este tipo de actitudes considerando la inclusión como un enfoque educativo desventajoso para el grupo al afirmar que, en ocasiones, implica colaborar con personas con las que no están a gusto: “muchas veces nos favorece, pero algunas, también nos ha podido perjudicar (...) porque a veces alguien no te gusta como es y no estás bien” (A4_EGA_C4_UA5). Otros, también consideran que la educación inclusiva ententece al grupo:

Es que cuando se explica para toda la clase vamos muy lentos porque si uno no lo entiende tiene que parar la clase entera para que se lo explique y mientras los demás no pueden hacer nada, porque tienen que escuchar, porque tenemos que hacerlo juntos entonces... (A2_EGA_C4_UA5).

Lo que muestra una concepción sobre el aprendizaje competitiva y segregadora, típica de la escuela tradicional, en la que el alumnado prefiere avanzar individualmente o incluso en grupos homogéneos. Muestra de ello es su actitud al hablar sobre el tipo de organización de aula que prefieren: “individual. O bueno a los que les cueste más pues que hagan ellos un grupo y a los que les cuesta menos pueden ponerse con otra persona, o ellos juntos” (A1_EGA_C4_UA5).

Desde esta misma perspectiva centrada en los resultados, consideran que la evaluación debería ser igualitaria y no equitativa, ni tampoco adaptada a las necesidades de cada alumno: “yo creo que todos tendríamos que hacer el mismo examen y así todos igual” (A1_EGA_C4_UA5). Consideran la opción de ofrecer una segunda oportunidad centrada en este caso en el aprendizaje, pero sin que modifique los resultados, tomando el proceso evaluativo como estático e inamovible: “si acaso luego se puede hacer otro, como de repesca pero que no cuente para nota, para que lo entiendan un poco mejor” (A3_EGA_C4_UA5).

Por otra parte, retomando la entrevista a la tutora, se registran una serie de carencias que dificultan la consecución efectiva de la inclusión educativa. Por una parte, se evidencia la falta de coordinación tanto entre la unidad UECO y el aula ordinaria, como en la transición entre los distintos cursos. Al preguntarle sobre el cambio de modalidad y sobre las estrategias empleadas para favorecer su inclusión responde: “él venía de aula CyL, en tercero se incorporó, no sé si dieron algunas pautas específicas, a mí me ha llegado de cuarto así en inclusión, no sé nada más” (ET_C4_UA5). Y por otra, se destaca la falta de formación, reivindicada por ella misma: “pautas y guías para mí siempre son bien recibidas, porque muchas veces nos falta aprender más, desde luego, eso siempre” (ET_C4_UA5).

La maestra también detecta que podría emplear más recursos novedosos que fomentaran un aprendizaje más visual y creativo; afirma que: “para que fuese un poco más visual podría poner más murales, que ellos mismos los hicieran” (ET_C4_UA5). Y aunque los murales sigan formando parte de la escuela tradicional avanzan relativamente hacia una perspectiva más innovadora. Al respecto también se detectan, en la cuarta observación registrada, numerosas explicaciones orales que podrían dificultar la comprensión del alumno con TEA

o de muchos otros: “se dan muchas instrucciones verbales y él parece estar ausente. Podría emplearse más el canal visual” (RO4_C4_UA5).

En la misma línea, aunque queda también registrado en las observaciones, el alumnado confirma el uso de materiales e instrumentos de evaluación tradicionales:

A1: Normalmente usamos el libro de texto y luego ya repartimos libretas y cosas de esas, en casi todas las asignaturas.

A4: También para aprender usamos la pizarra normal, no la de proyección, sino la de tiza (EGA_C4_UA5).

Añaden, respecto a la pizarra digital, que la emplean “pero poco” (A4_EGA_C4_UA5) y cuando lo hacen su uso está principalmente limitado a la proyección ampliada del libro: “para los mapas y para ver lo mismo del libro, pero ahí” (A3_EGA_C4_UA5), y añaden: “porque hay gente que como se sienta atrás no ve mucho el libro de la profe y lo pone así (A4_EGA_C4_UA5)”. Al hablar sobre dispositivos tecnológicos comentan que trabajar con: “*Tablets* molaría más” (A1_EGA_C4_UA5) aunque lo hacen desde una perspectiva individualista y pensando más en el ocio que en el aprendizaje “yo prefiero *Tablet* también, que cada uno se traiga la suya y así en el patio podemos...” (A2_EGA_C4_UA5)

Sobre la evaluación, siguen el mismo modelo tradicional. Afirman que se les evalúa mayormente mediante exámenes: “de momento hemos hecho exámenes escritos y proyectos a veces” (A1_EGA_C4_UA5). Y mencionan experiencias previas que les han parecido más motivantes al integrar las tecnologías: “el año pasado hicimos un Kahoot! con la profe del año pasado, en sociales, y es como un examen normal, pero a mí me gustó más, se hace con los ordenadores” (A4_EGA_C4_UA5).

Otro factor que condiciona la inclusión, en este caso, es la organización del aula. Por una parte, cabe destacar que podría sacarse mucho más partido al gran espacio con el que cuentan, así como a los grupos de trabajo en los que suelen estar distribuidos. En la quinta observación se refleja que, pese a que el

alumnado está distribuido en cuatro grupos de cinco alumnos, trabaja cada uno de forma individual, aprovechando escasamente el trabajo cooperativo (RO5_C4_UA5). Por su parte, la tutora considera que podría habilitarse en el aula un espacio para la autorregulación del alumno con TEA, o de cualquier otro, en momentos o situaciones en los que se necesite. Comenta que: “a veces se frustra” con lo que: “no estaría de más tener un rincón para poder relajarse” (ET_C4_UA5).

Centrándonos en el alumno con TEA, cabe destacar algunas dificultades asociadas al propio trastorno y a su caso en particular. Por una parte, sus limitaciones sociales comprometen en ocasiones su inclusión y el ambiente en el aula. La tutora considera que: “él no tiene los recursos muchas veces, para afrontar esas relaciones con el resto. (...) Con los compañeros y en ocasiones también con los profesores” (ET_C4_UA5). Queda constancia de ello también en la quinta observación de aula en la que cuando la tutora se acerca a su mesa: “se enfada porque no quiere que le mire y le habla un poco mal” (RO5_C4_UA5), y también actúa de forma similar con el alumnado, en cierto punto: “separa la mesa unos centímetros para atrás porque dice que no quiere estar con sus compañeros que le ponen *de los nervios*” (RO5_C4_UA5), y posteriormente declara que es imposible trabajar con esa gente al lado: “son insoportables y no les aguanto” (RO5_C4_UA5).

Por otra parte, pese a que no suele presentar problemas conductuales, en la misma observación se reflejan situaciones de frustración: “no le sale bien lo que está haciendo, se frustra y borra todo, se le arruga el papel y se enfada más” (RO5_C4_UA5). Además, tal y como ya se ha mencionado anteriormente y se refleja en algunas observaciones (RO3_C4_UA5, RO5_C4_UA5), en ocasiones el alumno muestra una actitud negativa ante los apoyos que se le ofrecen, especialmente hacia la PT. La tutora comenta:

Él a veces no termina de aceptar que puede necesitar un poco más de guía o un poco recordarle lo que tiene que hacer y le llega a molestar que te acerques y que estés un poco pendiente. No le gusta, digamos..., sentirse un poco, entre comillas, diferente (ET_C4_UA5).

Y en las observaciones también se registra: “no le gusta nada que le traten como al «especial» dice que puede hacerlo solo y que no necesita ayuda” (RO5_C4_UA5).

Es posible que estas actitudes provengan de comentarios escuchados en casa, ya que en otra situación su actitud viene condicionada por su entorno familiar. En el caso de la asignatura de valenciano, su inclusión en el aprendizaje se dificulta en gran medida puesto que tal y como señala la tutora: “no le gusta el valenciano nada” (ET_C4_UA5) y añade: “quizá la familia lo refuerza, algunas veces ha manifestado que el valenciano no sirve para nada, que no le gusta” (ET_C4_UA5).

Por último, en cuanto al grupo-clase también se recogen ciertas actitudes que no contribuyen a la inclusión educativa. Muestra de ello se refleja en el segundo registro de observación cuando la petición de hablar del alumno con TEA es arrollada por la de algunos compañeros mientras él espera su turno: “levanta la mano cuando quiere aportar algo, pero no suelen dejarle hablar ya que contestan en voz alta sin respetar el turno” (RO2_C4_UA5). En los momentos más distendidos, como el tiempo de recreo o en el cambio entre clases, también se recoge alguna situación conflictiva en la que los compañeros presionan al alumno con TEA: “un grupo de niños de clase se acerca a él y le piden que le choque la mano, él no quiere y ellos insisten y se pone nervioso” (RO4_C4_UA5). Y esta situación, aunque no es percibida por parte de la docente, “repercute en su actitud para la sesión siguiente” (RO4_C4_UA5), en la que como puede observarse está más alterado. Finalmente, de la entrevista al alumnado surgen también comentarios que culpabilizan al nerviosismo del alumnado con dificultades o a un mal día, de que su inclusión no sea óptima: “algunos días a lo mejor están más nerviosos y les echan más la bronca” (A2_EGA_C4_E5) o “es que tenía un mal día” (A1_EGA_C4_E5).

Antes de cerrar este informe se presenta la nube de palabras creada mediante ATLAS.ti 22 a partir de los términos más recurrentes en las entrevistas llevadas a cabo. En este caso, ha sido elaborada excluyendo palabras de un solo carácter, números, guiones y guiones bajos; sin distinguir mayúsculas y

10.4. A MODO DE SÍNTESIS

Finalmente, se muestra la Tabla 22 a modo de resumen de todas las evidencias recabadas en el último de los centros.

Tabla 22

Síntesis de resultados sobre el centro semi-urbano de acuerdo con los objetivos 1.2. y 2.1.

| Objetivo | Unidad de análisis de 5º |
|---|---|
| <p>Objetivo 1.2 <i>Elementos organizativos y didácticos relacionados con la inclusión del alumnado con TEA</i></p> | <p>Didácticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento docente sobre el concepto de inclusión. - Mayor atención y más individualizada al alumnado con NEAE. - Explicaciones más sencillas y reexplicaciones o reformulaciones. - Colaboración y tutorización entre iguales. - Adaptaciones en el idioma. - Propuestas didácticas más flexibles. - Actitud docente cercana, de guía y apoyo. <p>Organizativos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cultura de centro inclusiva y sensibilización de la comunidad educativa. - Ubicación del alumno con TEA cerca del profesorado. - Ubicación docente dinámica. - Distribución variable del alumnado, desdobles. - Apoyos combinados dentro y fuera del aula. - Apoyo de la familia. |
| <p>Objetivo 2.1 <i>Factores que dificultan la inclusión del alumnado TEA.</i></p> | <p>Dificultades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Creación de grupos homogéneos. - Adaptaciones contraproducentes. - Concepciones erróneas sobre la inclusión y las necesidades del TEA. - Reticencias entre el alumnado, concepción competitiva y segregadora que prefiere evaluación igualitaria y no adaptada. - Falta de coordinación con la UECO. - Falta de formación docente. - Excesivas explicaciones orales. - Materiales didácticos e instrumentos de evaluación tradicionales. - Escaso aprovechamiento del trabajo en grupo. - Falta de espacio para la autorregulación. - Dificultades asociadas al TEA: falta de habilidades sociales, frustración, negativa ante recibir apoyos. - Actitudes de la familia y de los compañeros. |

a la *familia*. Por otra parte, emergen términos relacionados con la atención a la diversidad: *TEA, necesidades, mejorar, trabajar, problema, atención, apoyos, CyL*, y con elementos que todavía les preocupan: *recursos, aprendizaje, formación, materiales, cambio*, etc. Además, llama la atención que *jugar* se contemple entre las palabras más mencionadas, mientras también siguen haciéndolo términos como *libro, examen* o *nota*, reflejándose la dualidad y el paradigma confuso en el que conviven los centros. Por último, es de destacar que de las tres dimensiones que, tal y como comentábamos al inicio, constituyen la inclusión educativa –presencia, participación y aprendizaje de Echeita & Ainscow (2011)– solo aparezca en la nube de palabras frecuentes el *aprendizaje*, con 36 repeticiones, lo que muestra el desconocimiento del término y sus dimensiones todavía presente en los centros educativos.

MARCO DE CONCLUSIONES

CAPÍTULO XI

La inclusión educativa: de los supuestos a los contextos

No entendía por qué las personas hablaban entre sí. Me sentí como un extraterrestre. No tenía más idea de cómo comunicarme con las personas

Sean Barron (1992)

Una vez presentadas, descritas y analizadas las evidencias recogidas en el trabajo de campo, ha llegado el momento de interpretar, discutir y contrastar cómo y en qué medida los supuestos delimitados en las primeras etapas de esta investigación han quedado cubiertos. ¿Han cumplido con las expectativas iniciales los centros estudiados?, ¿qué estrategias utiliza cada uno de los centros para atender a la inclusión educativa?, ¿se detectan las mismas dificultades en los diferentes contextos? En definitiva, ¿qué aporta el trabajo de campo con respecto al objeto de la investigación?

Para responder a estas cuestiones se realizará un ejercicio de síntesis y reflexión que permita contrastar, y subrayar las diferencias y similitudes encontradas entre los resultados de esta investigación y los planteamientos y deducciones de investigaciones previas y referentes sobre el tema objeto de estudio. Todo ello con el objetivo de mejorar el conocimiento existente sobre la inclusión educativa del alumnado con TEA, sin perder de vista el marco teórico que guía y dota de sentido a este texto y desarrollar, finalmente, el decálogo de

recomendaciones organizativas y didácticas que puedan contribuir a promover entornos educativos inclusivos para el alumnado con TEA.

La organización de este capítulo pondrá en relación las evidencias con cada uno de los objetivos planteados al inicio del presente proyecto, por ello se dividirá en tres grandes apartados: los elementos organizativos (objetivo 1.2.), los elementos didácticos (objetivo 1.2.) y los factores que dificultan la inclusión (objetivo 2.1.). Por su parte, el objetivo 1.1. sobre el nivel de inclusión del alumnado con TEA se retomará al inicio del siguiente capítulo. Asimismo, al final de cada apartado se representarán las conclusiones más significativas en una tabla a modo de síntesis.

11.1. LOS ELEMENTOS ORGANIZATIVOS

En este apartado se consideran tanto la documentación organizativo-administrativa de los centros como todos aquellos elementos y factores que atañen a lo organizativo y que condicionan de algún modo la inclusión educativa en los centros estudiados.

11.1.1. LA DOCUMENTACIÓN DE LOS CENTROS

Los documentos organizativo-administrativos de los centros educativos son elementos al servicio de su buena organización y funcionamiento. Además, contribuyen al desarrollo de una educación de calidad y, tal y como apuntan Ceballos y Saiz (2021), su concreción está normativamente ligada a la autonomía pedagógica. Para ello es fundamental, según Santamaría (2005), que estén contextualizados, respondan a los intereses y necesidades de la comunidad educativa y sean “coherentes, ágiles, flexibles y articulados entre sí” (p. 3), resultando instrumentos de trabajo y no meros conjuntos de regulaciones impresas.

De los documentos recabados y analizados destaca, en primer lugar, la transparencia y facilidad de acceso en tres de los cuatro centros, por posibilitar su consulta tanto dentro como fuera del centro (CRA), disponer de una versión completa o simplificada en la web institucional (CRA y centro semi-urbano) u ofrecerlos en versión digital y en papel (semi-rural).

El número de documentos proporcionados por cada centro es variable, registrándose desde un solo documento (el Proyecto de Dirección en el CRA) hasta un total de 7 documentos (centro semi-urbano), pasando por incoherencias entre el aparente índice del PEC y los documentos que finalmente lo componían (urbano).

En general se trata documentos poco flexibles, que ofrecen escasas posibilidades de modificación o adaptación, obsoletos y desactualizados, en cuanto a año de elaboración y nomenclaturas. Aunque la diversidad es evidente en todos los centros analizados, su presencia en los documentos difiere según sus características. Las menciones a la inclusión son más abundantes en algunos (CRA y centro semi-urbano) que en otros (urbano y semi-rural); siendo más común, en estos últimos, el uso del término *integración* y limitándose, en algunos casos, su uso a diversidad de género y coeducación, etnia y bilingüismo. De forma similar ocurre con el TEA, nombrándose solo en los dos centros más urbanos al mencionar los componentes y recursos del Aula CyL, siendo también frecuente el uso de la nomenclatura antigua: TGD.

En cuanto a las estrategias o metodologías que presentan solo el semi-urbano recoge, tanto en el PEC como en el PADIE, recursos específicos para el TEA, tales como los SAAC: PECS y Benson Schaeffer, el método TEACCH, las rutinas o los apoyos visuales entre otros. Los centros restantes presentan pautas inclusivas que podrían servir para la atención de todo el alumnado con NEAE, también con TEA. En el centro semi-rural contemplan los grupos interactivos, las tertulias literarias dialógicas, los talleres multinivel, talleres de lectura sensorial, debates literarios o el uso de las TIC. En el CRA se mencionan las buenas prácticas y actuaciones educativas de éxito, además de contemplar el ajuste de la respuesta educativa a las necesidades de los estudiantes. Y finalmente, en el centro urbano se mencionan criterios generales sobre las ACI y ACIS y se ofrecen pautas sencillas que podrían resultar útiles para el alumnado con TEA como: “simplificar las instrucciones, destacar lo más importante, hacer un glosario de términos e incorporar imágenes”.

Así pues, la lectura de los diferentes documentos indica, en la línea de lo obtenido por Romero y De Bueno (2009), que además de ser rígidos y poco precisos metodológicamente, en la mayoría de los casos su elaboración se rige

por el mero formalismo burocrático. De acuerdo con Rodríguez et al. (2019), siguen siendo documentos que no llegan a adaptarse a la realidad de las aulas, ni a convertirse en un medio para la innovación, el dinamismo, la reflexión y la mejora. Tal y como apuntan Vogliotti y Macchiarola (2003), todo cambio destinado a la mejora de la calidad educativa es tan complejo y multidimensional que debe abarcar todos los recursos y agentes que intervienen en el proceso. Por lo que resulta evidente que, para proporcionar una educación inclusiva de calidad, la documentación de los centros deberá incluir a todos los alumnos y las alumnas, así como sus características individuales.

11.1.2. ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS DE CENTRO Y AULA

El aula es un espacio de aprendizaje y encuentro entre alumnado y docentes en el que su organización queda supeditada, inevitablemente, al modelo pedagógico que el equipo educativo asume y a las relaciones que se van generando a partir de este.

Seguidamente, se discutirá si las estrategias organizativas detectadas en los diferentes centros analizados se corresponden con lo que la literatura científica destaca al respecto. Los hallazgos se organizan de acuerdo con cinco grandes categorías: la distribución de los estudiantes en clase, la ubicación tanto del alumnado como del profesorado en el aula, la organización de los apoyos, la gestión de los tiempos y demás factores.

Espacios y distribución

“La organización escolar es vista como un componente básico del proceso educativo” (Rivas, 2003, p. 111), y la estructuración y distribución del aula representan por tanto una concreción de la misma, que concierne precisamente al tipo de relaciones que se establecen entre los distintos agentes educativos y el espacio de clase.

Los cuatro centros coinciden en que es clave distribuir al alumnado en agrupamientos flexibles, variables, fluctuantes y colaborativos. Además, dos de los centros emplean los desdobles, dividiendo las diferentes líneas en dos mitades y combinándolas entre ellas.

Distribuir al alumnado en grupos diversos, de distinta cantidad de estudiantes, y en los que vayan alternándose los componentes de forma periódica, son estrategias que contribuyen a desarrollar aprendizajes cooperativos y colaborativos, además de profundizar en las relaciones sociales, conocerse entre sí y a sí mismo en relación con los demás y a establecer y fomentar más y mejores relaciones interpersonales. Autores como Cortés et al. (2018) sostienen que la plasticidad del currículum se refleja, entre otros aspectos, en la capacidad del alumnado para adaptarse a cualquier organización espacial de aula. Y es algo que hay que aprovechar al máximo, puesto que contribuye positivamente a mejorar la capacidad de trabajo en equipo, la argumentación, el respeto mutuo o la capacidad de debate del alumnado (Darretxe et al., 2021).

La clave reside en que los agrupamientos sean flexibles y se organicen desde una perspectiva inclusiva. La flexibilización implica que en el aula se combinen distintos tipos de agrupamientos; a saber: el trabajo individual, en parejas, en pequeño grupo y en gran grupo-clase, lo que contribuye a favorecer la participación, la deliberación y el aprendizaje compartido a varios niveles (Gregory & Chapman, 2013). En la línea de lo que obtienen Sanahuja et al. (2020) los agrupamientos en el aula inclusiva deben favorecer la socialización, la interacción y el intercambio entre todo el alumnado, por lo que los docentes inclusivos deberán utilizar diferentes modalidades de trabajo y agrupamientos en sus aulas.

Por su parte, a diferencia de lo que se plantea en los centros urbano y semi-urbano, de acuerdo con autores como Muntaner et al. (2016), frente a grupos mixtos u homogéneos, se optará por agrupamientos heterogéneos inclusivos, como realiza el resto de los centros analizados. Estos agrupamientos, considerados como los únicos válidos para dar respuesta satisfactoria a la heterogeneidad del aula (Morán et al., 2012), en lugar de optar por la “segregación y el etiquetaje” (p. 202), como apunta González (2003), constituyen dinámicas organizativas y curriculares que abogan por la calidad y la equidad educativa, contribuyendo al rendimiento académico y a la autoestima (Calatayud, 2018).

En el centro semi-urbano se realizan desdobles aparentemente homogéneos por nivel en matemáticas y en el centro urbano, en ocasiones, se distribuye al alumnado en forma de U, dejando en el centro una fila de alumnos con dificultades. Respecto a este tipo de agrupamientos, numerosos autores afirman que no existen evidencias concluyentes y sólidas de que separar a los alumnos por niveles o capacidades aumente su rendimiento (González, 2003; Molnar, 2002). De hecho, dichas estructuras, como señaló Slavin (1995), “casi nunca contribuyen al rendimiento general en un centro, pero con frecuencia sí afectan a la desigualdad. (...) Generalmente alumnos que están adscritos a itinerarios altos ganan, pero los de itinerarios bajos se quedan cada vez más atrás” (p. 221). Asimismo, se realizan en detrimento de la inclusión con los compañeros y compañeras y pueden resultar discriminatorios al apartar a ciertos estudiantes, clasificarlos y etiquetarlos como diferentes. Tal y como afirman autores como Calatayud (2018), la homogeneidad como tal no es posible dado que el alumnado difiere inevitablemente por múltiples aspectos; aun así, el agrupamiento aparentemente homogéneo presenta más inconvenientes que ventajas al suponer un aumento de las desigualdades de rendimiento escolar y mayor vulnerabilidad en cuanto al aprendizaje, las expectativas y la autoestima.

En el centro urbano resultaría mucho más beneficioso integrar a este alumnado en la U con el resto, o si el problema es de espacio realizar esa fila con alumnado diverso, no únicamente con aquellos con NEAE. Y en el centro semi-urbano realizar desdobles, si esto permite reducir la ratio y trabajar mejor con los estudiantes, pero desde una perspectiva heterogénea utilizando, como apunta González (2003), criterios democráticos como el orden alfabético o el número de orden de matriculación. Según Baines et al. (2016), crear un ambiente inclusivo a través de la estructuración del aula en grupos eficaces fomentará las habilidades sociales, comunicativas y la ayuda mutua, y propiciará una participación más activa, más enfocada en la tarea y con mayores niveles de éxito.

Por otra parte, en el CRA se llevan a cabo semanalmente dinámicas de trabajo multinivel que, según autores como Herrera y Guevara (2019), permiten proporcionar una atención para todos en general y para cada uno de ellos en particular. Además, según Vidal y Pardo (2021), en esta estrategia suele guiar

las actividades un mayor número de profesionales, por lo que el aprendizaje resulta más accesible y enriquecedor para todos. Asimismo, se proporcionan numerosos recursos y materiales que flexibilizan el aprendizaje y posibilitan que el estudiante elija aquellos que mejor se ajustan a sus necesidades. Al respecto, Rivière (2001) afirma que, concretamente para la atención del alumnado con TEA serán preferibles centros estructurados, con formas de organización que hagan predecible y “anticipable” la jornada escolar (p. 16).

Al fin y al cabo, tal y como apunta Cortés et al. (2018), una organización inteligente del aula será aquella que permita crear espacios y tiempos educativos en los que el alumnado desarrolle la expresión, el respeto y espíritu crítico.

Ubicación de alumnado y profesorado

En cuanto a la ubicación del alumnado con dificultades, tres de los centros (urbano, semi-urbano y semi-rural) abogan por situar al alumno con TEA cerca del profesorado, de frente a la pizarra y tratando de que se encuentre lo más lejos posible de distractores como ventanas o puertas. Esta práctica concibe, necesariamente, que la postura del docente sea relativamente estática y que disponga de un lugar de trabajo fijo. El CRA, en el que el profesorado no cuenta con mesa de trabajo, considera pertinente incluir al alumnado en los grupos de trabajo, independientemente de su posición que, de hecho, es libre y variable. Esta estrategia, pese a que no es común entre la literatura científica, sí se ha demostrado eficaz en casos de TDA o TDAH (López, 2021) y de discapacidad auditiva (Curbelo, 2015), y también es considerada por muchos docentes como una de las más efectivas en casos de NEAE en general (Álvarez, 2013) y de TEA en particular (Aldea y Generelo, 2020). Por su parte, todos los centros consideran oportuno ubicar al alumno con TEA cerca de compañeros que puedan resultar de apoyo, fomentando de este modo la colaboración entre iguales y el aprendizaje por modelado (Liesa et al., 2018), además de apostar por un liderazgo compartido (Avilés y Alonso, 2017), contribuir al equilibrio emocional (Tognetta et al., 2015) y al bienestar personal y social del alumnado (Avilés, 2017).

Respecto a la ubicación del profesorado, tres centros afirman apostar por el dinamismo. Destacan que el docente debe mostrar una actitud dinámica y cercana al alumnado y cambiar de ubicación constantemente resultando dinámico y fluctuante. En dos de ellos, concretamente el semi-rural y semi-urbano, aunque el docente contaba con un espacio delimitado encabezando el aula, se levantaba continuamente deambulando y acercándose al alumnado para ofrecer su apoyo. Esta estrategia, aunque no se contempla en la literatura, constituye un eslabón más del aprendizaje dinámico; aquel que, según Azanki et al. (2021), se caracteriza por los cambios constantes, la actividad y el progreso, y que se extiende más allá de la ubicación física. En cuanto a su actitud, otros estudios destacan características docente similares a las detectadas en esta investigación. Docentes cercanos, comprometidos con su trabajo y flexibles (Díaz, 2021), que denotan una actitud abierta y madura, dispuesta a acompañar al alumnado en su desarrollo (Conejeros et al., 2013) y con actitudes positivas hacia el alumnado con diversidad (Román-Meléndez, 2021).

Distribución de tiempos

Los centros educativos definen inevitablemente sus actos en unos límites que atienden a una rigurosa economía del tiempo. El tiempo es el elemento que administra la jornada, plasmada en horarios y calendarios, y toda la comunidad los asume sin cuestionar, tal y como reflexiona Vázquez (2007). Sin embargo, como recurso limitado que es y caracterizado por su *brevidad*, requiere de un conjunto de estrategias que permitan obtener el mayor aprovechamiento de cada jornada y la consecución de los objetivos previstos.

Los centros estudiados, como veremos a continuación, emplean algunas estrategias de gestión de tiempo que consideran pertinentes y que les permiten proporcionar una mejor atención a todo su alumnado.

Flexibilizar los tiempos de exigencia de las tareas de acuerdo con las características y necesidades del alumnado es fundamental según algunos autores. Cantuña et al. (2021) afirman, como ya apuntaba Piaget, que el alumnado presenta diferentes ritmos de aprendizaje, puesto que cada uno de ellos aprende de forma diversa, por lo que necesita distintos tiempos para

realizar las actividades que se proponen, así como distintos plazos para la entrega de tareas. Aunque es algo que los centros no cumplen estrictamente para toda la diversidad del aula, sí que realizan algunas excepciones en el alumnado con TEA, que realizando la misma actividad que el resto se le ofrece más tiempo y se le permite descansar cuando lo necesita.

Al respecto, el hecho de proporcionar tiempos de descanso al alumnado con TEA, cuando lo necesita o cuando las exigencias del contexto están superando sus niveles de regulación, es algo que mencionan los dos centros más rurales en sus entrevistas, tanto al profesorado como al alumnado, y que también ponen en práctica el resto. Según afirman algunos autores es fundamental para el alumnado con TEA, TDA o TDAH, dotar de momentos de descanso siempre que se requiera (Sandoval & Quispe, 2021), ya sea entre dinámicas o entre pequeñas tareas, lo que supondrá una disminución de los niveles de estrés y desregulación (Martín et al., 2021; Pardo et al., 2020). Además, esta estrategia también puede emplearse en momentos en los que el estudiante ha perdido la atención y necesita desconectar (como es el caso del centro semi-rural) o cuando presenta problemas de conducta y se ve comprometida la estabilidad del resto de alumnado (López-Sanabria, 2021).

Por otra parte, los docentes de los centros más urbanos, gestionan el tiempo de las sesiones proporcionando atención educativa por turnos a su alumnado. Lo que implica dejar a un grupo realizando una actividad mientras se centra en la actividad de otro estudiante o grupo para guiarle. Esta estrategia, pese a que podría parecerse a proporcionar un apoyo individualizado como se realiza en el centro semi-rural, o al trabajo colaborativo por grupos que se lleva a cabo en el CRA y durante el cual el profesorado va pasando por las mesas dedicando un tiempo a cada grupo, es más “perversa y segregadora” tal y como apunta Elizondo (2020a, p. 8). El hecho de determinar que el alumnado requiere una atención diferente, en un momento diferente a los demás, asume el establecimiento de grupos relativamente homogéneos, con la exclusión ya comentada que supone, y también la realización de actividades diferentes. Llevar a cabo estas prácticas pone de manifiesto que la respuesta educativa se dirige al alumnado promedio y deja al margen al diferente al que posteriormente se atenderá, y esto no es atender a la diversidad (Elizondo, 2020a).

Según apuntaba Antúnez (1998), uno de los factores más importantes y menos considerados para enfrentar la verdadera inclusión educativa es la adecuada organización y gestión del tiempo. Al respecto, todos los docentes mencionan la necesidad de más tiempo: para coordinarse, para formarse, para preparar y adaptar materiales, para atender adecuadamente a su alumnado, para permitirles descansar y regularse cuando lo necesitan o para dar difusión a las experiencias exitosas; aspectos que se discutirán en el apartado dedicado a los factores limitantes. Sin embargo, la flexibilización del tiempo y el espacio escolar sólo serán factibles desde una línea de acción coherente con una estructura organizativa abierta, flexible, que se revise y adecue a las necesidades del contexto y de la comunidad educativa (Carletti, 2014).

Apoyos

Desde la perspectiva inclusiva, los apoyos son toda estrategia, material, recurso o actuación que se lleva a cabo con la intención de lograr el acceso, la participación y el aprendizaje del alumnado en el contexto educativo (Arnaiz, 2019; Hagiwara et al., 2019). A continuación, nos centramos en los personales.

En la línea de lo anterior, además de funcionar como apoyos los propios tutores y los compañeros de aula, los centros se posicionan de forma diferente en cuanto a los apoyos específicos. Los tres centros más urbanos consideran pertinente alternar los apoyos dentro y fuera del aula según las necesidades de los estudiantes, de modo que la intervención del especialista de PT se realiza en clase y la de AL fuera. Al respecto, Nadal et al. (2016) comprobaron que el perfil docente parece influir en dicha ubicación, ya que frecuentemente el profesorado de PT se encuentra más vinculado al aula ordinaria en su desempeño profesional que el de AL. Sin embargo, en ambos casos, de acuerdo con la Orden 20/2019, las funciones del personal especialista consisten, entre otras, en hacer accesibles los entornos y los materiales didácticos y curriculares para facilitar el acceso, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

En cuanto a la intervención del profesional de AL, se realiza de forma individualizada o en pequeños grupos en aulas especializadas suponiendo, como apuntan Ní Bhroin y King (2020), segregación y exclusión educativa para

el alumnado implicados al limitar las posibilidades de diálogo, interacción y socialización con sus compañeros y con el tutor.

Por su parte, en los momentos en los que el especialista de PT interviene, pese a que cumplen la premisa de llevarse a cabo en el aula ordinaria, lugar de referencia y de aprendizaje para el alumnado (Tsvintarnaia et al., 2020), contrariamente a lo que defienden autores como Arnaiz y De Haro (2020) o Härkki et al. (2021) el apoyo se ubica al lado del alumno con TEA y no es una figura inclusiva a la disposición de todo el alumnado. Ante esta situación, surgen dos posibilidades respecto a la tarea que desempeñen, y en los centros se detecta mayormente la primera. Consiste en trabajar un contenido diferente a los compañeros, de forma paralela, compartiendo únicamente el espacio y perpetuando la descontextualización y desconexión del alumnado con el grupo, mientras el tutor dirige la clase (Abellán et al., 2021). La segunda opción, más oportuna, consiste en partir de la coordinación, el diálogo y la planificación del especialista con el tutor para llevar a cabo acciones conjuntas inclusivas, actuando ambas figuras como agentes para la inclusión y compartiendo la responsabilidad de todo el alumnado (Quintero, 2020). Desde esta perspectiva, y de acuerdo con Blau et al. (2021), el profesorado de apoyo a la inclusión debe conocer el currículum y cómo aprende el alumnado, además de distinguir qué estrategias son más adecuadas para la enseñanza de determinados contenidos. Lo que llevará, al fin y al cabo, a la construcción de procesos educativos conjuntos a través de la conocida como docencia compartida o coenseñanza (Dagli et al., 2020).

El profesorado de apoyo de esos tres centros sigue la dinámica mayoritaria del resto del país que, como apuntan algunos autores, todavía no representa la figura de un coordinador o asesor para la inclusión encargado de orientar al tutor y desarrollar codocencia (Ainscow, 2017), sino que se ocupa del apoyo directo al alumnado con NEAE y de la creación y diseño de materiales o actividades específicas (Gómez-Zepeda et al., 2017; Soldevilla et al., 2017). De hecho, la reciente normativa valenciana así lo concreta: “el refuerzo pedagógico se tiene que realizar preferentemente dentro del aula ordinaria utilizando estrategias organizativas (desdoblamientos en grupos heterogéneos, docencia compartida...) que beneficien a todo el alumnado del grupo-clase y posibiliten

que el alumnado que lo recibe participe en las actividades de las unidades didácticas programadas en su grupo de referencia” (Orden 20/2019, p. 20868)

En las evidencias recabadas en esta investigación se refleja, en múltiples ocasiones, que los tutores evitan o esquivan la responsabilidad del alumnado con NEAE, que recae inevitablemente en el profesorado especialista. Al respecto, una de las principales barreras para la inclusión que detectan estudios recientes es que los profesionales de apoyo consideran excesiva la carga de trabajo que asumen en los centros (Abellán et al., 2021). Esta situación se deriva de la falta de visión conjunta sobre el modelo de apoyos inclusivo que, según autores como Sandoval et al. (2018) o Martín et al. (2019), derive del trabajo colaborativo y reflexivo, alejándose de la perspectiva terapéutica que les suele caracterizar,

Sin embargo, desde el CRA, además de contar con una cotutoría (dos tutores para la clase), se apuesta por los apoyos inclusivos, tanto la PT como el AL se ubican dentro del aula y actúan como codocentes, resultando figuras de referencia para todo el grupo. Proponen que el aprendizaje siempre se realice junto al grupo-clase, ya sea en el aula o en cualquier otro contexto, pero de forma conjunta. Para ello, el profesorado especialista y los tutores se coordinan y planifican minuciosamente las tareas a desarrollar. También cuentan con la figura de una educadora, que pese a haberse dotado para el alumno con TEA, constituye un apoyo más para el grupo. Esta multiplicidad de apoyos genera flexibilidad de tiempos y roles que se favorece la adaptación, tal y como apuntan Sanahuja et al. (2020), a los diferentes ritmos, necesidades, intereses y características del alumnado.

Además del apoyo por parte del profesorado y de los compañeros, este mismo centro profundiza todavía más y lleva a cabo estrategias de tutela y apadrinamiento entre alumnado de distintas edades, creando figuras de alumnos y alumnas cotutores que además ejercen enseñanza y aprendizaje multinivel. Algunos autores han profundizado en los SAI y afirman que las diversas modalidades existentes proporcionan numerosas ventajas. Por una parte, la modalidad de apadrinamiento consiste en emparejar a estudiantes de cursos superiores con otros de cursos inferiores para compartir momentos de aprendizaje. Frecuentemente se emplea para desarrollar habilidades lectoras

(Azorín, 2017), pero también para proporcionar simplemente tiempo, apoyo y compañía, lo que mejora la convivencia y contribuye a la resolución de problemas (Fernández et al., 2002). Por otra parte, existen las figuras de mediadores que contribuyen a la resolución de conflictos de forma pacífica; lo que, según autores como Avilés (2017), o García Barreiro (2018) demostró desarrollar competencias de fuerte valor educativo e ilusión a los participantes. Y también se contemplan los mentores, que funcionan como guías supervisores o modelos para logros no necesariamente curriculares y los tutores, que son similares, pero se centran más en lo académico y en el rendimiento (Durán & Vidal, 2004).

Coordinación

Otro de los factores que destacan los centros es la coordinación y colaboración entre todos los profesionales del centro que intervienen en el alumnado, entre el centro y la familia y, por último, con todos los agentes o servicios externos que contribuyan en la atención y respuesta educativa al alumnado.

Tres centros destacan la coordinación con las familias de todo el alumnado, pero especialmente de aquellos que presentan dificultades, puesto que será una forma de favorecer y contribuir a la inclusión. Al igual que en Arnaiz et al. (2017) se aprecia que los centros fomentan la participación de las familias, como agentes activos del proceso de enseñanza y aprendizaje, y se les ofrece orientación sobre servicios o prestaciones. Los motivos por los que esta colaboración es esencial son, por una parte, porque mantener una comunicación frecuente, compartir estrategias y trabajar juntos en la misma dirección dota de coherencia y continuidad al proceso educativo, además de favorecer la generalización de aprendizajes. Por otra parte porque, aunque tal y como alerta la bibliografía al respecto no siempre se cuenta con una participación plena de las familias o la relación es débil, siempre que se establezca una mínima coordinación y se comparta información, se estará contribuyendo en cierto modo a transformar las políticas, culturas y prácticas de los centros (Simón et al., 2016). En el caso del TEA, Canal y Rivière (1993) ya demostraron que la

implicación de la familia es uno de los factores más relevantes para el éxito de las tareas educativas y terapéuticas.

La coordinación entre el profesorado también es destacada por tres de los centros (CRA, semi-rural y semi-urbano). Consideran que al ser múltiples los profesionales que intervienen con el alumnado con NEAE, al entrar en el aula su intervención no puede ser arbitraria o circunstancial, sino que resulta esencial establecer pautas de actuación comunes con el fin de perseguir los mismos objetivos. Reunirse, distribuirse tareas, programar conjuntamente, como afirman tanto los centros como la DGI, es fundamental. Para ello se necesita tiempo, tal y como se reclamaba en el apartado anterior. Por este motivo, en algunos centros sigue siendo mínima y balcanizada, tal y como apuntan Fernández-Larragueta et al. (2014), lo que inevitablemente reduce el impacto de su propia actuación. Además, como contemplan dichos autores, la postura de los distintos agentes es diferente. Los tutores no consideran un obstáculo para el desempeño de sus funciones la falta de colaboración con los especialistas, y se justifican en la incompatibilidad horaria y en la dedicación a todo el grupo-clase; por el contrario, los especialistas subrayan que la falta de colaboración se traduce en actuaciones insuficientes e ineficaces para la inclusión educativa. En la línea de Garcés y Zambrano (2018), se considera primordial seguir fomentando dinámicas en las que todo el profesorado participe y se implique en la práctica escolar, puesto que será la mejor forma de construir de proyectos educativos inclusivos y formar parte de su desarrollo.

En esta línea, cabe destacar que los tres centros que respondieron tal cuestión (todos a excepción del urbano) cuentan con un Comisión de Educación Inclusiva y con un coordinador/a, y en dos de ellos (CRA y semi-urbano) es una figura reconocida del centro, aspecto que debería seguir potenciándose. De acuerdo con Fernández-Larragueta et al. (2014), otra de las claves de la inclusión consiste en establecer actuaciones para que los docentes se perciban a sí mismos como profesionales reconocidos puesto que únicamente de ese modo se sentirán partícipes y valorados, lo que contrarrestará miedos de cara al cambio educativo.

Por último, la DGI considera necesario coordinarse con todos aquellos servicios, terapias o apoyos externos que reciba el alumnado con dificultades,

en la línea de Guerra et al. (2021), que afirma que la colaboración y el apoyo entre todas las instituciones que intervienen en el alumnado permitirán su pleno desarrollo psicosocial y educativo.

Ratio

De acuerdo con el Decreto 58/2021 de 30 de abril, el número máximo de alumnos por unidad o grupo en los centros docentes públicos y concertados de Educación Primaria es de 25. Al respecto, todos los centros cuentan con una ratio bastante inferior, siendo las más elevadas las del centro urbano (veintiuno y diecinueve en quinto y sexto respectivamente), aunque similares al resto: dieciocho alumnos el centro semi-urbano, diecisiete y dieciocho el CRA, y dieciséis el semi-rural. Algunas noticias recientes apuntan que bajar la ratio y aumentar las plantillas docentes son medidas necesarias para la reconstrucción educativa, que contribuirían tanto a hacer frente a la situación sociosanitaria causada por la COVID-19 como a alcanzar un sistema educativo inclusivo (Díez, 2021). Ya lo apuntaban hace una década Verdugo y Rodríguez (2013) al afirmar que el número de docentes y profesionales especialistas siempre debe ir en proporción a la ratio, para asegurar una atención individualizada a todo el alumnado. Autores como Paula (2003) y Rivière (1997) también afirmaron que un número bajo de estudiantes por aula optimiza la atención del alumnado con TEA. Además, una de las novedades de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) en Educación Primaria es, en su Artículo 20.bis, la reducción de la ratio de alumnos por unidad como medida de atención a las NEAE.

Aun así, las docentes del centro urbano, e incluso algunos alumnos y alumnas del semi-urbano, siguen destacando las dificultades que conlleva desempeñar una enseñanza inclusiva con tanto alumnado heterogéneo en las aulas y limitados recursos humanos (García-Segura & Ruiz-Garzón, 2020).

Es de destacar, finalmente, que autores como Callado et al. (2015) apuntan que algunas de las ventajas de los CRA que favorecen especialmente la inclusión en las aulas son la heterogeneidad en la edad cronológica del alumnado y las bajas ratios. En este caso, aunque la ratio es baja, no es la menor de los centros analizados a lo que se suma que el alumnado de cada una de las

unidades no difiere en su edad cronológica. Sin embargo, Rivière (2001) confirmaba que, para atender al alumnado con TEA “son preferibles los centros escolares de pequeño tamaño y número bajo de alumnos, que no exijan interacciones de excesiva complejidad social. Deben evitarse los centros excesivamente bulliciosos y despersonalizados” (p. 32), y efectivamente, el CRA es el que cuenta con menor número de estudiantes (203, aunque eran 130 cuando comenzó el proceso de transformación).

Otros factores relativos a la organización de centro

Finalmente, se detectan otros factores en los que consideramos pertinente hacer hincapié. De acuerdo con Fielding (2011), es cuestionable cómo las voces del alumnado con NEAE están siendo escuchadas, interpretadas y empleadas en el sistema educativo. Al respecto, tal y como apunta la DGI y también los tutores del CRA es esencial, desde una perspectiva democrática y centrada en la persona dar voz a todo el alumnado, también a aquel que presenta dificultades puesto que, como apuntaban Fierro et al. (1999), desde la educación libertadora, el diálogo es tanto o más útil que las pruebas diagnósticas. Asimismo, permitirá saber qué les preocupa e inquieta para partir de sus intereses, atribuirles funciones, o diseñar tanto el contenido como el entorno escuchando sus necesidades (Susinos et al., 2011). Lo que contribuirá activamente a que el alumnado con TEA reafirme su participación y sus interacciones con los compañeros permitiéndole, según apuntan Kamps et al. (2014), involucrarse en el proceso de aprendizaje, interactuar con los demás, escucharles y fomentar su capacidad comunicativa y de cooperación. Además, asignar más tiempo y atención a la tutela y a escuchar las voces de todo el alumnado, desde el compromiso y el diálogo, contribuirá al “cumplimiento más rico y más riguroso de la educación en y para la sociedad democrática” (Fielding, 2011, p. 36).

En relación con ello, y como apuntan Gutiérrez et al. (2018), los centros que pretendan fomentar un enfoque inclusivo y apostar por la atención a la diversidad deberán promover culturas basadas en valores inclusivos desde la visión compartida de que la diversidad es un elemento que enriquece al centro, tal y como sucede en el CRA. Al respecto, los demás centros también apuestan

por la concienciación y sensibilización de toda la comunidad educativa y por seguir trabajando para que la cultura inclusiva impregne todos los elementos y miembros de la comunidad educativa, incluso la documentación administrativa. Una vez la inclusión educativa traspase las prácticas y comience a ser parte de las políticas y la cultura del centro, la manifestarán a su manera; porque igual que la diversidad de cada centro es única también lo será su forma de atenderla (Muntaner, 2010).

Una cuestión que no está presente en todos los centros y que resulta muy enriquecedora para aquellos que la toman en consideración es el uso de recursos específicos para el alumnado con TEA, como los rincones TEACCH, los apoyos visuales o los protectores auditivos. En ocasiones puede considerarse que la utilización de este tipo de elementos puede alejar al alumnado con NEAE de la inclusión educativa. Sin embargo, en la línea de lo que apuntan De la Torre y Martín (2020), la atención inclusiva al alumnado con TEA requiere la combinación de elementos y recursos especializados con los aprendizajes comunes en sus aulas de referencia junto a sus iguales. De acuerdo con lo que Rivière (2001) señalaba, asistir a centros con ratios bajas, entornos estructurados que faciliten la anticipación, estrategias de sensibilización y formación al grupo para apoyar al alumnado con TEA y docentes comprometidos con la atención a la diversidad, son las claves para recibir una buena atención educativa. En la misma línea, investigaciones como las de Strain y Bovet (2011) o Martins et al. (2014), concluyeron que el alumnado con TEA que se benefició de un modelo de escolarización inclusivo con sólidos apoyos educativos y una planificación rigurosa mostraron importantes avances en el desarrollo cognitivo, el lenguaje, las habilidades sociales y los problemas de conducta.

En otro orden de cosas, desde el centro urbano se menciona la estabilidad del profesorado y la continuidad del alumnado con NEAE en el mismo grupo-clase como condicionantes y facilitadores de la inclusión educativa.

Autores como Peniche et al. (2020) señalan que los factores externos como la falta de estabilidad laboral o la carga horaria afectan a la participación y compromiso de los docentes en los objetivos y proyectos institucionales. Y a su vez, la continuidad laboral en un mismo centro educativo puede contribuir a un

mejor sentimiento de pertenencia al proyecto educativo, a conformar equipos de trabajo entre compañeros docentes, a conocer al alumnado más allá del aula y a establecer diálogos y colaboración con las familias (Alarcón et al., 2014). Por ello será fundamental que las instituciones educativas cuenten con políticas que aseguren condiciones laborales que faciliten su éxito y motiven a los docentes a continuar apostando por la educación de calidad (Schleicher, 2011).

En cuanto a la continuidad del alumnado en el grupo-clase, resulta evidente que para una buena convivencia y desarrollo personal es fundamental que exista un clima socioafectivo positivo en las aulas (Luque & Luque, 2015), y será más fácil conseguirlo cuando más se conozcan los estudiantes. De hecho, entre las novedades de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) se propone poner todos los medios y mecanismos para evitar la repetición de curso, por favorecer dicha continuidad. Además, fomentar la convivencia y coparticipación en el aula de alumnado diverso contribuye a la sensibilización del grupo-clase y compartir tareas, actividades y también relaciones de amistad y solidaridad. De acuerdo con los hallazgos de Luque y Luque (2015) el alumnado investigado de Educación Primaria que había pertenecido a un mismo grupo a lo largo de toda la etapa presentaba la particularidad de estar cohesionado y mostraba un gran número de relaciones de amistad duraderas. En la misma línea la tutora de una de las aulas del centro urbano considera que la convivencia durante toda la escolaridad conlleva mayor comprensión de las situaciones y circunstancias particulares de todo el alumnado por parte del grupo. Además, los mismos autores señalan que el contexto socio-geográfico de los centros puede ser indicador de mayor afectividad o intensidad de las relaciones en el ámbito rural que en el urbano, puesto que se generan lazos más estrechos: “que no solo se explican por la vivencia del aula, sino también por las experiencias de calle y pueblo” (Luque & Luque, 2015, p. 381). Al respecto, los resultados de los sociogramas, aunque no son concluyentes, apuntan que el alumnado de los centros más urbanos es mayormente rechazado que el de los rurales lo que, aunque no indique mayor amistad, puede apuntar a relaciones de protección y cuidado del grupo-clase.

Finalmente, en el centro semi-urbano se destaca la formación docente, especialmente sobre inclusión educativa. De acuerdo con autores como Calvo

(2013), un docente inclusivo debe contar con una amplia y sólida formación sobre pedagogía con el fin de poder flexibilizar todos los elementos que intervienen en el proceso enseñanza y aprendizaje a través de propuestas que tomen en consideración las capacidades y necesidades de todo el alumnado. Así pues, será necesario formar al docente inclusivo en el manejo de un amplio repertorio de estrategias didácticas que permitan atender a la globalidad del aula y a la vez a sus individualidades. En la misma línea, autores como Sastre-Riba (2014) proponen la formación inicial y permanente del profesorado como medida urgente para atender a la diversidad del aula. De hecho, Berrenetxea y Martínez (2020) registran entre las principales barreras para la inclusión: la escasez de formación y sensibilización docente, la falta de apoyo familiar y el efecto Pigmalión negativo.

Para cerrar este apartado destacamos que, como apuntaba González (2003), en ningún caso debe pensarse que se van a lograr los objetivos educativos modificando únicamente la organización y la gestión de recursos, sino que será preciso modificar la forma de trabajar con el alumnado, “porque las soluciones organizativas no tienen sentido si no se llenan de contenidos educativos” (p. 104). Sin embargo, afrontar cómo se va a trabajar con el alumnado y en qué condiciones organizativas son aspectos inseparables que deberán tenerse en cuenta indudablemente para atender a la diversidad del aula. Concluimos sintetizando los resultados obtenidos respecto a las estrategias organizativas.

Tabla 23

Metasíntesis de resultados: Estrategias organizativas (objetivo 1.2.)

| Las estrategias organizativas en los las aulas | |
|---|--|
| Distribución y ubicación en el espacio | <ul style="list-style-type: none">- Distribución del alumnado en agrupamientos flexibles, variables y colaborativos.- Uso de agrupamientos heterogéneos e incluso multinivel.- Ubicación del alumno con TEA cerca del profesorado y de estudiantes que funcionen como cotutores.- Ubicación del docente dinámica y fluctuante, con actitud de cercana, abierta y de guía. |

| | |
|--------------------------------|--|
| Distribución del tiempo | <ul style="list-style-type: none">- Flexibilización de tiempos de exigencia según las necesidades.- Tiempos de descanso y regulación entre tareas.- Adecuada gestión del tiempo y aprovechamiento para la preparación de materiales, coordinación, formación. |
| Los apoyos | <ul style="list-style-type: none">- Apoyos dentro del aula y a disposición de todo el grupo-clase.- Actuación de los especialistas coordinada con los tutores, llevando a cabo acciones conjuntas e inclusivas.- Cotutoría y uso de apoyo entre iguales, apadrinamiento y tutela. |
| Coordinación | <ul style="list-style-type: none">- Importancia de la coordinación con la familia para compartir información y establecer pautas comunes.- Coordinación entre el profesorado que interviene en un mismo alumnado (especialistas y tutores).- Coordinación con servicios externos. |
| Ratio | <ul style="list-style-type: none">- Ratios reducidas de alumnado por docente y de alumnado con NEAE por grupo. |
| Otros factores | <ul style="list-style-type: none">- Dar voz al alumnado con TEA y con NEAE en general.- Promover una cultura de centro inclusiva que involucre a todos los agentes y se contemple en la documentación administrativa.- Sensibilización de la comunidad educativa y cambio de visión respecto a la inclusión.- Uso de recursos específicos para el alumnado con TEA.- Estabilidad docente en el centro.- Continuidad del alumnado en el grupo-clase con sus compañeros.- Formación docente sobre TEA y sobre inclusión educativa. |

11.2. LOS ELEMENTOS DIDÁCTICOS

Adaptaciones curriculares

De acuerdo con Real y Marcillo (2021), las adaptaciones curriculares son instrumentos indispensables para atender a la diversidad del aula que modifican uno o varios elementos del currículo con el fin de reducir los problemas de aprendizaje del alumnado con NEAE. En la línea de lo que apunta Looor y Aucapiña (2020) los centros seleccionados las ponen en práctica y las consideran flexibles, individuales, contextualizadas y realistas.

Tal y como se concreta en la Orden 20/2019 de la Generalitat Valenciana, en su artículo 14 sobre las medidas individualizadas para el aprendizaje, con el fin de que “todo el alumnado pueda participar en las actividades de su grupo-clase y lograr los objetivos y las competencias clave de la etapa, el profesorado ha de adecuar las programaciones didácticas a los diferentes ritmos, estilos y capacidades de aprendizaje” (p. 20867). Si los ajustes personalizados se corresponden con medidas ordinarias se contextualizarán en el nivel III¹², mientras que, si requieren medidas extraordinarias como las ACIS o las adaptaciones de ampliación o enriquecimiento, formarán parte del nivel IV. Además, de acuerdo con el Art 20.5 de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020), cada alumno será evaluado de acuerdo con lo recogido en su ACI o ACIS permitiendo la promoción de ciclo o etapa.

Al respecto, todos los centros analizados consideran esencial reducir la carga de trabajo que se le pide al alumno con TEA, o con cualquier otra NEAE. Para ello, tratan de adaptar los objetivos a su NAC, segmentarlos en otros parciales más sencillos y/o adecuar y seleccionar los contenidos priorizando aquellos más funcionales de acuerdo con sus necesidades. Asimismo, consideran más adecuado partir, en la medida de las posibilidades, de la misma temática que el grupo-clase y de contenidos similares, adaptando principalmente lo que se le solicita al alumno, el material empleado, los niveles de exigencia o el nivel de desempeño.

Sin embargo, al igual que apuntan algunos estudios recientes (Estévez, 2019), los docentes muestran ciertas dificultades tanto en aspectos teóricos como metodológicos de las adaptaciones curriculares. Por una parte, se observaron ciertas carencias a la hora de demostrar conocimiento sobre las diversas formas de adaptar los elementos básicos del currículo, más allá de

¹² Nos referimos a los niveles de respuesta educativa para la inclusión, se concretan en la Orden 20/2019 y abarcan desde el ámbito más amplio hasta el más concreto. Tienen carácter progresivo y sumatorio; es decir, se diseñan, en primer lugar, las medidas generales, implementándose las más concretas únicamente si son necesarias. Los niveles se dirigen:

- Nivel I: a toda la comunidad educativa y a las relaciones con el entorno sociocomunitario.
- Nivel II: a todo el alumnado del grupo-clase.
- Nivel III: a un estudiante o grupo que requiere apoyos ordinarios adicionales.
- Nivel IV: a estudiantes con NEAE que necesitan una respuesta individualizada y especializada de carácter extraordinario.

cambiar el idioma, evitarles copiar los enunciados o emplear libros de un curso anterior. Y, por otra, mostraron también algunas dificultades en la propia realización de adaptaciones curriculares personalizadas y ajustadas al NAC del alumnado, en su implementación en las sesiones junto con el grupo clase y en el posterior seguimiento y evaluación de las mismas.

Materiales

Entre los materiales más destacados en la literatura que contribuyen a la inclusión educativa del alumnado con TEA destacan los apoyos visuales de todo tipo, ya sea mediante anticipaciones, organizadores físicos, historias sociales, horarios o agendas (Gallego, 2019). La mayoría de los estudiantes con TEA son pensadores visuales y, consecuentemente, los programas de intervención más empleados en ellos se basan en el aprendizaje mediante elementos visuales adaptados o integrados en otras modalidades sensoriales (Grandin, 1995; López et al., 2017). Autores como Fortuny y Sanahuja (2020) sugieren que contribuyen en gran medida a mejorar la comprensión de toda la información verbal y no verbal que se le proporciona al alumnado.

La mayoría de los centros los emplean o consideran pertinente implementar materiales visuales y manipulativos para todo el alumnado, así como materiales variados y adaptados a las NEAE. Para los estudiantes con TEA, la mayoría de los centros (los más rurales) emplean pictogramas de forma más o menos inclusiva, tanto en elementos del centro –las perchas, los baños, etc.– como de aula –el horario, por ejemplo–. Y el CRA, concretamente, también utiliza autoinstrucciones y economías de fichas para intervenir sobre la conducta y el aprendizaje de este alumnado.

En cuanto a los materiales manipulativos, siguiendo a Díez (2013), se considera esencial propiciar en el alumnado el uso de elementos y recursos variados que permitan expresarse sin límites, además de afianzar y consolidar aprendizajes planificados. En la línea de lo que apunta Moreno (2017) y como se observa principalmente en el CRA, a través de la manipulación el alumno desarrolla todas sus capacidades cognitivas, físicas, de relación y afectivas. Muestra de ello son numerosas publicaciones recientes que destacan las ventajas del uso de materiales manipulativos en diversas áreas como la

resolución de problemas matemáticos (Moya, 2018), el aprendizaje de la lectoescritura (Aguilar, 2019) o la propia inclusión educativa (Herrera, 2020).

Todos los centros tienen a disposición del alumnado elementos tecnológicos, además de la pizarra digital dos de ellos cuentan con un ordenador de sobremesa dedicado casi exclusivamente al alumnado con NEAE si lo requiere, aunque frecuentemente presenta problemas técnicos y no suele utilizarse. Y el CRA cuenta con tabletas y portátiles para todo su alumnado. No emplea libros de texto, sino que ha dado el paso hacia el diseño y la creación de materiales propios a través de recursos y medios variados. Algunos autores como Brodhead et al. (2018), Ghanouni et al. (2019) y Roberts y Silvera (2019), consideran que emplear las tecnologías en el aula de forma habitual (iPad, ordenadores, móvil con o sin conexión a internet, pantallas táctiles...), puede resultar un apoyo eficaz para la inclusión educativa del alumnado con diversidad. Concretamente, respecto al alumnado con TEA destacan logros a nivel de inclusión tanto en espacios de aprendizaje como en la sociedad en general. Las TIC contribuyen tanto al aprendizaje, como a la conducta y a las interacciones sociales de estos estudiantes y han resultado eficaces para promover la atención conjunta, la comunicación y el desarrollo de habilidades preverbales (López et al., 2022), por lo que resulta fundamental prestarles atención especial.

Estrategias docentes

De las estrategias docentes empleadas en los centros analizados una de las más novedosas e inclusivas según la literatura es el uso de diferentes técnicas y canales para transmitir y solicitar la información al alumnado. Esta estrategia, también conocida como DUA (CAST, 2008), está adquiriendo gran popularidad a nivel nacional e internacional (Universal Design for Learning, UDL).

Consiste en el diseño o la proyección desde el origen, siempre que sea posible, de las actividades, las tareas, los entornos o los procesos, para todas las personas, sin la necesidad de adaptaciones a posteriori (Alba, 2019). La educación y el aprendizaje que se concibe de este modo rompe con la dicotomía entre el alumnado con y sin NEAE (Kurniasari et al., 2021), haciendo que la diversidad se aplique a todos los individuos, y situándose en los medios materiales en lugar de en las personas (Burgstahler, 2011). Tal y como apunta

Tonucci (2017), la escuela debe ofrecer a cada persona la oportunidad de expresar sus talentos ofreciendo un amplio abanico de lenguajes, actividades y posibilidades. Es la razón por la que el aula debe convertirse en un laboratorio adecuadamente equipado que permita a cada estudiante descubrir sus propios talentos y preferencias.

En la misma línea, emergen las actividades abiertas y creativas y, en general, las propuestas didácticas más flexibles que permiten adaptarse al máximo a las características del alumnado. De acuerdo con Muntaner (2014), para que las prácticas educativas puedan considerarse inclusivas han de caracterizarse, además de por el uso de agrupamientos heterogéneos y variados que acepten y respeten la diversidad, por “el planteamiento de diseños y propuestas flexibles y abiertas que permitan la participación, el aprendizaje y la satisfacción de todos” (p. 66).

En este sentido, y siguiendo las palabras de Escudero y Martínez (2011), la pedagogía inclusiva en las aulas requiere, entre otras cosas, diversificar las propuestas didácticas para que faciliten y favorezcan la participación de todo el alumnado a través de la adecuación a los intereses, inquietudes y niveles de competencia del alumnado.

Complementando a los distintos tipos de agrupamientos cooperativos ya mencionados en el apartado anterior, en los centros destacan otras estrategias inclusivas que también se repiten en la literatura como útiles para la inclusión educativa. Algunos ejemplos son el aprendizaje dialógico y las tertulias literarias dialógicas que se llevan a cabo en los centros más rurales, y que autores como Malagón y González (2018) o Fueyo et al. (2020) los consideran procedimientos participativos, interactivos, creativos, dinámicos y cooperativos que promueven el pensamiento crítico y la inclusión educativa. En la misma línea destaca el aprendizaje democrático, el aprendizaje basado en proyectos y/o problemas (Arguiñano et al. 2018) y el aprendizaje basado en el juego que, según García-Martín et al. (2020), es una metodología activa que propicia la participación y la cooperación y, por tanto, la inclusión educativa. Por último, resaltamos los grupos interactivos desarrollados en el centro semi urbano (considerados positivamente por Darretxe et al., 2021) y la tutoría entre iguales (Molina et al., 2019; Liesa et

al., 2018) o el aprendizaje multinivel (Vidal & Pardo, 2021), que emergen principalmente en el CRA.

Los centros afirman, de acuerdo con las aportaciones de López (2017) o Samadi y McConkey (2018), que uno de los facilitadores de la inclusión educativa consiste en proporcionar mayor atención y más individualizada al alumnado que más lo necesita, especialmente el que presenta NEAE, para hacer frente a los retos que se presenten a nivel de funcionamiento cognitivo, social, conductual o comunicativo. Al respecto, los centros priorizan la atención del alumnado que más lo necesita y cuando se requiere proponen la utilización de explicaciones más sencillas y reiteraciones. Aun así, en el caso del alumnado con TEA, las reexplicaciones deben ir acompañadas de apoyos visuales para evitar el exceso de carga verbal. Tal y como apuntan Fortuny y Sanahuja (2020), es frecuente entre los docentes el uso abusivo del lenguaje oral de todos los docentes para transmitir la información, aspecto que también se detecta en varios de los centros analizados.

Con todo lo expuesto se puede observar que, en línea con los resultados obtenidos por Vicuña (2013), los docentes hacen a diario un uso moderado de estrategias y prácticas inclusivas variadas en sus aulas. Sin embargo, el éxito de las mismas radicará principalmente, de acuerdo con Florian y Black-Hawkins (2011), en su uso generalizado por parte del personal docente, al no considerarlas exclusivas o específicas para el alumnado con TEA, sino que formen parte del bagaje metodológico docente y se dirijan a favorecer a todo al alumnado del grupo-clase. Tal y como comentan Fortuny y Sanahuja (2020), aunque las características del alumnado con TEA influyen en el proceso de atención educativa inclusiva, como afirman los tutores entrevistados, influye mucho más la filosofía y la cultura del centro en relación con la inclusión a través de elementos como los agrupamientos del alumnado y su ubicación, el rol del tutor y del profesorado de apoyo, el tipo de actividad que se le solicita al alumnado con TEA o la gestión de las conductas disruptivas, entre muchos otros elementos.

Evaluación

De acuerdo con Calatayud (2019), la función social de la evaluación ha sido mucho más determinante que la educativa, centrada en analizar los procesos de diagnóstico, de comprensión, de diálogo, retroalimentación y participación activa del alumnado. Y sigue siendo considerada hoy en día como un instrumento de control y comprobación de los aprendizajes, especialmente conceptuales, mayoritariamente mediante pruebas escritas; resultando uno de los principales retos para hacer realidad una evaluación inclusiva. Sin embargo, para que la práctica evaluativa favorezca y forme parte de los procesos de inclusión educativa, debe dirigirse a diagnosticar, regular y adaptar la enseñanza y el aprendizaje de acuerdo con las necesidades del alumnado.

Según la Orden 20/2019 de la Conselleria, los criterios, instrumentos y técnicas para la evaluación del aprendizaje del alumnado que haya requerido adecuaciones personalizadas de las programaciones se han de llevar a cabo en relación y coherencia con el tipo de adaptación realizada y de forma que aseguren el logro de las competencias claves de la etapa. Así pues, como ya se ha apuntado anteriormente, la evaluación del alumnado con TEA en la mayoría de los centros se dirige, de acuerdo con sus adaptaciones curriculares, a una reducción en los niveles exigencia partiendo, en la medida de las posibilidades, de los mismos contenidos o del mismo bloque temático.

Aunque no las emplean, todos los centros comentan que sería oportuno, de acuerdo con Marín et al. (2018) y Rodríguez y Arroyo (2014), emplear las tecnologías, el juego e incluso la gamificación para evaluar al alumnado. En el CRA, concretamente, se registran prácticas que se aproximan a la gamificación al proporcionar recompensas y reconocimientos al aprendizaje.

De acuerdo con lo que propone Calatayud (2019), este último centro considera fundamental emplear diferentes técnicas (coevaluación, autoevaluación, individual, grupal...) e instrumentos de evaluación (rúbricas, proyectos, observación, gymkanas...) activos, participativos y dirigidos al crecimiento en los que el alumnado, protagonista de su aprendizaje, pueda tener conocimiento de lo que sabe y de hasta dónde puede llegar. Una evaluación que incorpore al estudiante en el propio proceso promueve su participación activa

además de su reflexión sobre el propio aprendizaje. El uso de instrumentos como las rúbricas, además de reducir la subjetividad, favorecer la autoevaluación o evaluación entre pares, y aportar transparencia al proceso, según Panadero y Romero (2014), contribuyen a la responsabilidad y al aprendizaje al determinar qué se espera del alumnado (Anijovich & Cappelletti, 2017). Este tipo de evaluación, al servicio del aprendizaje y del alumnado, facilitará la autorregulación a través de la retroalimentación oportuna y constante del docente. Cabe destacar, por último, que en algunas situaciones se observan también evaluaciones relacionadas con adaptaciones de acceso; es decir, modificando el medio por el que se solicita el aprendizaje (no solo escrito, también oral) o introduciendo elementos que faciliten su comprensión (más visuales), según el nivel de competencia curricular del alumnado y sus habilidades comunicativas.

Para acabar, Elizondo (2021) afirma que la evaluación inclusiva es aquella que:

Mejora la calidad de vida de todo el alumnado, que permite su participación plena en la vida social, eliminando desde la evaluación la exclusión en la educación y desde la educación. Es, por lo tanto, una evaluación centrada en la persona, que conoce las barreras que existen en concepciones rígidas y homogéneas y las elimina, promoviendo de esta forma transformaciones educativas, personales y sociales (p. 146).

Actitud docente

En palabras de Granada et al. (2013), se entiende por actitud docente el conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y formas de actuar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes por parte de todo el alumnado. Y siendo los docentes, según Boer et al. (2011), personas claves en la puesta en práctica de la educación inclusiva, su actitud resulta esencial en la implementación de cambios educativos exitosos. Actitudes positivas hacia la inclusión pueden implicar, en palabras de Chiner (2011) y Abu (2014), el uso de estrategias más adecuadas y eficaces, mientras que las actitudes negativas contribuyen a seguir perpetuando la exclusión y la segregación.

Aunque numerosos autores resaltan algunos elementos que interfieren o condicionan las actitudes docentes –tales como la experiencia, las características del alumnado (Boer et al., 2011), los recursos de apoyo (Sanhueza et al., 2011) y la formación (Acosta y Arráez, 2014)– también coinciden en que una actitud paciente, comunicativa, motivadora, de guía, respeto y aceptación hacia la diversidad es clave en un docente inclusivo (Granada et al., 2013). Actitudes y conductas activas, atentas, cercanas y pacientes, que muestran apoyo sin invadir, responsabilidad e implicación hacia la inclusión son, entre otras, las que contribuirán a proporcionar una atención inclusiva de calidad (Breaven, 2020).

Es importante también, tal y como se destaca en los centros (urbano, semi-urbano, semi-rural y CRA), que el profesorado tenga un conocimiento claro y preciso del significado del concepto de inclusión, así como de las dimensiones que abarca. Sin embargo, en la línea de investigaciones anteriores, aunque la mayoría de los docentes muestran actitudes favorables y comprometidas hacia la inclusión educativa de alumnado con NEAE (Carew et al., 2020; Zhu et al., 2019), siguen confundiendo el término inclusión con el de integración (Hersh & Elley, 2019; Young et al., 2017) refiriéndose en su definición solo a prácticas o consideraciones dirigidas a un alumnado específico, con características concreta y que requieren un tratamiento diferente al resto (Gajardo & Torrego, 2020).

En cuanto a las variables que influyen en las actitudes docentes detectadas, no pueden observarse diferencias significativas en cuanto al género (puesto que solo uno de los docentes es un hombre). Al igual que en trabajos como los de Avramidis et al. (2000), Vicuña (2013) o Garzón et al. (2016), no se puede concluir que variables como el nivel de formación o la edad condicionen la actitud docente. Sin embargo, sí se registró que las docentes de mayor edad, correspondientes a los centros urbanos, tuvieron una consideración más obsoleta acerca de la inclusión educativa, más relacionada con la discapacidad, y contaban con menos herramientas para gestionarla. Al respecto, estudios como los de Suriá, (2012) o Granada et al. (2013) detectan que los docentes con menor experiencia tienen mejores actitudes hacia la educación inclusiva. Por su parte, en el centro más rural, independientemente del género y de la edad, los docentes contaban con mejor conocimiento del concepto y más estrategias para

implementar la inclusión en sus aulas. Resultados que concuerdan con lo obtenido por Ballone y Czerniak (2001) al afirmar que tener una actitud más positiva hacia la inclusión se relaciona con un mayor uso de estrategias inclusivas en las aulas.

Sensibilización y educación en valores

Como destacaba Rivière (1997), para favorecer la inclusión del alumnado con TEA resulta muy conveniente proporcionar a los compañeros y compañeras “claves para comprenderle y apoyar sus aprendizajes y relaciones” (p. 34). Este aspecto se esboza en los centros, especialmente en fechas puntuales como el día mundial del Autismo (2 de abril), pero sería interesante profundizar en él desarrollando estrategias más concretas y continuadas.

Los resultados obtenidos en los centros avanzan en la dirección de lo que propone CREENA (2020) en su guía de sensibilización para la inclusión educativa. De acuerdo con la guía, la escuela inclusiva requiere una serie de premisas para su cumplimiento, a saber:

- a. la implicación de toda la comunidad educativa: familias, profesorado y alumnado, del mismo modo que proponen los centros analizados,
- b. el uso de metodologías que sitúen al alumnado como protagonista de su propio aprendizaje, con estrategias como las propuestas en líneas anteriores: aprendizaje cooperativo, grupos interactivos, tutoría entre iguales, uso de materiales digitales y manipulativos, etc.,
- c. cambios organizativos que promuevan una mayor flexibilidad en cuanto a la distribución de agrupamientos, espacios y tiempos, valorando la diversidad como oportunidad y como fuente de riqueza y, por último,
- d. un currículo flexible que dé respuesta a todo el alumnado y priorice los aprendizajes más funcionales de acuerdo con las necesidades de cada estudiante.

En consonancia con lo que apuntan otras investigaciones, los resultados obtenidos muestran que para materializar estas propuestas es esencial, en primer lugar, informar, sensibilizar e implicar tanto a compañeros (Rello et al., 2020) y docentes (Aranda & Jiménez, 2021) como a las familias (Rodríguez et

al., 2017), con el fin de sembrar sentimientos de implicación y responsabilidad de toda la comunidad educativa con la inclusión educativa. Y será fundamental también, tal y como proponen los centros, dar a conocer la realidad del alumnado y promover la educación en valores como el respeto, la empatía y la aceptación de las diferencias, desde el desarrollo de la inteligencia emocional y el sentido crítico.

Tabla 24

Metasíntesis de resultados: Estrategias didácticas (objetivo 1.2.)

| Las estrategias didácticas en los centros | |
|--|---|
| Adaptaciones curriculares | <ul style="list-style-type: none"> - Reducción en la carga de trabajo. - Adaptación u segmentación de objetivos. - Selección y priorización de contenidos. - Seguimiento de misma temática y adaptación de exigencias. |
| Materiales | <ul style="list-style-type: none"> - Uso de apoyos visuales y técnicas de modificación de conducta. - Empleo de materiales manipulativos. - Uso de elementos tecnológicos. |
| Estrategias docentes | <ul style="list-style-type: none"> - Uso del DUA. - Propuestas didácticas abiertas, flexibles y creativas. - Estrategias dialógicas como las tertulias. - Aprendizaje democrático, basado en proyectos y/o problemas, y basado en el juego. - Grupos interactivos, aprendizaje entre iguales y aprendizaje multinivel. - Proporcionar mayor atención y más individualizada al alumnado con NEAE. - Realizar explicaciones más sencillas y reexplicaciones a quien lo requiera. |
| Evaluación | <ul style="list-style-type: none"> - Evaluación adaptada con menores exigencias y acorde a las adaptaciones curriculares. - Uso de técnicas e instrumentos de evaluación diversos. - Uso de adaptaciones de acceso a la evaluación cuando se requiera. - Proponen (aunque no emplean) el uso de las TIC y la gamificación en la evaluación. |
| Actitud docente | <ul style="list-style-type: none"> - Paciente, atenta y cercana. - Comunicativa, motivadora y de guía. - De respeto y aceptación a la diversidad. |

| | |
|------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none">- Con conocimientos precisos sobre la inclusión educativa y el TEA. |
| Sensibilización | <ul style="list-style-type: none">- Sensibilizar a los docentes, a la familia y a los compañeros.- Fomentar la implicación y responsabilidad de toda la comunidad educativa.- Dar a conocer la realidad del alumnado.- Promover la educación en valores.- Desarrollar la inteligencia emocional. |

11.3. LOS FACTORES QUE DIFICULTAN LA INCLUSIÓN

Numerosas concepciones y prácticas llevadas a cabo por la comunidad educativa están actuando como barreras para la inclusión educativa (Echeita, 2014). Las barreras, según López-Melero (2011), son “los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad” (p. 42) y que deben ser detectadas para conocer las ayudas que podrían contribuir a reconducir la escuela inclusiva. A continuación, se ordenan las distintas barreras detectadas relacionándolas con las aportaciones de autores referentes en el tema.

Docentes

Las barreras relacionadas con el profesorado provienen tanto de ámbitos culturales: conceptos y actitudes, como didácticos: estrategias de enseñanza y aprendizaje empleadas.

Respecto a las primeras, la más evidente y arraigada es, tal y como define López-Melero (2011), “la permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatorias entre el alumnado (etiquetaje)” (p. 43). Incuestionablemente se necesitan diagnósticos dinámicos con el fin de conocer las virtudes y necesidades de todo el alumnado en cada momento; sin embargo, aquellos cuyo único fin son la estigmatización y segregación del alumnado considerado ‘diferente’ del ‘normal’ son, además de discriminatorios, deterministas y clasificadores.

En relación con el tema se detecta entre los docentes entrevistados falta de conciencia sobre la inclusión, tal y como es concebida en esta investigación. Como registra González-Gil et al. (2019), todavía se siguen distinguiendo dos

vertientes en las concepciones docentes en cuanto al término inclusión. Una de ellas persigue el objetivo exclusivo de beneficiar al alumnado con NEAE, y la otra parte de la idea de diseñar una educación de calidad para todo el alumnado, puesto que todos y todas son diferentes y presentan necesidades a lo largo de su trayectoria educativa y vital. Algunos estudios internacionales también sostienen que los docentes presentan concepciones poco coherentes con la inclusión educativa a causa, principalmente, de la incompreensión del modelo educativo, todavía identificado en términos de integración de alumnado con dificultades en las aulas comunes (Damianidou & Phtiaka, 2017; Majoko, 2018), perspectiva alejada de la que planteamos en este trabajo.

Esta situación va estrechamente ligada a concepciones, por parte de algunos docentes, relacionadas con que la diversidad supone una dificultad ya no solo para quien la ostenta sino para el grupo en general. Tal y como apunta Barrios et al. (2018): “la falta de sensibilidad hacia lo diferente y la falta de conocimiento sobre las nuevas tendencias educativas y los derechos inalienables a la educación. Son barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje” (p. 19). Al respecto, López-Melero (2011) en su modelo inclusivo conocido como Proyecto Roma¹³ considera que el rasgo distintivo por excelencia para saber si una escuela es inclusiva es la conceptualización que adopte el profesorado sobre la noción de diferencia, puesto que la percepción que tenga sobre el alumnado dependerá del modelo educativo que ponga en juego. Acaba generando, tal y como apuntan varios centros (urbano, semi-urbano y semi-rural), actitudes segregadoras y reticentes a cambios e innovaciones, puesto que algunos docentes siguen apostando por concepciones tradicionales de la educación, concebida como mera transmisión de conocimientos. Por lo tanto, según apuntaba Lozano (2007), se requieren todavía cambios que establezcan la filosofía de la inclusión como respuesta a la diversidad, que consideren a todo el personal de la escuela como un conjunto y que hagan de la escuela una comunidad; reflexionando sobre un currículum más abierto y enfatizando más la

¹³ Movimiento educativo mundial perteneciente a la “pedagogía alternativa” que nace en contraposición al modelo tradicional. Pretende aportar ideas que contribuyan a la creación de la nueva cultura pedagógica y busca transformar los contextos escolares para generar un cambio cultural que respete la diversidad valorando a cada persona como sujetos de dignidad y derecho, todo ello bajo la hipótesis de que todas las personas son competentes para aprender. Más información en: <https://proyectoroma.com/>

colaboración que la competición. Según López-Melero (2011) es necesaria una “re-profesionalización del profesorado” (p. 47) de técnico-racional a investigador, que cambie su mentalidad para centrarse más en cómo cambiar los procesos de enseñanza y aprendizaje, que en los sujetos y sus dificultades.

En la misma línea, en todos los centros estudiados se detecta falta de formación docente, tanto sobre el TEA como sobre la inclusión y las estrategias para implementarla. Tal y como proponen Durán y Giné (2011), el proceso de educación inclusiva supone un verdadero reto para la formación del profesorado, y autores como Casanova (2008), González-Gil et al. (2019) y Samadi y McConkey (2018) detectan como principales problemas la formación del profesorado y la carencia de planes formativos permanentes y actualizados. Como registra Medina (2017), el desconocimiento y la confusión en materia de diversidad hace deducir que existe falta de formación continua y de reciclaje en estos ámbitos. Como apunta Núñez et al. (2016) resulta necesario discutir y analizar la formación de los profesionales de la educación para contribuir a que las escuelas sean verdaderos espacios en los que el alumnado aprende. Estas carencias se reflejan en los centros (especialmente en los más urbanos) con docentes saturados que refieren excesos de carga laboral y que ocasionan momentos de desatención en el alumnado. También se detectan (en el centro urbano, semi-urbano y semi-rural) elusiones de responsabilidades o delegación de algunas que les pertenecen en los especialistas, puesto que, tal y como apuntaba Díez (1999):

Parece que algunos profesores estamos aprendiendo demasiado fácilmente a ‘segregar’ a nuestros alumnos y alumnas; a considerar que ‘estos’ alumnos son los del profesor de apoyo, los del orientador, los ‘especiales’..., de los que han de encargarse otros ‘especialistas’” (p. 4).

Por este motivo, parte de la formación inicial deberá orientarse, como recalca Medina (2017), hacia la “aceptación de todo el alumnado como propio” (p. 202). Y aunque, evidentemente, la formación no será la panacea ante cualquier problema educativo, sí resultará un elemento fundamental para contribuir al cambio hacia la inclusión. Así pues, deberá orientarse a la creación

de profesionales que reflexionen sobre su práctica y que colaboren activamente para mejorar sus competencias (Arnaiz, 2003).

Sobre las barreras didácticas se detecta falta de estrategias y habilidades para la atención a la diversidad en todos los centros. Como apunta Kozulin (2000), el docente del sistema tradicional desempeñaba tres funciones: catalizador de contenidos, evaluador de progresos y modelo de persona culta y formada. Pero el sistema actual requiere de numerosas herramientas y estrategias más creativas y exigentes que fomenten el trabajo participativo y colaborativo, y que conviertan las clases en comunidades de convivencia y aprendizaje (López-Melero, 2011).

La falta de habilidades para la inclusión se presenta también, en los tres centros más urbanos, en forma de prácticas y evaluaciones tradicionales y poco adaptadas a las necesidades del alumnado, adaptaciones limitantes o contraproducentes y, al fin y al cabo, en muestras de acomodación docente. Para enseñar y evaluar en la escuela de hoy, como indica Larrea (2016), se necesitan múltiples materiales, estrategias, instrumentos y momentos, lo que requiere de docentes creativos, motivados, rigurosos e implicados.

Otro factor que se observa en los centros (especialmente urbano, semi-urbano y semi-rural) y que también refieren los docentes es la falta de coordinación, tanto entre el profesorado que interviene en un mismo grupo clase (coordinación con especialistas), como entre docentes de diferentes cursos o ciclos. Este último tipo de coordinación, los docentes de los centros más rurales consideran que sería especialmente interesante, tal y como proponen Pamplona et al. (2019), para compartir experiencias inclusivas exitosas desarrolladas por compañeros, pero el principal factor limitante es la falta de tiempo para llevarlos a cabo.

Algunos estudios también señalan la falta de espacios y momentos para reflexionar colectivamente sobre los desafíos y logros de la inclusión educativa (Bešić et al., 2016; Damianidou & Phtiaka, 2017). De acuerdo con Giné (1994), se necesita una cultura de colaboración en los centros que permita entender la educación como una responsabilidad compartida por todos. Una cultura que, promovida desde un equipo directivo sustentado en el liderazgo democrático

promueva la inclusión y la toma de decisiones compartida y consensuada. De hecho, uno de los factores que demuestra que la cultura de un centro es poco favorecedora de la inclusión, según Gómez-Hurtado (2012), es que la dirección escolar, como sucede en todos los centros a excepción del CRA (mucho más democrático) pertenezca únicamente al equipo directivo y que las decisiones sean tomadas por el mismo informando tan solo al profesorado de ello. En la misma línea, como apunta Arnaiz (2004):

Si las escuelas quieren ser más inclusivas y avanzar hacia una repuesta educativa acorde a las características heterogéneas de sus alumnos es necesario que reflexionen sobre aspectos tales como su organización y su funcionamiento, la existencia o no de coordinación y trabajo colaborativo entre los profesores, la cooperación de toda la comunidad educativa, la utilización de los recursos y las prácticas educativas (p. 3).

Compañeros

Otro de los aspectos fundamentales para asegurar la inclusión educativa del alumnado con NEAE es, como apuntan González y Roses (2016), las relaciones interpersonales que establecen con el resto de sus compañeros. Pese a que la idea de grupo cohesionado y de comunidad no suele estar demasiado asumida entre los compañeros ni entre el profesorado, numerosos estudios evidencian que la información, la sensibilización y el contacto directo del alumnado con las NEAE produce actitudes más positivas, inclusivas y favorables hacia la diversidad en todas las etapas educativas (Polo & López, 2006).

Por el contrario, en todas las aulas analizadas, en algún momento, se detectan barreras relacionadas con la influencia negativa que pueden ejercer sobre el alumnado con TEA a causa de prácticas docentes poco inclusivas al presentar, por ejemplo, actitudes, conductas y tratos excluyentes o inadecuados, que aparentemente pasan desapercibidas y que pueden redundar en *bullying* o acoso escolar, como apunta Yadarola (2018). Por otra parte, también se observan concepciones del alumnado sobre la diversidad como desventaja que entorpece o enlentece al grupo, al igual que se obtuvo en los docentes. Al respecto, Medina (2017) afirma que la falta de creencia en el modelo inclusivo se refleja, por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, en la idea

de que la educación inclusiva no es un mecanismo que proporcione igualdad de oportunidades. En este caso, el alumnado de los casos más urbanos sigue mostrando reticencias al cambio hacia la escuela inclusiva, al primar la competitividad a la cooperación y optar por evaluaciones igualitarias y limitadamente adaptadas a la individualidad al considerarlas poco justas. La actitud del alumnado no es otra cosa que el reflejo, según Antúnez (1998), de posturas estáticas que se resisten a los cambios, principalmente por defensa de los intereses propios, falta de comprensión de lo que se propone o escasa tolerancia a la incertidumbre.

Finalmente, los docentes de los centros urbano, semi-urbano y semi-rural consideran, al igual que autores como Feria et al. (2021) o Valenzuela et al. (2014), que las ratios elevadas de alumnado diverso o con NEAE en las aulas redundan en dificultades para proporcionar una atención personalizada a las necesidades de todo el alumnado. Y que la reducción del número de alumnos por aula contribuye a dar mejor atención educativa y de más calidad. Puesto que la gran heterogeneidad de las aulas constituye, además de una realidad, una barrera más que impide que el docente pueda ofrecer una educación individualizada. Al respecto, algunas noticias recientes apuntan que una de las ventajas de la situación socioeducativa ocasionada por la COVID-19 fue la reducción de las ratios que, no solo disminuyó las posibilidades de propagación del virus, sino que mejoró la atención al alumnado y la convivencia (Sevillano, 2022). Tal y como afirma Díez (2021):

Con aulas atestadas lo único que se puede hacer (...) es poco más que repetir apresuradamente los contenidos de temarios sobrecargados, llamarles la atención continuamente porque se distraen y examinarles para controlar si han sido capaces de memorizarlos o no (p. 1).

En este sentido, algunos estudios apuntan que la reducción de la ratio, además de disminuir la tasa de repetición y el abandono escolar, permite personalizar el proceso de aprendizaje, beneficiándose mayormente el alumnado con dificultades (Doabler et al., 2019).

Familias

Aunque la familia no fue uno de los agentes sobre los que se recogió información de forma sistemática, tal y como se pretendía al inicio, algunos datos obtenidos de forma indirecta, emergentes de las observaciones y entrevistas, muestran el papel fundamental que juega la familia en el desarrollo de la inclusión educativa.

En primer lugar, al igual que sucede en el centro semi-urbano la literatura destaca que para las familias del alumnado con NEAE resulta dificultoso asumir que su hijo o hija presente alguna dificultad (Abad, 2016), lo que suele suponer actitudes complicadas relacionadas con la falta de aceptación. Algunos estudios concluyen al respecto que es fundamental que la investigación futura se centre en reducir al máximo los tiempos de diagnóstico y de acceso a servicios de intervención (dificultades todavía presentes en la alumna del centro semi-rural pese a estar ya en sexto de primaria); fundamentalmente, mediante la aplicación de programas de cribado o detección precoz del TEA, con el fin de aumentar la satisfacción de las familias y, por tanto, reducir su estrés y mejorar su bienestar (Bejarano et al., 2020). En este sentido, pese a la preocupación que reflejan las familias de todos los alumnos con TEA estudiados, los estudios sugieren que sus actitudes serán mejores cuanto más temprano sea el diagnóstico de sus hijos e hijas y más claras sean las pautas que reciben por parte de los profesionales. Por lo que es necesario, como evidencian todos los centros, seguir trabajando en esta línea para poder limitar, en la medida de lo posible actitudes negativas y limitantes hacia la diversidad y hacia la inclusión.

Por su parte, como se refleja en los resultados obtenidos en los cuatro centros, y de acuerdo con Samadi y McConkey (2018), las actitudes de las familias cuyos hijos no presentan ninguna discapacidad y conviven en centros con niños que sí las presentan, también son un factor para tener en cuenta. Será importante, como apuntan los tutores de los cuatro centros, trabajar con ellas la sensibilización con el fin de cambiar aquellos valores y creencias sociales negativos respecto a la diversidad.

Autores como Cortés et al. (2016) afirman que el nivel de coordinación e implicación de las familias influye en gran medida en la inclusión educativa. Y una de las piezas claves para que la inclusión educativa sea efectiva sería que los padres y madres siguieran fomentando esta inclusión a nivel social fuera del centro. Por lo que sigue resultando fundamental impulsar la colaboración entre

las familias y el profesorado para aprender, comprender y valorar, como apunta López-Melero (2011), el papel que corresponde a cada cual y desarrollar, desde la convivencia democrática y participativa, los valores de respeto, tolerancia, solidaridad, libertad y cooperación.

Por último, un aspecto que no surge del trabajo de campo pero que sería interesante tener en cuenta y que plantean autores como Cifuentes (2014), es la importancia de capacitar a los docentes para trabajar con las familias. Con la adecuada formación los docentes podrían asesorar a las familias a la hora de apoyar y supervisar el estudio y las tareas de sus hijas e hijos; es decir: “proveer información a los padres acerca de variadas prácticas familiares que faciliten el aprendizaje, para que los padres puedan elegir aquéllas que se ajusten a su realidad familiar” (Martiniello, 2019, p.13).

Factores asociados al Trastorno del Espectro del Autismo

Otro de los elementos que destaca como factor limitante son las dificultades asociadas al TEA y al grado de severidad, del mismo modo que los diagnósticos tardíos o poco claros. Un elemento esencial para la posterior inclusión, y que sin embargo conlleva un riesgo evidente de inequidad, marginación, estigmatización y discriminación (López-Melero, 2016; Martín & Mauri, 2011), es la evaluación psicopedagógica y el diagnóstico. Según confirman algunos autores, y también familiares y tutores, especialmente del centro semi-rural, las personas con TEA suelen pasar por numerosos diagnósticos antes de llegar al correcto; por ejemplo, de déficits atencionales, hiperactividad, discapacidad intelectual o trastornos de ansiedad (Tirelli & Molina, 2021), lo que resulta frustrante además de agotador para las familias. Sin embargo, recibir un diagnóstico a tiempo es fundamental, y si es precoz se mejoran en gran medida su pronóstico y sus probabilidades de disfrutar de una mejor calidad de vida. Como apuntan algunos expertos en intervención temprana, cuanto antes se inicie el proceso de diagnóstico, más tempranamente se podrán tomar las medidas educativas necesarias para la adecuada inclusión educativa de cada estudiante (Gianopulos, 2019; Millá & Mulas, 2009). Siguiendo a Hervás et al. (2016):

Sería recomendable que todos los niños con TEA accedieran al colegio con un dictamen de sus necesidades sociales, educativas y conductuales

con el que pudieran obtener la ayuda necesaria e individualizada para su efectiva incorporación en un ambiente escolar ordinario (p. 11).

Aspecto que no sucede aún en todos los centros estudiados. Sin embargo, tal y como tratan de hacer todos los profesionales de los centros analizados, incluso sin un diagnóstico claro y basándose en las dificultades y necesidades que se observan en sus estudiantes, lo más conveniente es comenzar con la intervención cuanto antes.

Independientemente de cuándo se lleve a cabo la evaluación psicopedagógica, y de cuál sea el resultado de dicha evaluación, debemos realizar todas las adaptaciones que sean necesarias en los contenidos, criterios de evaluación, metodología, temporalización y distribución física del aula, para proporcionar toda la atención educativa que requieran las necesidades educativas especiales que hemos detectado (Tárraga et al., 2018, p. 199).

Por su parte, como se observa en todos los centros algunos de los rasgos asociados al trastorno y que pueden comprometer en cierta medida su participación e inclusión en el aula son principalmente, de acuerdo con Barrios et al. (2018), la falta de habilidades sociales (en todos los casos), la frustración y rigidez mental (especialmente en el centro semi-urbano y en el CRA) o las actitudes negativas ante la ayuda diferenciada (en el centro semi-urbano). Los déficits en ciertas conductas socialmente aceptadas, de acuerdo con Moreano (2016), exponen al alumnado con TEA a algunas desventajas para procesar los signos de la comunicación social y para el comportamiento adaptativo humano (Idiazábal & Boque, 2007).

Así pues, Cortés et al. (2016) corroboran que el grado de discapacidad del alumnado y los problemas en el proceso de identificación y en el momento de escolarización son elementos que dificultan la compleja tarea inclusiva.

Por último, tal y como refieren todos los tutores (CRA, semi-rural, urbano, semi-urbano) en ocasiones, contar con alumnado con TEA en el aula resulta verdaderamente desafiante para el docente y conlleva situaciones desbordantes

ante las que no cabe la resignación como respuesta. Como firman autores como Tárraga et al. (2018):

el trabajo con estudiantes con TEA puede antojarse un reto imposible de superar para el profesional, dada la gravedad de algunos casos. Sin embargo, bajo ningún concepto pueden admitirse expresiones derrotistas que den a entender que “no se puede hacer nada”, o que “ya se ha probado todo (p. 197).

No obstante, el único camino certero será, como apuntan desde el CRA, aquel que, transitando a través de la formación y el interés, permita seguir realizando esfuerzos en pro del bienestar de estas personas: “tenemos la certeza de que siempre podemos hacer más (mucho más), y de que nunca lo hemos probado todo (puede que uno haya probado todo lo que sabe hacer, pero siempre puede aprender más” (Tárraga et al., 2018, p. 198).

Recursos

En general, según apuntan numerosos autores, todavía existen escasos recursos, sean estos materiales, formativos o personales, que favorezcan la efectiva puesta en práctica de la educación inclusiva (Hersh & Elley, 2019; Schlessinger, 2017; Zhu et al., 2019). A continuación, se presentan los hallados en esta investigación poniéndolos en relación con lo obtenido por otros autores.

Tiempo

Entre la falta de recursos, tanto personales como materiales, destaca la falta de tiempo que, según apunta González-Gil et al. (2019) es una queja habitual entre el profesorado de los cuatro centros, consciente del desequilibrio que supone dedicar una atención excesiva pero justa a quien más lo necesita. La escasez de tiempo para atender correctamente a todo el alumnado, de acuerdo con González-Gil et al. (2019), supone la impotencia de numerosos docentes al tener que perjudicar la atención del grupo por dedicar mayor tiempo al alumnado con NEAE, o viceversa. Sin embargo, tal y como apunta Hargreaves (1992), la gestión del tiempo es un aspecto determinante para el desarrollo de la labor educativa. Las tutoras del centro urbano y el semi-rural afirman que la jornada laboral se queda corta para el conjunto de tareas que deben asumir en un aula

inclusiva, especialmente en relación con la preparación de materiales específicos y la adaptación de los mismos. Ante esta situación, seguir los principios del Diseño Universal del Aprendizaje (Alba, 2016) y diseñar actividades que proporcionen múltiples formas de representación del aprendizaje, a la vez que solicitar tareas en esta misma línea resultaría de gran utilidad para reducir el tiempo que el docente dedica a planificar actividades para todo el grupo y posteriormente para el alumnado con NEAE.

Por su parte, el profesorado de todos los casos seleccionados, al igual que autores como Rodríguez y Ossa (2014) detectan que el tiempo disponible para el trabajo colaborativo docente es escaso lo que, a su vez, reduce las posibilidades de comunicación entre ellos y, como apuntan en el CRA, de compartir y difundir experiencias inclusivas exitosas que, según Gimeno (1999), sería esencial para “incrementar la riqueza de posibilidades históricamente ensayadas” (p. 71). Al respecto, Sagredo et al. (2020) añaden que las tareas administrativas a desempeñar por los docentes de aulas inclusivas son excesivas, lo que redundaría en falta de tiempo para desarrollar las prácticas adecuadas.

Otro aspecto detectado en todos los centros y que los docentes reclaman es la falta de tiempo para la formación, y para la preparación y adaptación de materiales. Lo que coincide con lo detectado por autores como Tirados y Maura (2007) o Davini (2015); baja periodicidad de participación en la formación docente, y escaso número de profesorado que acude, y destacan entre los factores que dificultan la asistencia la falta de tiempo y la incompatibilidad con los horarios de clases.

Finalmente, analizando los registros de observación de los dos centros más urbanos se echan en falta también los momentos de descanso y regulación para el alumnado con TEA o para cualquier otro alumno que lo requiera. Tal y como afirman Barrios et al. (2018) o Sandoval y Quispe (2021), el alumnado con TEA, al percibir y sentir de forma diferente, presenta dificultades en la regulación emocional y necesitan, por tanto, momentos y espacios que les permitan procesar los estímulos sensoriales y eviten situaciones de explosión que conlleven dificultades de conducta adaptativa o problemas de conducta. Del mismo modo, es fundamental para el establecimiento de vínculos y el desarrollo

de las habilidades sociales, en todo el alumnado en general, comprender sus emociones y saber regular su expresión (Donovan, 2021). Sin embargo, una de las barreras detectadas en el ámbito educativo por autores como Barrios et al. (2018) es que no prevé suficientes actividades ni momentos que permitan procesar y comprender estas situaciones.

Recursos materiales

En cuanto a los recursos materiales empleados en las cuatro aulas de los tres centros más urbanos, se siguen registrando excesivos elementos tradicionales que ralentizan el cambio educativo y también la atención a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje. De acuerdo con López-Melero (2011), en el avance de la educación tradicional a la inclusiva los materiales también requieren cambios y no pueden limitarse a ser narraciones de contenidos y portadores de información, sino que deben convertirse en generadores de reflexión y acción que promuevan pensamiento, comunicación y valores, como sucede en ocasiones en el CRA.

No obstante, cuando en estos tres centros se emplean materiales concebidos para la atención a la diversidad, en la línea de lo que apuntan González-Gil et al. (2019), están excesivamente focalizados en determinados estudiantes en lugar de abrirse a la inclusión educativa de todas y todos.

Por último, cabe destacar que la falta de recursos novedosos, tecnológicos y manipulativos es evidente en los centros urbano, semi-urbano y semi-rural. Numerosas investigaciones muestran las ventajas del uso de este tipo de materiales en el alumnado diverso ya que, además de tornar la tarea educativa más motivadora, redundan en mejoras en el desarrollo del espíritu crítico, en la predisposición hacia el aprendizaje y en el trabajo en equipo (Díaz & Arnal, 2020; Torres & Castro, 2016). Y del mismo modo con los recursos tecnológicos, pese a que, como apuntan Lozano y Peirats (2019), la introducción de tecnologías en las aulas no es un fin en sí mismo, sino el medio para favorecer el aprendizaje de todos y todas. En esta dirección, algunas investigaciones recientes coinciden en que:

La incorporación de tecnologías digitales en el ámbito escolar puede ayudar a dar respuesta a los retos y desafíos de la sociedad actual, y

puede contribuir a optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje y a avanzar hacia una escuela inclusiva (Pardo et al., 2022, p. 53).

Por lo que se corrobora, de nuevo, que es necesario que los materiales didácticos novedosos y tecnológicos renueven, como se vislumbra en el CRA, a los materiales tradicionales rígidos, carentes de creatividad y poco funcionales, para dar una adecuada atención a la diversidad del alumnado y sus diferentes habilidades (Díez & Sánchez, 2015).

Personal de apoyo

La falta de personal de apoyo, tanto en las aulas ordinarias como en las UECO –consideradas masificadas y saturadas desde los centros, como se mencionaba anteriormente–, y de tiempo que disponen de ellos, son otras de las barreras que dificultan la inclusión. Autores como Giesbers et al. (2019) o Nieto y Moriña (2021) coinciden en que las personas con NEAE consideran al personal de apoyo un agente facilitador de la inclusión, y afirman que encuentran en él un aliado que transmite empatía, comprensión y motivación (Boynnton & Mahon, 2018).

Sin embargo, lo que se observa en todos los centros a excepción del CRA, y también apuntan Abellán et al. (2021), es que los apoyos siguen comprendiéndose “de manera restrictiva y balcanizada, donde los espacios, tiempos y roles docentes estigmatizan e impiden la consecución de un modelo de apoyo inclusivo” (p. 11), lo que indica una gestión deficiente de los mismos. Según afirmaba Gómez-Hurtado (2012), una de las características de los centros poco inclusivos es que, pese a considerar relevante el papel del profesorado de apoyo, desde la dirección del centro se les encomienda “tareas que básicamente no favorecen la interacción entre el alumnado. Se trata de un trabajo individualizado y particular, necesario en algunos casos, pero no suficiente para promover la inclusión escolar” (p. 33).

La figura del profesional de apoyo, así como su rol y las tareas que desempeñe, resultarán claves tanto para conseguir y asentar la educación inclusiva como para obstaculizarla. De manera que su formación en materia de atención a la diversidad, sus actuaciones y sus posibilidades de acción pueden

llevarle a ser el principal referente para la inclusión o la figura que limite su puesta en práctica (Anaby et al., 2020).

La utilización poco adecuada de estas figuras, como sucede en el centro urbano, semi-urbano y semi-rural, al emplearse de forma específica, individualizada y fuera del aula, perjudica la presencia y la participación del alumnado con TEA en las aulas ordinarias. Al respecto, autores como Abellán et al. (2021) proponen como elemento base en la formación inicial docente la consideración de que el aula ordinaria sea el espacio preferente de atención para el alumnado. Y es que, en palabras de Martínez (2021):

El profesional de apoyo debe estar enfocado no solo en superar y trascender la visión o el modelo terapéutico, sino en dar un completo giro de timón a su actividad hacia la educación plena y verdaderamente inclusiva, que ya no está centrada en él sino en la conformación de una comunidad colaborativa (p. 452).

Ante ello es necesario seguir afrontando el gran reto que encabezan desde el CRA y plantea Moriña (2018) sobre: “cómo pasar de un modelo de apoyo terapéutico a un modelo de apoyo colaborativo de orden institucional” (p. 5), para centrarse, no en el alumnado con necesidades educativas especiales, sino en las necesidades educativas que presentan todos y cada uno de los alumnos y las alumnas.

Distribución

La distribución del aula es otro elemento que puede condicionar en gran medida, pero de forma sutil a la inclusión educativa, y es que la enseñanza interactiva y el trabajo por grupos heterogéneos deben ser la nueva estructura organizativa del aula inclusiva (López-Melero, 2018).

En ciertas circunstancias los dos centros más urbanos emplean distribuciones segregadoras como los grupos homogéneos por capacidades con el objetivo aparente de facilitar la tarea docente y también el aprendizaje. Al igual que apunta Gimeno (2000), con el fin de “mejorar las condiciones de trabajo pedagógico” en ocasiones se agrupa “al alumnado por competencias y niveles de instrucción” (p. 84). Sin embargo, como afirma Calatayud (2018) “agrupar a

los alumnos por capacidades está demostrado que no produce *per se*, un efecto significativo en el rendimiento” (p. 8); al contrario, puede incitar a que aquellos estudiantes que se clasifican en “los grupos de “menos buenos” terminen rechazando los valores académicos y sociales del centro” (p. 8).

Como apunta López-Melero (2011), lo que requiere la escuela sin exclusiones es una organización *ad hoc*; es decir, que se adecue a la actividad a realizar, pero partiendo siempre de la heterogeneidad y la cooperación, como sucede en el CRA. Puesto que, de acuerdo con Zariquiey (2018), no es tan importante que el alumnado esté sentado en grupo, sino que sea capaz de juntarse para aprender a trabajar en equipo. Además, como afirmaba Skrtic (1991), las escuelas con una configuración *ad hoc* tienen más posibilidades de responder con creatividad y de forma positiva a la diversidad del alumnado.

En este sentido, se detectan en todos los casos estudiados organizaciones que aprovechan escasamente el trabajo cooperativo o los agrupamientos puesto que, al igual que detecta Gómez-Hurtado (2012), frecuentemente “la distribución del aula es individual o por parejas” (p. 33); y en algunos casos, pese a que el alumnado esté sentado en grupo, el trabajo sigue realizándose de forma individual. Estas organizaciones del aula no resultan convenientes, según apunta Carda (2007) si el profesorado pretende estimular la interacción del alumnado y además perpetúan dinámicas pasivas con el único fin de reproducir información por parte del docente.

Metodologías y estrategias didácticas

Otra de las barreras detectadas es el uso de metodologías tradicionales y escasamente participativas por parte del alumnado, especialmente en el centro urbano y en ocasiones en el semi-urbano y semi-rural. Pese a que numerosos autores, como se presentó en el marco teórico de esta investigación, abogan por metodologías inclusivas, y la misma Directora General de Inclusión comenta que las estrategias didácticas que “se desprenden del Diseño Universal de Aprendizaje” (E_DGI) tales como las: “actuaciones educativas de éxito, aprendizaje cooperativo y aprendizaje servicio (...) pueden ser buenas metodologías para garantizar el éxito educativo de todo el alumnado” (E_DGI), siguen siendo frecuentes en los centros “las metodologías tradicionales en las

que el libro de texto es el recurso predominante” (p. 33), tan poco favorecedoras de la inclusión escolar según García-Hurtado (2012). Además, numerosos estudios internacionales identifican carencias formativas en metodologías y estrategias pedagógicas para hacer efectiva la inclusión, como son los de Hersh y Elley (2019), Carew et al. (2019) o Damianidou y Phtiaka (2017).

Muchas de las observaciones realizadas en los centros consisten en sesiones expositivas dirigidas o frontales; todas en el urbano y bastantes en el semi-urbano y semi-rural. Al igual que detecta Larrea (2016), se trata de sesiones con excesiva carga verbal y por el papel mayormente pasivo del alumnado, se basan en las tareas que Edgar Dale clasifica en la pirámide del aprendizaje como menos eficaces y participativas: escuchar, leer y ver (Figura 63).

Figura 63

La pirámide del aprendizaje



Nota. Elaboración propia a partir de Edgar Dale (1946).

Las clases meramente expositivas se relacionan, según autores como Ferrón (2019) o Sigcha y Rosero (2017), con excesos de información, que originan dificultades de asimilación, escasez de atención continuada, actitudes pasivas en el alumnado y aprendizajes principalmente unidireccionales. Concretamente, en el caso del alumnado con TEA, cuya comprensión del lenguaje se encuentra afectada (Valdez & Ruggieri, 2011), tendiendo a no proporcionar respuesta a órdenes, llamadas o indicaciones (Newson, 2000); el exceso de carga verbal, el habla rápida y con lapsos de espera cortos dificultarán

en gran medida su comprensión y su atención (Tello, 2017), situaciones observadas en todos los centros analizados. Como proponía Valdez (2019), es esencial que el profesorado simplifique el lenguaje y la estructura de sus frases de acuerdo con el nivel de comprensión del alumnado con TEA. Por último, tomando el aprendizaje como el constructo social que delimita Vygotsky, es fundamental que se creen espacios de interacción que desarrollen aprendizajes dialógicos, y este tipo de estrategias docentes los restringen y limitan.

Algunas estrategias y actividades observadas en los centros estudiados, que pueden parecer relativamente activas o ciertamente novedosas, todavía resultan tradicionales según clasificaciones de hace más de una década, como la de Díaz y Hernández (2010). El planteamiento de dinámicas de activación de conocimientos previos (urbano, semi-urbano y semi-rural), la realización de mapas conceptuales (urbano y semi-rural) o la resolución de problemas y la relación de los contenidos con la cotidianidad, observadas en todos los centros, se corresponden con estrategias profusamente más tradicionales que el uso del juego o el juego digital, la enseñanza recíproca, los grupos interactivos o el aprendizaje basado en proyectos (Pamplona et al., 2019), detectadas también algunas pinceladas en el CRA y el semi-urbano. Estas son estrategias que facilitarían en gran medida la comprensión y asimilación de contenidos al movilizar procesos cognitivos más dinámicos y potenciar estructuras de pensamiento diversas (Guapucal & Jaguandoy, 2015).

Otros factores

Finalmente, se detectan algunos factores que pese a no encajar en ninguna de las categorías anteriores afectan en gran medida a la inclusión educativa.

Uno de ellos es la presión y rigidez que ejerce el currículum de Educación Primaria sobre la práctica docente y las dinámicas de aula, de la que se quejan los tutores de los centros urbano, semi-urbano y semi-rural. Según el último informe sobre fracaso escolar de Save the Children, las políticas de austeridad presupuestaria, así como determinadas características de la normativa educativa más actual comprometen la equidad educativa, concretamente porque la rigidez del currículum y de la evaluación aumentan de la segregación educativa y dificultan la atención a la diversidad (Sastre et al., 2016). Apuntan que el recargo

del currículum y la rigidez del mismo pueden agudizar la sobrecarga docente, lo que se traduce en las elevadas tasas de fracaso escolar que caracterizan al sistema educativo español.

Además, los resultados obtenidos se asemejan a los de Didaskaloy et al. (2009) en cuyo estudio se evidenció que uno de los factores identificados como barreras que impidieron la adecuada implementación de la inclusión fue la presión del currículum y el libro de texto. De hecho, al igual que cuatro de los seis tutores entrevistados en nuestro estudio (a excepción de los del CRA), todos los maestros participantes en su investigación afirmaron sentirse fuertemente limitados por el currículum prescrito y por los libros de texto, principalmente en las áreas de Lengua y Matemáticas. Numerosos docentes también (Gunnorsdottir & Bjarnason, 2014; Tamakloe, 2018) se ven con las manos atadas ante el cambio de enfoque pedagógico debido a la escasa flexibilidad legal del currículum. En el caso del CRA, haciendo servir su margen de libertad pedagógica, han conseguido dar el paso hacia una educación más flexible y democrática que ya no se rige por los deberes ni los libros de texto sin dejar de cumplir, en ningún caso, las exigencias del currículum.

Por su parte, la escasa concreción de la normativa inclusiva es otro elemento que afecta negativamente a la implementación práctica de la misma. Al igual que en este estudio, los resultados obtenidos por González-Gil (2019) muestran que los docentes consideran que la normativa, del mismo modo que la formación inicial recibida, cubre una postura muy teórica sobre la inclusión sin abordar cuestiones prácticas enfocadas al desarrollo de estrategias metodológicas o recursos prácticos. Lo que se traduce, a su vez, en poca implicación por parte del profesorado puesto que las directrices resultan tan difíciles de llevar a la práctica que los docentes se mantienen relativamente distantes de ella mientras no cuenten con todos los recursos necesarios para implementarla. Según algunas investigaciones comparativas sobre la normativa inclusiva a nivel estatal, y lo presentado al inicio de esta investigación, resulta evidente que la normativa valenciana es una de las pocas que regulan la evaluación de necesidades de apoyo más allá de aspectos curriculares, organizativos y/o de gestión, conforme a lo que sostiene el modelo de apoyos. Sin embargo, desde un punto de vista objetivo, y como apunta Verdugo et al.

(2020), tan solo Andalucía explicita herramientas válidas y fiables para desarrollar intervenciones y decisiones inclusivas, lo que puede conllevar el desarrollo de malas praxis y la consecuente segregación del alumnado, comprometiendo su desarrollo y sus derechos.

De hecho, según apuntaron González et al. (2011), hace más de una década, las medidas de atención a la diversidad, tal cual están planteadas en la actualidad, suponen “un bosque por el que no es fácil transitar” siendo algunas de ellas poco facilitadoras para que el alumnado con NEAE “se mantenga integrado en su grupo de origen, pues ya en su diseño se opta abiertamente por separarlos irremediabilmente del resto de sus compañeros” (p. 19).

En relación a este aspecto, otro elemento que se erige como una posible barrera por ser perpetuada tanto por algunos docentes como por muchas familias es el conocido dilema de la inclusión; en este caso surge en el centro semi-rural, en el CRA y también en la entrevista a la DGI. Ante la dualidad de posiciones, autores como Alves (2018) o Ianes y Demo (2021) exponen que la educación inclusiva tiene la misión de responder a dicha ambivalencia considerando a todos los alumnos iguales y, al mismo tiempo, reconociendo sus diferencias individuales y específicas. En la línea de lo que apuntaba Gimeno (1999), debemos seguir estando “muy atentos a que bajo el paraguas de la diversificación no se esté encubriendo el mantenimiento o la provocación de la desigualdad” (p. 63). Por lo tanto, la educación inclusiva debe garantizar el derecho a la educación a todos y todas, sin correr el riesgo de no responder a las diferentes individualidades de cada uno, ni tampoco de invisibilizar la discapacidad tratando de proporcionar una educación para todos (Terzi, 2005; Walton & Rusznyak, 2019).

Se trata de, como se apuntaba en los capítulos iniciales e intenta hacer el CRA, seguir el principio de *speciale normalità* que proponía Ianes (2006) y organizar el aprendizaje de forma que las estrategias o técnicas específicas que favorezcan a determinados alumnos se utilicen también en la normalidad cotidiana, sin que ello suponga ningún tipo de exclusión o segregación.

Por último, una disyuntiva sobre la que se manifiestan algunas tutoras (especialmente las de los centros urbano y semi-rural), y sobre la que

reflexionaremos brevemente es la que gira en torno al papel de la escuela a la hora de enseñar o educar a los estudiantes. Al respecto, la afirmación *la escuela enseña y la familia educa* ha sido ya debatida por autores como Temporetti (2018) u otros, que coinciden en que es una idea defendida por los sectores docentes más anclados a la tradición psicoeducativa y psicopedagógica que prioriza lo cognitivo, lo intelectual o lo instrumental. Como ya afirmaba Illich (1974), toda sociedad que haga de la experiencia humana su centro de desarrollo necesita distinguir entre el proceso de instrucción y la apertura de la conciencia de cada individuo, entre el adiestramiento y el desarrollo de la imaginación creadora y, con ello, discernir si la escuela se limita al primero, o logra profundizar en el segundo. Para ello será necesario partir del problema de la educación, o de la educación como problema en cuanto a práctica social, que se focaliza en la vida misma y no en una preparación para la vida como decían Bruner (1962) o Meireu (1998). De acuerdo con ellos, y siguiendo lo que propone el tutor de sexto del CRA, consideramos que se trata de no diferenciar categorías indisolubles, como es el caso de enseñar y educar, comprendiendo la educación más allá de un adiestramiento o del *enseñaje* (Temporetti, 2018), teniendo en cuenta todo el contexto sociocultural en el que se desarrolla, y en el que deben involucrarse necesariamente todos los agentes educativos.

A modo de cierre de este apartado podemos destacar las recientes palabras de Abellán et al. (2021) que remarca ciertos factores también detectados en esta investigación. Afirma que la falta de coordinación, mayormente determinada por la falta de formación en inclusión y de tiempo; la carga de trabajo docente; los roles estigmatizados de los especialistas y las estrategias metodológicas rígidas siguen siendo las tres barreras que acompañan a los docentes de hoy en día.

Tabla 25

Metasíntesis de resultados: Factores que dificultan la inclusión (objetivo 2.1.)

| Los factores que dificultan la inclusión educativa | |
|---|---|
| Docentes | <ul style="list-style-type: none">- Falta de concienciación sobre la inclusión.- Falta de formación docente sobre el TEA y sobre la inclusión.- Exceso de carga docente, que ocasiona momentos de desatención en el alumnado. |

| | |
|----------------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none">- Elusión de responsabilidades o delegación en especialistas.- Concepción de la diversidad como dificultad.- Actitudes segregadoras y reticentes al cambio.- Falta de estrategias y habilidades para la atención a la diversidad,- Concepción tradicional de la educación, como mera transmisión de conocimientos.- Falta de coordinación con especialistas y unidades especializadas.- Falta de momentos de coordinación para compartir experiencias inclusivas exitosas.- Excesiva carga verbal y explicaciones orales.- Concepciones erróneas sobre la inclusión y sobre las necesidades del alumnado con TEA.- Acomodación docente. |
| Compañeros | <ul style="list-style-type: none">- Exclusión social hacia el alumnado con TEA mediante conductas, tratos y actitudes inadecuadas.- Reticencias al cambio hacia una escuela más inclusiva (prefieren evaluación igualitaria y no adaptada).- Consideración de la diversidad como desventaja que entorpece o enlentece al grupo.- Competitividad.- Influencia negativa hacia el alumnado con TEA por gestión poco inclusiva.- <i>Bullying</i> o acoso escolar.- Ratio elevada de NEAE o diversidad en el aula. |
| Familias | <ul style="list-style-type: none">- Actitudes negativas y limitantes hacia la diversidad y hacia la inclusión. |
| Factores asociados al TEA | <ul style="list-style-type: none">- Dificultades asociadas al TEA y al grado de severidad.- Diagnósticos tardíos o poco claros.- Falta de habilidades sociales.- Frustración y rigidez mental.- Actitud negativa a recibir atención diferenciada.- Falta de espacios para su autorregulación. |
| Recursos | <p>Tiempo</p> <ul style="list-style-type: none">- Falta de tiempo para la coordinación, formación, preparación y adaptación de materiales.- Falta de tiempo para atender correctamente a todo el alumnado.- Falta de tiempos de descanso y regulación para el alumnado cuando lo necesita.- Falta de oportunidades para difundir experiencias exitosas. <p>Recursos materiales</p> <ul style="list-style-type: none">- Uso de materiales tradicionales.- Falta de recursos novedosos, tecnológicos y manipulativos. |

| | |
|-----------------------|--|
| | Personal de apoyo |
| | <ul style="list-style-type: none">- Falta de personal y tiempo de apoyo.- Falta de recursos en aulas CYL, masificación y saturación.- Escasa gestión de los recursos personales con los que se cuenta.- Apoyos específicos individualizados y fuera del aula. |
| | Distribución |
| | <ul style="list-style-type: none">- Organizaciones poco cooperativas y segregadoras.- Creación de grupos homogéneos en algunas circunstancias.- Escaso aprovechamiento del trabajo cooperativo o de la distribución en grupos. |
| Metodologías | <ul style="list-style-type: none">- Estrategias didácticas tradicionales.- Metodologías poco activas para el alumnado. |
| Otros factores | <ul style="list-style-type: none">- Presión del currículum de primaria.- Escasa concreción de la normativa inclusiva.- Dilema de la inclusión.- Disyuntiva sobre el papel de la escuela. |

CAPÍTULO XII

Conclusiones

*A estas alturas sabemos los principales ingredientes de la
receta para el cambio, pero lo que mayoritariamente no
estamos sabiendo hacer es cocinarlo*
Echeita (2011)

Llegando ya al final de este camino, y una vez discutidos y sintetizados los principales resultados de esta nuestra indagación, se considera oportuno establecer algunas conclusiones de todo lo recorrido. Este último capítulo se organiza en cuatro partes: la primera de ellas reflexiona, una vez analizados y discutidos los resultados, sobre el objetivo que los englobaba a todos ellos: el nivel de inclusión del alumnado con TEA en los cuatro centros valencianos (objetivo 1.1). La segunda retoma la propuesta de partida, que en principio se pretendía alcanzar, para reflexionar sobre lo verdaderamente hallado. La tercera, presenta unas consideraciones finales sobre las limitaciones de esta investigación y las futuras posibles líneas que se abren paso tras ella. Y, la última, delimita una serie de propuestas o recomendaciones de actuación a nivel organizativo y didáctico que resultan de la implicación, tanto personal como profesional en este estudio, con el objetivo de favorecer la inclusión educativa del alumnado con TEA en las aulas de Educación Primaria (objetivo 2.2).

12.1. EL NIVEL DE INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO

Este primer apartado retoma el primer objetivo que, a su vez, engloba todos los demás: el nivel de inclusión del alumnado con TEA en los cuatro casos estudiados.

Con el fin de concretarlo de la mejor manera posible y para poner en relación teoría y práctica, en este caso se discutirán los resultados obtenidos en el trabajo de campo tomando en consideración dos instrumentos publicados y referentes sobre el tema. El primero de ellos, con gran trayectoria y reconocimiento a nivel internacional, es el *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002, 2011, 2015) y el segundo, más reciente y autóctono, es el *Instrumento colaborativo para la evaluación de la inclusión del alumnado: DEBA* (Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, 2020). Al mismo tiempo, se relacionarán los datos obtenidos en los distintos sociogramas de aula con el entorno sociogeográfico de cada centro con tal de examinar y considerar la vinculación o influencia que tiene el contexto en la inclusión educativa de su alumnado. A partir de lo obtenido, en lugar de asignarles una puntuación cuantitativa propia de otras metodologías, los centros se ordenarán de menos a más inclusivos detallando los motivos que justifiquen su posición.

Para el análisis mediante el primer instrumento citado, se tomarán como referencia los indicadores de la tercera dimensión del *Index for inclusion* (Booth & Ainscow, 2015): *Desarrollar prácticas inclusivas*, así como la recopilación de todos los datos analizados en esta investigación. La dimensión C del *Index for inclusion* se divide en dos apartados, como se explicita en el capítulo II de este informe: (a) *Construyendo un currículum para todos*, que se centra en identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación diseñando contextos que permitan trabajar conjuntamente en un mismo espacio y sobre un mismo tema a alumnado heterogéneo; y (2) *Orquestando el aprendizaje*, dedicada a implementar los apoyos o facilitadores que permitan llevar a cabo las prácticas inclusivas.

Del segundo instrumento nos centraremos en su segunda dimensión: *Aprendizaje y logro*; concretamente, en el apartado sobre *metodología y*

estrategias didácticas inclusivas (AP2), que incluye seis ítems (ver Anexo 1) sobre la promoción del aprendizaje activo y la interacción (40); las estrategias para la motivación e implicación del alumnado (41); las diferentes opciones de representación (42) y expresión (43) de la información; los agrupamientos y la colaboración (44); o el fomento de la autonomía (44).

Una vez identificados los elementos organizativos y didácticos que contribuyen y dificultan la presencia, la participación y el aprendizaje en cada uno de los centros, procedemos a considerarlos acorde a su nivel de inclusión en términos reales.

a) El centro urbano

Pese a que destacan algunos aspectos positivos como la actitud de las docentes de guía, pacientes y motivadoras, el uso de agrupamientos flexibles y colaborativos en ciertas ocasiones o el interés por la utilización de las tecnologías, predominan las numerosas barreras que condicionan la inclusión educativa de ambas unidades analizadas.

Evidencias como las elevadas ratios de alumnado diverso en las aulas, el uso de materiales y estrategias didácticas tradicionales, la falta de formación detectada en las docentes o las actitudes por parte de algunos miembros de la comunidad educativa hacia la inclusión dificultan en gran medida la presencia, la participación y el aprendizaje de todas y todos.

En referencia a la primera dimensión del *Index for Inclusion*, se observa escasa conexión del alumnado con el entorno, quizá por su procedencia diversa, o seguramente por la ubicación del centro en un ambiente tan urbano en el que los estudiantes apenas mantienen relación entre ellos fuera del contexto educativo y cuentan con viviendas secundarias en contextos menos urbanos. Se detecta falta de sensibilidad hacia lo diferente y desconocimiento sobre las tendencias educativas y los derechos del alumnado, también se intuye la falta de información y de comprensión sobre la situación del alumnado. La comunicación y coordinación con la familia y entre el profesorado es, por diversos motivos,

poco fluida y tanto las programaciones de aula, los materiales como la evaluación son rígidas, obsoletas y escasamente inclusivas.

En la segunda dimensión del *Index: Orquestando el aprendizaje*; se detecta que las actividades no siempre se planifican tomando en consideración a todo el alumnado sino que, al ser creadas mayormente por editoriales comerciales, se dirigen a estudiantes estándar, ofreciéndose en ocasiones alguna versión modificada o de refuerzo; siendo el alumnado quien debe adaptarse al aprendizaje, y no tanto la escuela y los contenidos a ellos. Además, las actividades no siempre están adaptadas para que todos y todas puedan participar. Se registran, por ejemplo, ocasiones en las que alumnado con discapacidad auditiva tenía desconectado el dispositivo de Frecuencia Modulada (RO3_C1_UA5), o en las que a la niña recién llegada de China se le pedía que copiara los dibujos por no poder acceder a la actividad que realizaba el resto (RO6_C1_UA5). En la evaluación, como se mencionaba en el informe, al ser criterial, cuantitativa y sumativa, no contribuye a fomentar los logros de todo el alumnado. Por último, el profesorado de apoyo se centra en ocasiones dentro, aunque en muchas otras fuera del aula, en la atención específica del alumnado con dificultades, sin adquirir la figura de cotutor que queda a disposición de todas y todos.

Sobre las cuestiones de la segunda dimensión (AP2) del DEBA, obtenemos las siguientes evidencias. Respecto a la primera cuestión puede concluirse que las estrategias desarrolladas en las aulas analizadas promueven parcialmente el aprendizaje activo por parte del alumnado ya que, en muchas ocasiones, se realizan actividades que implican únicamente la reproducción o la repetición. Del mismo modo, no siempre contribuyen a mejorar la interacción entre el alumnado al ceñirse, en numerosas ocasiones, a explicaciones magistrales por parte de la docente mientras se solicita que el alumnado guarde silencio y se mantenga atento.

En cuanto a la segunda cuestión, resulta evidente que las docentes tratan de ofrecer opciones que despierten la motivación y la implicación del alumnado, intentando captar su interés y mantener su esfuerzo, sin embargo, lo hacen a través de métodos tradicionales y eminentemente verbales.

Respondiendo la tercera cuestión, se observa que los materiales que se ofrecen no suelen atender a las diferentes formas de representación de la información, se limitan a la recepción auditiva, en ocasiones cumplimentada con la percepción visual, de modo que no se adecuan de la mejor forma posible a las características de un alumnado tan diverso como el que asiste a ambas aulas.

Respecto al cuarto ítem, asociado con las diferentes formas de acción y expresión que se le solicitan al alumnado, es indudable que la comunicación del alumnado se ve limitada por la tradicionalidad de las estrategias que emplean las docentes lo que merma en gran medida, además de sus posibilidades de creatividad, interacción y expresión, la autonomía del alumnado en la construcción de su propio aprendizaje.

En cuanto a los agrupamientos (quinto ítem), bien es cierto que, en ocasiones, el alumnado se distribuye en grupos heterogéneos que contribuyen a la colaboración; sin embargo, estos son escasamente fluctuantes y el aprovechamiento de las ventajas en cuanto a interacción y trabajo cooperativo resulta limitado.

El último ítem, que se centra en las actividades individuales, evidencia que, aunque el alumnado de sexto trabaja más libre y con la ayuda de ciertas pautas es capaz de realizar un trabajo autónomo, en la clase de quinto se sigue apostando por el trabajo en gran grupo, todas y todos a la vez, facilitando instrucciones muy lentas y segmentadas que, además de ralentizar a algunos que podrían avanzar de forma independiente, se genera presión sobre aquellos que necesitan más tiempo. Lo que, en general, reduce la autonomía y aprendizaje de todo el grupo.

Finalmente, tomando en consideración los sociogramas de ambas aulas construidos a partir de los test sociométricos puede observarse que el alumnado con TEA se encuentra, en ambos casos, entre los estudiantes menos elegidos por los compañeros, tanto para el trabajo como para el juego. En el aula de quinto la situación es más compleja puesto que el alumno con TEA no recibe ninguna elección por parte de sus compañeros y, al mismo tiempo, es el más rechazado del aula, con un total de 13 votos lo que puede relacionarse con su carácter más aislado y arisco, y con las malas experiencias que han tenido con él debido a su

conducta. Por su parte, en sexto, pese a que el alumno solo recibe una elección de una compañera que no es recíproca, no es de los estudiantes más rechazados de la clase, lo que coincide con su carácter cariñoso y cercano; no obstante, con muestras de ofuscación en ocasiones, pero sin problemas de conducta de ningún tipo.

Con todo lo expuesto podemos declarar que el nivel de inclusión educativa del centro urbano es bajo.

b) El centro semi-urbano

El centro, con gran número de alumnado con TEA al contar con aula CYL, se caracteriza por el conocimiento, tanto por parte del profesorado como del alumnado, de las características del TEA y también de los conceptos relacionados con la inclusión educativa. En la unidad analizada se observa una actitud docente cercana de guía y apoyo, que proporciona mayor atención y más individualizada a quienes más lo necesitan.

En cuanto a la primera dimensión del *Index*, se observa que el alumnado explora los ciclos de producción y consumo de los alimentos gracias a las actividades que realizan asiduamente en el huerto escolar. También aprenden acerca de las relaciones interpersonales trabajando frecuentemente en colaboración; sin embargo, en algunas ocasiones se aprovecha escasamente su disposición en grupo. Bien es cierto que emplean propuestas curriculares relativamente flexibles, aunque podrían profundizar más en el aprendizaje mediante tecnologías y recursos digitales, ya que se sigue registrando que los materiales e instrumentos de evaluación son tradicionales. Además, el aprendizaje se ajusta limitadamente a sus intereses y se detecta falta de espacios y momentos para la autorregulación.

Respecto al segundo indicador, *Orquestando el aprendizaje*, aunque las actividades no se planifican considerando a todos, sí se realizan ciertas adaptaciones cuando se considera necesario. Y la actitud docente se orienta a fomentar la participación de todo el alumnado. Construye activamente su aprendizaje y se fomenta que aprendan unos de otros mediante estrategias

como la tutorización entre iguales. Como se ha comentado, las evaluaciones tradicionales y poco adaptadas no fomentan los logros de todos los estudiantes por igual, al igual que las explicaciones demasiado expositivas o el exceso de carga verbal. No se observa que el equipo educativo desarrolle recursos compartidos para apoyar el aprendizaje, ni tampoco que planifique y enseñe en colaboración; los apoyos se realizan fuera del aula y nunca se ha observado que varios docentes compartan momentos de enseñanza. Se proponen tareas escolares para casa y se orientan a contribuir al aprendizaje de cada alumno o alumna, aunque la colaboración de las familias en este punto juega un papel fundamental. Por último, actividades como los grupos interactivos favorecen, entre otros aspectos, el establecimiento de vínculos entre el alumnado y otras personas de distintos contextos y edades.

Por su parte, tomando como referencia la segunda categoría del *DEBA*: *AP2: Metodología y estrategias didácticas inclusivas* se observa, respondiendo a la primera cuestión, que en el centro se emplean algunas estrategias que promueven el aprendizaje activo del alumnado; concretamente, las tertulias dialógicas o los grupos interactivos.

El segundo ítem indica que las estrategias docentes empleadas y los materiales relativamente tradicionales ofrecidos no siempre captan al máximo el interés ni mantienen el esfuerzo del alumnado, sería pertinente adecuarlos en mayor medida a las características y necesidades del alumnado.

La tercera y cuarta cuestión, en la misma línea, muestran que el centro no se adecua lo suficiente a los principios del DUA; por consiguiente, emplea estrategias tradicionales tanto para la representación de la información por parte del profesorado como para la expresión y acción del alumnado, limitándose a la percepción auditiva con explicaciones expositivas, relativamente complementadas con percepción auditiva. Reduciéndose, de este modo la comunicación e interacción del alumnado y su independencia.

La quinta cuestión evidencia que, aunque el alumnado está dispuesto en algunas ocasiones en agrupamientos, cuando se realizan no suelen favorecer su participación ni su colaboración puesto que las tareas que se realizan son

mayormente individuales y no se permite, en gran medida, la interacción del alumnado.

Por último, del análisis del sexto ítem resulta que, en la mayoría de las situaciones, los materiales curriculares empleados para las actividades individuales ofrecen las suficientes ayudas y pautas para que el alumnado sea capaz de emplearlos con la máxima autonomía.

Sobre los resultados sociométricos, en este caso el alumno es quien rechaza el contacto social con los compañeros. En cuanto a las elecciones, aunque recibe dos votos positivos él no emite ninguno. Respecto a los rechazos, tampoco destaca negativamente, solo es rechazado por cinco estudiantes. Lo que refleja la paciencia y el respeto que muestran sus compañeros y compañeras ante la casi constante actitud negativa del alumno con TEA.

En definitiva, los datos presentados llevan a considerar que el nivel de inclusión educativa, según la dimensión *Desarrollar prácticas inclusivas* del *Index for inclusion* y la segunda dimensión del *DEBA: Aprendizaje y logro; Metodología y estrategias didácticas inclusivas*, es medio.

c) El centro semi-rural

El centro, aunque apuesta por un cambio de visión respecto a la diversidad y la inclusión educativa, y trata de fomentar el aprendizaje autónomo con el uso de ciertas estrategias y metodologías innovadoras, sigue mostrando falta de sensibilidad hacia lo diferente y falta de información y comprensión sobre la situación de su alumnado.

En cuanto a la primera dimensión de *Index for inclusion*, se valora positivamente que el alumnado profundiza en la educación en valores y el aprendizaje dialógico fomentando el aprendizaje acerca de las relaciones interpersonales. Además, el uso de algunas herramientas y estrategias innovadoras les permite aprender acerca de las tecnologías de la información y la comunicación. También se observa que el alumnado participa en la creación de obras literarias mediante diversos medios y canales (narrativa con concursos de redacción, audiovisual mediante la radio y la revista, etc.). Bien es cierto que

en cursos anteriores el centro contaba con huerto escolar que conectaba al alumnado con sus raíces y su entorno, además de permitirles trabajar de cerca el cuidado y crecimiento de plantas y alimentos procedentes de la agricultura; sin embargo, ya no disfrutaban de este recurso. Por último, la actitud docente de guía, atenta, cercana y paciente, y la adecuada distribución y gestión del tiempo permite proporcionar momentos de atención a todo el alumnado, respetar sus ritmos y desarrollar sus intereses.

Respecto a la segunda dimensión, se puede afirmar que, aunque las actividades no se planifican considerando a todo el alumnado, ni fomentan de igual forma la participación ni los logros de todos y todas, sí construyen activamente su propio aprendizaje y aprenden conjuntamente mediante sistemas de apoyo entre iguales. La falta de recursos, los elevados niveles de diversidad en el aula, la consideración docente de la diversidad como dificultad, la presión del currículum, la falta de tiempo y la consecuente saturación docente, conllevan, en demasiadas ocasiones concepciones docentes segregadoras y que simplifican la educación a la mera transmisión de conocimientos. Además, el equipo educativo no planifica ni actúa en colaboración, siendo el profesional de apoyo el encargado del alumnado con NEAE, ya sea dentro o fuera del aula. Hace unos años disponían de un huerto escolar que conectaba al alumnado con el medio relativamente rural en el que viven; no obstante, en los últimos cursos ya no ostentan de este recurso. Como aspecto positivo se puede destacar que la ubicación del centro y las características del entorno contribuyen a que los recursos de la localidad sean conocidos y utilizados, y a que el alumnado pueda participar en numerosas actividades tanto dentro como fuera del centro y del horario escolar, lo que favorece en cierta medida su inclusión social.

Por su parte, tomando en consideración el *DEBA*, las metodologías y estrategias didácticas apuntan a ser parcialmente inclusivas.

El primer ítem indica que algunas estrategias empleadas, como las tertulias literarias dialógicas o el aprendizaje basado en problemas sí promueven el aprendizaje activo por parte del alumnado y además tratan de mencionar su interacción con el resto.

El segundo ítem muestra que, aunque se ofrecen al alumnado actividades que buscan su motivación e implicación en las tareas, estas no se ajustan a sus características y necesidades puesto que ellos, según indican, preferirían que fueran más dinámicas y novedosas incluyendo, por ejemplo, estrategias de gamificación o tecnologías.

Sobre la tercera cuestión, sobre las opciones de representación de la información que se ofrecen es cierto que, aunque todos los materiales no se adecuen expresamente a la diversidad del aula, sí se trata de combinar la percepción auditiva con la visual al emplear, en algunas ocasiones, además del libro de texto, la pizarra digital y algunos murales o materiales que aporta la docente lo que favorecen relativamente la comprensión del alumnado.

En la misma línea, se ofrece al alumnado la posibilidad de expresarse mediante formas y canales diferentes, aunque frecuentemente la interacción solicitada es escrita, especialmente de cara a la evaluación y en ocasiones oral, limitando en cierta medida su autonomía en el aprendizaje.

En cuanto a la quinta cuestión se fomentan los agrupamientos heterogéneos que favorecen la colaboración del alumnado y el apoyo entre iguales. La tutora distribuye al alumnado estratégicamente para favorecer la ayuda mutua, aunque la escasa fluctuación en la disposición satura a algunos estudiantes que siempre ejercen el mismo rol con las mismas personas.

Por último, el sexto ítem valora las actividades individuales del alumnado. En los casos en los que se llevan a cabo, los materiales y la actitud de la docente se disponen de manera que ofrecen las pautas necesarias para que la mayoría del alumnado pueda trabajar con la máxima autonomía; además se reserva el apoyo de la tutora a situaciones en las que el alumnado lo solicite.

Tomando en consideración los resultados sociométricos, en este caso, la alumna con TEA se encuentra en una posición neutra en todas las evaluaciones recibidas. En cuanto a las elecciones, se sitúa en una posición *normal* según Casanova (2011), en perfecta integración con el grupo y mejor situada que otros muchos alumnos y alumnas con menos o ninguna elección. De forma similar sucede con los rechazos, no resulta *marginada* ni *rechazada* puesto que recibe el mismo número de rechazos que ella misma emite

A partir de toda la información presentada se considera que el nivel de inclusión del centro, de acuerdo con el *Index for Inclusion* y el *DEBA*, es medio.

d) El Centro Rural Agrupado

Es un centro activo, crítico y reflexivo en el que se promueven actividades ligadas a la experiencia y a la realidad, que despiertan la comprensión de la interdependencia con el entorno, con los pueblos de alrededor e incluso con las personas de distintas edades (al estar ubicado y mantener una relación tan cercana con el hogar del jubilado). Como se comentaba en el capítulo IX, practica la visibilidad ante la comunidad a través de varios medios y mantiene las puertas de sus instalaciones abiertas a otras instituciones y agentes educativos.

En relación con el primer indicador del *Index for Inclusion*, aunque se detectan barreras en algunos aspectos destaca la buena actitud tanto del alumnado como del profesorado hacia lo diferente y hacia las nuevas tendencias educativas. Se aboga por la comunicación cercana y estrecha, tanto con las familias como con toda la comunidad educativa, favoreciendo las interacciones y el buen ambiente. Se dedican tiempos y espacios a la educación en valores y al diálogo democrático, siendo verdaderamente ejes de su práctica educativa. Además, el centro cuenta con huerto escolar y se hace un uso real del mismo incluso en horario extraescolar, al que acuden alumnado y profesorado asiduamente. Emplean las herramientas agrícolas como un elemento didáctico más a su alcance y hacen un uso responsable y pertinente del mismo explorando los ciclos de cuidado y crecimiento, cultivo, producción y consumo; investigando y realizando proyectos pedagógicos al respecto. También aprenden de forma explícita y detenida sobre las relaciones interpersonales e investigan, con proyectos anuales, sobre temas como el sistema solar y el planeta Tierra. El alumnado participa también en proyectos de arte, mediante el LOVA (La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje) y realiza creaciones mediante pintura, escultura y hasta costura. Finalmente, también aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza, realizando proyectos y actividades relacionadas con organismos internacionales preocupados por los derechos humanos y el desarrollo de la sostenibilidad.

Respecto al segundo indicador, se observa que las actividades de aprendizaje se planifican considerando verdaderamente a todos los estudiantes y tratan de fomentar su participación. Se promueve el pensamiento y el razonamiento y el alumnado participa activamente día a día en la construcción de su propio aprendizaje, aprendiendo unos de otros y enriqueciéndose de la diversidad existente en el aula, en el centro y en el entorno. Cerrando el ciclo mediante un sistema de evaluación sin exámenes que fomenta los logros de todas y todos y la cooperación, evitando las comparaciones y la competitividad. Asimismo, la disciplina del centro se basa en el respeto mutuo y la colaboración. Por último, el profesorado de apoyo realmente contribuye al aprendizaje y la participación de todo el alumnado sin encargarse aisladamente de los alumnos con dificultades.

Tomando como referencia el *DEBA*, respecto a la primera cuestión resulta evidente que las estrategias docentes que se emplean, como el trabajo desde centros de interés, las múltiples propuestas cooperativas, los ambientes de aprendizaje o el uso de tecnologías, promueven el aprendizaje activo del alumnado y además la interacción con los compañeros.

En cuanto al segundo ítem, sobre las estrategias de motivación empleadas, de las observaciones se desprende que el alumnado se muestra implicado en sus proyectos, por el simple hecho de partir de sus propias inquietudes e intereses. Del mismo modo, la libertad que se les otorga y la variedad de materiales que se emplean contribuyen a mantener su esfuerzo y la persistencia por conseguir los objetivos que ellos mismos se plantearon en el inicio.

La tercera cuestión, también se responde de forma positiva puesto que en el centro se ofrecen estrategias y materiales con opciones distintas de representación de la información: de forma visual, auditiva, pero también manipulativa y vivencial mejorando la comprensión y la propiocepción y favoreciendo la adaptación a las distintas características y necesidades del alumnado.

Respecto al cuarto ítem, en la misma línea que el anterior, al alumnado también se le permite emplear diferentes formas de acción y expresión,

favoreciendo la interacción entre ellos, permitiéndoles construir sus experiencias de aprendizaje de acuerdo con sus preferencias e intereses y, al fin y al cabo, desarrollando la comunicación y la autonomía.

Respondiendo a la quinta cuestión, como ya se ha comentado en otras ocasiones, se evidencia que los distintos y fluctuantes agrupamientos, al no contar con mesas individuales ni tampoco con lugar de asiento preestablecido, favorecen en gran medida la ayuda mutua de todo el alumnado y la colaboración entre iguales, siempre desde la premisa de la paridad de género en cada uno de los grupos formados cada día.

La última cuestión, centrada en las actividades individuales queda respondida con los planes de trabajo de cada alumno o alumna. Como ya se mencionó en ocasiones anteriores el alumnado cuenta, aparte de los proyectos grupales, con uno individual anual que debe desarrollar según sus preferencias, su planificación y su propia gestión del tiempo y de los recursos lo que, sin duda, favorece su máxima autonomía y crecimiento personal.

Finalmente, del análisis de los sociogramas de ambas aulas estudiadas se obtiene que el alumnado con TEA del centro más rural no es elegido, pero tampoco rechazado por los compañeros. En primer lugar, en cuanto a las elecciones, el hecho de no recibir ningún voto positivo ni para el trabajo ni para el juego les otorga una posición sociométrica de *marginación* según Casanova (2011) y podría implicar problemas sociales y de autoestima. Sin embargo, en cuanto a los rechazos, únicamente reciben dos y cuatro votos negativos, respectivamente, lo que resulta positivo puesto que hay estudiantes mucho más rechazados por parte de los compañeros y compañeras, con hasta once votos negativos.

Con todo lo expuesto anteriormente se puede considerar que, aunque queda mucho camino por recorrer, las estrategias y metodologías empleadas en el CRA, así como la actitud de la mayor parte de la comunidad educativa, les dota de un nivel de inclusión elevado.

Para cerrar este apartado consideramos oportuno mencionar algunos aspectos importantes que la literatura expone sobre las ventajas que la inclusión

educativa ofrece para el alumnado con TEA y que, sin duda, dotan de sentido y valor a esta investigación.

Algunos autores han demostrado que el alumnado con TEA no solo mejora su calidad de vida, sino también su lenguaje, sus habilidades sociales, su participación en las rutinas y su cognición al ubicarse en entornos inclusivos (Rivera, 2010; Rodríguez et al., 2018; Strain & Bovey, 2011). Además, el alumnado neurotípico que comparte escolarización con estudiantes con TEA también obtiene resultados positivos de dichas experiencias inclusivas (Strain & Hoyson, 2000).

Por su parte, numerosos estudiantes con TEA redujeron sus síntomas y rasgos atribuidos al trastorno al escolarizarse en ambientes inclusivos (Simón et al., 2022) y, sin embargo, se demostró que al encontrarse con otros niños y niñas con TEA sus comportamientos restrictivos y repetitivos incrementaban (Strain, 1983; Wood, 2021).

Por último, se sostiene que para incluir con éxito al alumnado con TEA no solo se requiere la presencia de alumnado heterogéneo en el mismo centro educativo, sino también su participación y aprendizaje en la misma aula, a ser posible desde edades tempranas (Ahmada, 2021; Barton, 2015; Strain et al., 2001). No obstante, como se ha ido observando a lo largo de estas páginas, para conseguirlo se requieren de numerosas estrategias docentes como los agrupamientos flexibles, heterogéneos y cooperativos; los apoyos inclusivos para todos; el aprendizaje dialógico y democrático o la sensibilización e implicación de toda la comunidad educativa que, al fin y al cabo, favorezcan las interacciones y el desarrollo de todo el alumnado.

12.2. CONSIDERACIONES SOBRE LA PROPUESTA DE PARTIDA DE ESTA INVESTIGACIÓN

Al inicio de esta investigación ya se expuso la pretensión de estudiar la naturaleza de los fenómenos organizativos y didácticos ligados a los procesos de inclusión educativa del alumnado con TEA en los centros educativos de primaria. Aunque se esbozaron, para tomarlas como punto de partida, no nos interesaba investigar, entre otros temas, las características del alumnado con

TEA ni las concreciones de su diagnóstico, tampoco las estrategias metodológicas específicas o las intervenciones llevadas a cabo por profesionales especialistas como el profesorado de PT y AL. Por el contrario, nuestro interés quería detenerse en el desempeño y la acción educativa que se produce en las aulas y sistemas educativos que incluyen a este alumnado. En particular, en las metodologías, prácticas y formas de organización y distribución que favorecen la implementación de la inclusión educativa. Esta cuestión pese a que, como apuntan Suárez y López (2018), representa todavía un pequeño porcentaje de las publicaciones en revistas con mayor índice de impacto en el ámbito educativo, es un tema de especial importancia y actualidad. De hecho, investigar y difundir sobre educación inclusiva juega un papel fundamental en “el reto de responder con equidad y justicia al dilema de las diferencias en la educación escolar” (Echeita & Ainscow, 2011, p. 39) y, consecuentemente, es esencial seguir sometiendo las prácticas educativas a análisis.

Uno de los más complejos desafíos a los que se enfrenta el sistema educativo a día de hoy es el de proporcionar una atención educativa y de calidad a un alumnado cada vez más diverso. Entre los distintos aspectos que influyen en la educación de las y los estudiantes, los que hemos considerado de mayor urgencia y sobre los que hemos tratado de discutir y actuar son las estrategias organizativas y didácticas que se emplean en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

A través de los distintos avances y logros realizados y, sobre todo, registrados y publicados en este campo, se evidencia que tanto los docentes como los investigadores desempeñan un rol excepcional a la hora de combatir la exclusión. La publicación de investigaciones sobre inclusión educativa contribuye, en gran medida, a la superación de barreras y a la promoción de políticas, reformas, estrategias y apoyos que impulsan a los centros educativos a realizar las pertinentes transformaciones para atender a la diversidad de alumnado que conforma sus aulas. Como apuntan Suárez y López (2018), la publicación de los trabajos realizados supone:

Un escaparate donde divulgar los hallazgos obtenidos; es el modo de dar a conocer programas de aplicación, mejoras, buenas prácticas... y, además, de denunciar carencias, barreras, necesidades... (p. 153).

Con el fin de describir y poner énfasis en las conclusiones más relevantes obtenidas a lo largo de esta investigación, se pretende, tratando de crear conocimiento que pueda resultar de utilidad a docentes de cara a nuevas experiencias inclusivas, retomar los objetivos diseñados al inicio del estudio para valorarlos y discutir su consecución.

El primero de los objetivos específicos inicialmente propuestos pretendía: *1.1. Delimitar el nivel de inclusión del alumnado con TEA de quinto y sexto en cuatro centros de primaria en la Comunitat Valenciana.* Como detalla Echeita (2011): “la aspiración por una educación más inclusiva es de todo menos sencilla. Más bien resulta una empresa compleja, incierta y sujeta a fuertes conflictos de valor y, por tanto, contradictoria y paradójica” (p. 124).

Cabe remarcar que el propósito de delimitar la inclusión del alumnado con TEA asumía que podría medirse y valorarse fácilmente. Tras analizar en profundidad el marco legislativo y conceptual, así como los datos y las reflexiones arrojadas desde la Dirección General de Inclusión Educativa, nos adentramos en la realidad educativa de cada uno de los centros. Una vez recogidos y analizados los datos se pretendió obtener una valoración general de los mismos. Para ello se tomaron dos instrumentos validados, uno de ellos muy potente y considerado, la herramienta por excelencia reconocida a nivel internacional (Azorín & Palomera, 2020): el *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002, 2011, 2015) y otro, más actual y de creación autonómica con el fin de englobar mejor el concepto abrazando también las concreciones más recientes, así como la propia realidad legislativa y contextual de los centros educativos valencianos. Aun así, resultó extremadamente complicado delimitar el nivel de inclusión real de cada centro mediante sus ítems y a partir de la limitada información con la que se contaba. Hacerlo implicaría tener en cuenta la individualidad de cada centro, incluso de cada una de sus aulas, del alumnado y del profesorado, y tomar en especial consideración todas las relaciones que se producen entre los individuos, con el propio centro y con el contexto que los envuelve. Con el fin de proporcionar una valoración en la línea metodológica de esta investigación se dejaron de lado graduaciones cuantitativas y se optó por una etiqueta relativamente cualitativa entre los niveles *bajo*, *medio* y *elevado*.

Cabe destacar, además, que resultó muy complejo evaluar los distintos centros sin compararlos entre sí, que es algo que, por la propia vivencia, resulta casi inevitable.

Así pues, los hallazgos más relevantes de lo parcial y subjetivamente observado, desde la ineludible valoración propia, muestran que el contexto sociogeográfico del centro, conceptualizado según el grado de ruralidad de Noguera y Esparcia (2001) y la nomenclatura de Amorós y Planas (2004), puede condicionar la inclusión educativa de su alumnado. Igualmente, de acuerdo con lo obtenido por autores como Paula (2003) y Sepúlveda (2011), se considera que los centros escolares de pequeño tamaño y número reducido de estudiantes, donde no hay excesivas interacciones ni bullicio, facilitan, en gran medida, el acceso a los aprendizajes al alumnado con TEA.

Como apuntaban Arnaiz et al. (2015) y Garzón et al. (2016) la evaluación de los contextos educativos en los que se ubican los centros constituye una actividad de reflexión fundamental para detectar las fortalezas y/o barreras que favorecen o comprometen el proceso de inclusión educativa.

Lo urbano, definido como el medio en el que coexisten las zonas edificadas, la contaminación, la concentración de servicios, la fluidez y variedad de transportes, se erige como el entorno que menos favorece a la inclusión educativa de su alumnado. Opuestamente, lo rural, entendido como un medio más campestre en el que la población se agrupa de forma más dispersa y predominan las actividades primarias, parece establecerse como el contexto más adecuado para contribuir al desarrollo de prácticas y políticas inclusivas.

El segundo objetivo, por su parte, pretendía: *1.2. Describir los elementos organizativos y didácticos favorecedores de la inclusión del alumnado TEA en centros de primaria de Valencia.* A partir de la información que arrojaba la documentación del centro, así como los registros de observación de las distintas aulas y las entrevistas realizadas tanto a docentes como al alumnado, la tarea de descripción resultó extensa y laboriosa. El proceso de recopilación de datos y de documentación, una vez delimitados los instrumentos y los centros participantes, se inició de forma fluida, sin embargo, pronto se vio truncado por las circunstancias sociosanitarias que, al fin y al cabo, repercutieron en gran

medida en el ámbito educativo y en el familiar, que inicialmente también se pretendía analizar. Aun así, este informe da testimonio de todo lo que pudo recogerse y describirse, y trata de narrar, de la mejor forma posible, todo lo visto, escuchado, percibido y vivido. El proceso de volcado de datos también resultó complejo por la gran cantidad de información con la que contábamos, y resultó ardua la tarea de sintetizarla y organizarla con sentido para que adquiriera cierto interés y contribuyera a aumentar el conocimiento de la comunidad científica y educativa.

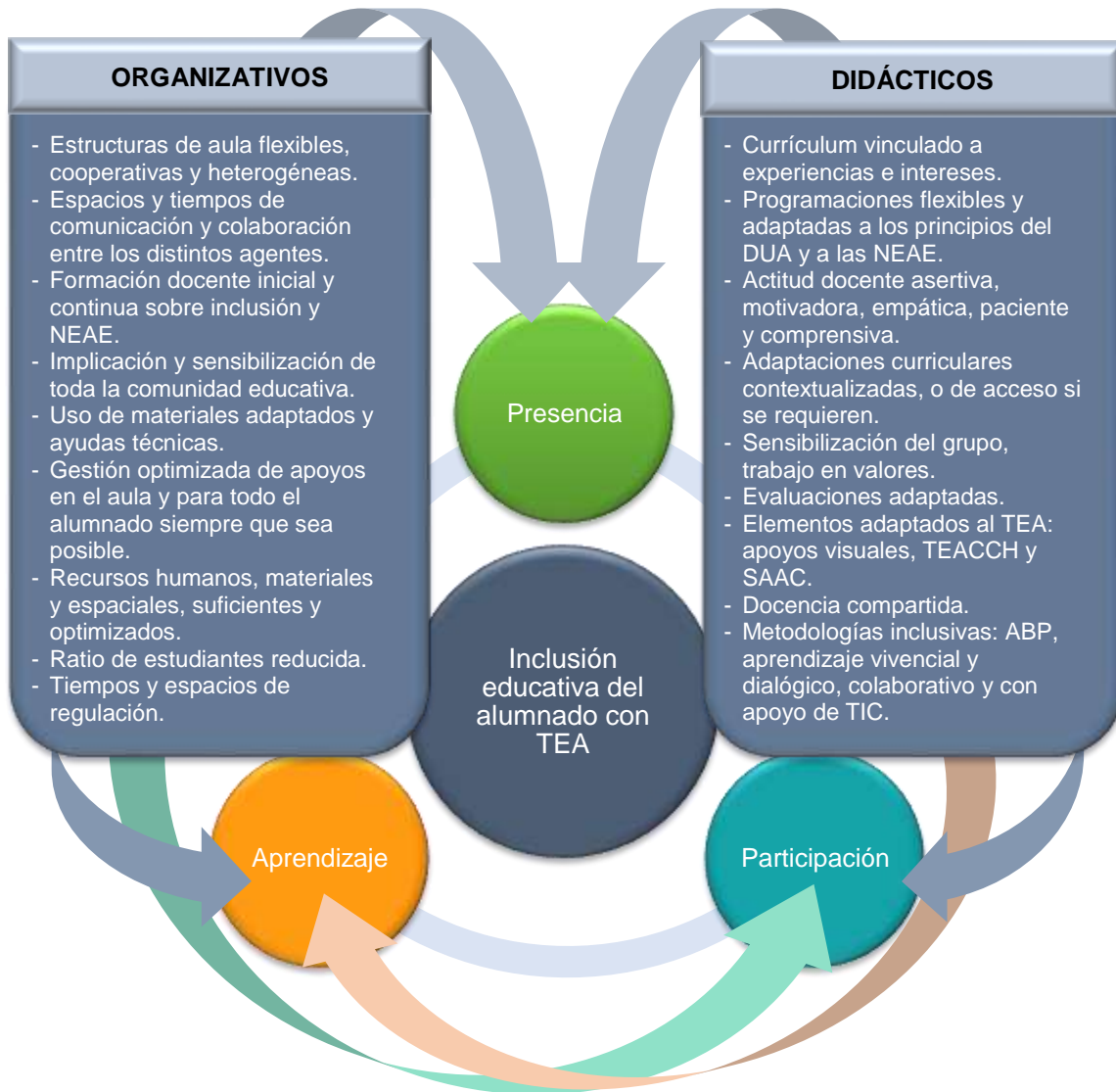
Respecto a la documentación organizativo-administrativa de los centros analizados cabe afirmar que, en todos los casos, los documentos son en su mayoría rígidos y se caracterizan por estar escasamente abiertos a modificaciones, ser poco dinámicos y contar con una presencia limitada y superficial de objetivos y contenidos relacionados con la inclusión educativa y con el alumnado con TEA.

La inclusión de este alumnado se contempla únicamente en los centros más urbanos, aquellos que cuentan con aulas CyL o UECO. En el primer centro solo se hace referencia en el PADIE, mostrando su carácter relativamente aislado, y solo se mencionan los profesionales y recursos que se requieren para su atención, y en el cuarto centro al hablar de los objetivos del aula CyL se contempla la atención del alumnado con TEA. Es de destacar positivamente que, en el PEC, y también en el PADIE del centro semi-urbano, se presente la concreción de una serie de estrategias que, aunque específicas para este alumnado, tal y como se describió en el quinto capítulo, podrían contribuir a su adecuada inclusión, como son: el método TEACCH, la implementación de SAAC (como PECS o Benson Schaeffer), la priorización de algunas áreas sobre otras (comunicación, socialización, juego y autonomía) o el uso de rutinas y apoyos visuales, entre otros.

En cuanto a las estrategias que los docentes resaltan como útiles para la inclusión educativa (ver Figura 64), son numerosas y acertadas. Sin embargo, aunque los esfuerzos por llevarlas a la práctica son elevados, la realidad es que los elementos organizativos y didácticos que se emplean en las aulas para favorecer la inclusión todavía resultan escasos.

Figura 64

Metasíntesis de los factores para la inclusión según los agentes entrevistados



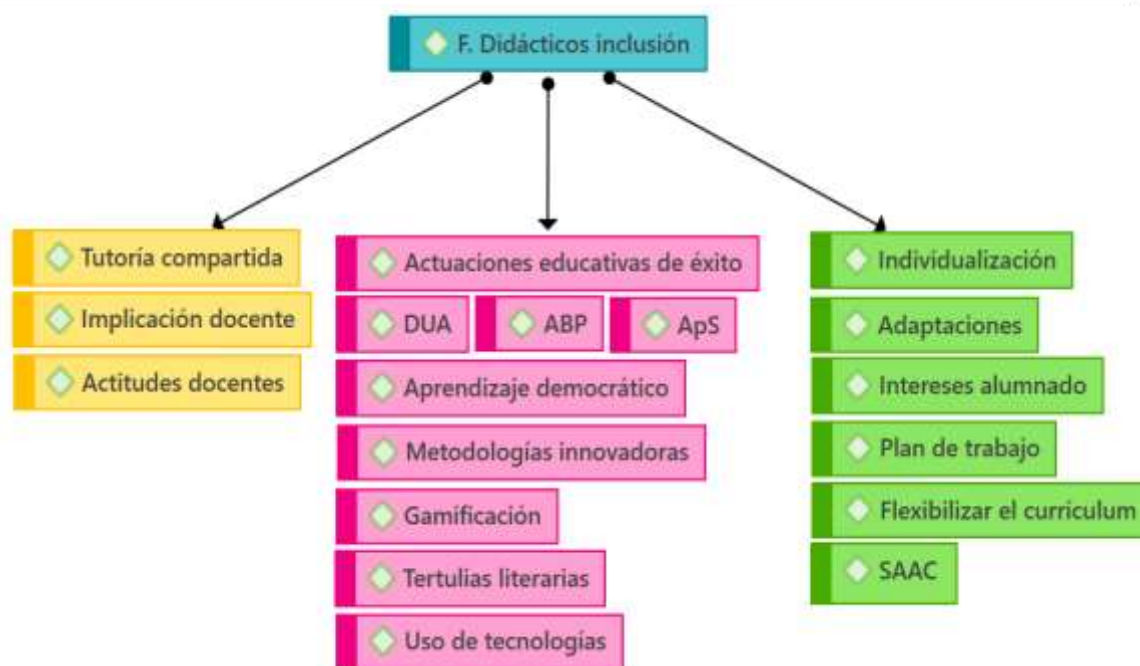
Las estrategias que se reflejan en la Figura 64 surgen de las consideraciones docentes de aquello que sería pertinente utilizar; sin embargo, lo que verdaderamente emplean para incluir al alumnado con TEA son prácticas muy básicas, tanto en las aulas en particular como en los centros. Se consideran actuaciones básicas, o *intuitivas* como denominan Sandoval y Quispe (2021), porque se sustentan mayormente en la experiencia propia y de otros compañeros docentes, y en la información que proporcionan las familias o los especialistas, y solo en escasas ocasiones se refieren a estrategias que hayan adquirido en su formación inicial o continua, convirtiéndose en actuaciones normalmente limitadas, desactualizadas y poco novedosas. Lo cierto es que, con

las carencias formativas detectadas, los docentes construyen su práctica educativa durante el proceso de interacción con su alumnado y con los compañeros. Lo que, por una parte, mejora su bagaje día a día en las situaciones o circunstancias conocidas y reiteradas pero, por otra, restringe los aprendizajes sobre nuevas tendencias educativas, metodologías y estrategias o las propias necesidades del alumnado.

Según los datos resultantes de los códigos emergentes mediante la herramienta ATLAS.ti 22 en las diferentes entrevistas y observaciones, los factores didácticos que los miembros de la comunidad educativa resaltan son múltiples y variados (ver Figura 65).

Figura 65

Relaciones entre los códigos emergentes de las entrevistas sobre los factores didácticos que contribuyen a la inclusión educativa



Nota. Elaboración propia mediante ATLAS.ti 22.

Tras su análisis se agruparon en tres grandes categorías, la primera de ellas relacionada con la figura del docente, que contempla la tutoría compartida, únicamente presente en uno de los centros (CRA), y las actitudes e implicación docente, que se detectó en todas las unidades analizadas. Bien es cierto que,

en algunas ocasiones, las actitudes docentes resultaron segregadoras y diferenciadoras y, en lugar de ser un facilitador para la inclusión, supusieron una barrera para la misma.

La segunda categoría, marcada en rosa, delimita las numerosas estrategias metodológicas de aula que, aunque no siempre habían sido llevadas a la práctica en los centros, eran consideradas inclusivas y, además, deseadas como futuras propuestas. Este tipo de factores lo componen las actuaciones educativas de éxito, que algunos centros y la propia DGI propone como óptimas para la inclusión, el DUA como punto de partida para las programaciones de aula, y múltiples estrategias didácticas como el ABP, el ApS, el Aprendizaje democrático o las tertulias literarias dialógicas. Además, emerge el uso de las tecnologías que, aunque solo se observan en el CRA, todos los centros las mencionan con aspiraciones y la gamificación, que es aludida tanto por alumnado como por el profesorado como estrategia que, aunque todavía están lejos de implementar, propiciaría la inclusión educativa.

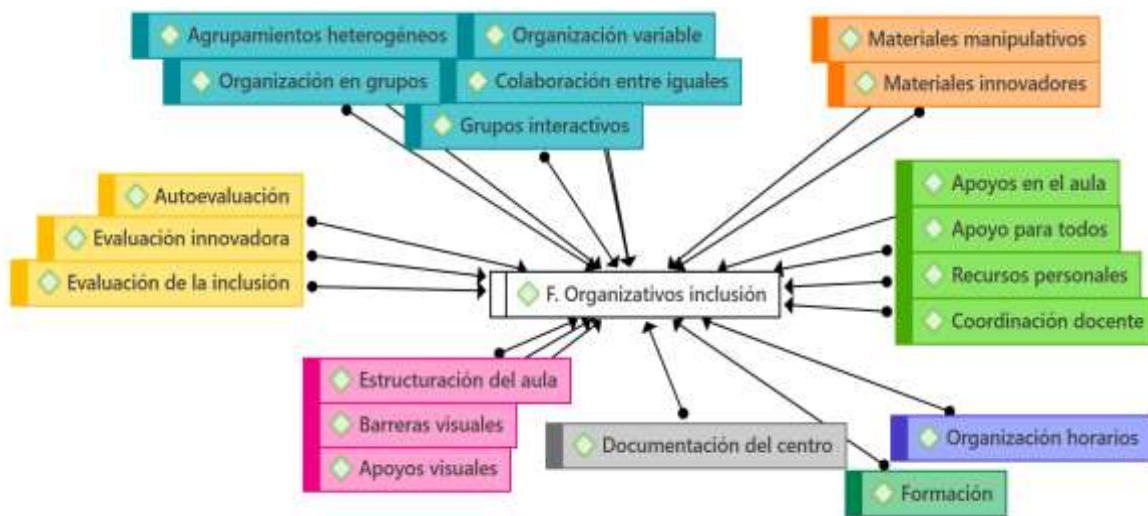
Por último, la tercera categoría reúne un conjunto de prácticas que resultarían provechosas más específicamente para el alumnado con NEAE, o con TEA en particular, como son la individualización del aprendizaje, las adaptaciones curriculares de acuerdo con las necesidades e intereses del alumnado, la flexibilización del currículum, el desarrollo de planes de trabajo autónomos o el uso de SAAC. Estas estrategias, aunque son pretensiones de muchos docentes solo unos pocos son capaces de implementarlas.

Por su parte, al observar con cierta perspectiva la información obtenida acerca de los factores organizativos detectados en los centros, se puede concluir que son más abundantes y su utilización es más frecuente que los didácticos. Sin embargo, en algunos casos, las estrategias empleadas no se usan de forma pertinente o no se aprovechan sus ventajas al máximo.

Tal y como se representa en la Figura 66, los elementos que surgen de la codificación mediante ATLAS.ti 22 en las diferentes entrevistas y observaciones se agrupan en ocho grandes categorías.

Figura 66

Relaciones entre los códigos emergentes de las entrevistas sobre los factores organizativos que contribuyen a la inclusión educativa



Nota. Elaboración propia mediante ATLAS.ti 22.

Al margen de la documentación del centro ya analizada en párrafos anteriores, y que es el principal instrumento de organización e identidad de la realidad educativa de las escuelas, dos factores fundamentales que se detectan a nivel organizativo son la *formación docente* y la gestión del tiempo para *organizar los horarios*. En cuanto a la formación, todos los docentes son conscientes de su importancia y destacan este elemento como clave para la orquestación de todos los demás. Sin embargo, ellos mismos detectan sus carencias formativas que también se aprecian desde una visión externa. Por su parte, la buena organización de los horarios favorecería un mejor aprovechamiento de los recursos personales y espaciales, y es algo que únicamente el CRA gestiona de forma efectiva puesto que es capaz de mantener, en muchas ocasiones un mínimo de dos docentes por aula, lo que supone un gran apoyo para el grupo.

Además de estos elementos, los factores detectados se organizan en torno a los *materiales*, tratando de priorizar aquellos más manipulativos e innovadores; los *apoyos*, su gestión y coordinación; la *distribución del grupo*, flexible, variable y heterogénea en la medida de las posibilidades; la utilización de distintos tipos de *evaluación* que se ajusten a las necesidades del grupo así

como la evaluación de la propia práctica docente, y el uso de *elementos visuales* (apoyos y barreras) que faciliten la comprensión del entorno y la estructuración del aula ajustándose a las necesidades del TEA, especialmente mediante el TEACCH.

Estos factores son empleados de forma desigual en los distintos centros analizados, siendo los más frecuentes el apoyo entre iguales, los agrupamientos heterogéneos y los apoyos dentro del aula, aunque varios centros también trasladan al alumnado con NEAE para recibir apoyos o tratan de establecer agrupamientos homogéneos.

En general, se observa que los centros conocen algunas estrategias organizativas y didácticas pertinentes para favorecer la inclusión –algunos más que otros– y, entre ellas, las metodologías activas y participativas son altamente valoradas tanto por el profesorado como por el alumnado. Sin embargo, en la mayoría de los casos no las llevan a la práctica o no las implementan de la forma adecuada para contribuir a la inclusión educativa. El trabajo de campo, en general, pone de manifiesto concepciones y actitudes diferentes sobre el significado de incluir al alumnado con NEAE en las aulas, lo que se traduce en formas diferentes de organizar, programar y desarrollar las tareas educativas. La supremacía de la clase magistral y la exposición sigue primando y aunque se emplean frecuentemente organizaciones en grupo no se aprovechan lo suficiente las ventajas del aprendizaje cooperativo y de la descentralización de la figura que enseña. Por último, la falta de proyectos educativos de centro consensuados y que concreten y definan estos aspectos conlleva procesos de enseñanza y aprendizaje diversos y a la vez difusos.

En cuanto al tercer objetivo, que pretendía *2.1. Identificar los factores que dificultan la inclusión del alumnado TEA en quinto y sexto de primaria*, lo obtenido evidencia que son excesivos los elementos limitantes para la educación inclusiva.

Retomando la síntesis realizada en el capítulo anterior (ver Tabla 25), se puede concluir que es evidente que algunos de los factores detectados están en manos de los agentes educativos. En primer lugar, la falta de motivación, de interés o de esfuerzo docente, repercute en condicionantes como pueden ser

sus actitudes limitantes o segregadoras, su falta de concienciación y de confianza en la escuela inclusiva, o sus carencias en cuanto a formación, estrategias y metodologías que permitan hacer efectiva la inclusión. En segundo lugar, algunas conductas o actitudes negativas por parte de las familias hacia la diversidad o la convivencia con la diferencia supeditan en algunas ocasiones las actuaciones de sus hijos e hijas y con ello el clima del aula. Y, por último, el talante competitivo de los propios estudiantes, las reticencias al cambio, los tratos inadecuados o la consideración de que la diversidad entorpece al grupo, también comprometen la inclusión educativa. Es evidente que estos factores repercuten negativamente en el buen desarrollo de las sesiones y, a su vez, en la presencia, la participación y el aprendizaje de todas y todos, y que requieren un autoanálisis por parte de los implicados. Pero seguramente, mediante voluntad, formación, reflexión, sensibilización y asesoramiento por parte de profesionales competentes se podrían revertir en un plazo de tiempo relativamente corto.

No obstante, se registran otros muchos factores que ya no dependen de forma directa de las personas implicadas en la educación del alumnado, sino que afectan a los recursos y a las condiciones en las que el proceso educativo se lleva a cabo. La falta de tiempo para la coordinación, para la preparación o adaptación de materiales, para compartir experiencias efectivas; la falta de recursos personales, especialmente de profesionales de apoyo en aulas y centros con ratios elevadas de estudiantes con NEAE, o de materiales (recursos innovadores, tecnológicos o manipulativos); la presión del currículum, principalmente en primaria, o la escasa concreción de la normativa inclusiva constituyen elementos externos que culminan en una mala gestión de los recursos existentes y en la saturación de los docentes que acaban atendiendo a su alumnado con numerosas limitaciones.

Todo lo recogido en estas líneas muestra, en palabras de Rosa-Castejón (2019), cómo “la gran mentira de la Escuela Inclusiva se despliega ante nuestros ojos” (p. 1). Y es que, tal y como afirma, actualmente se trata, no de una falacia, pero sí de una utopía:

Sin recursos y sin un mínimo de condiciones, por mucha ilusión e interés que pongamos los docentes por cambiar, por innovar, nunca

conseguiremos una respuesta personalizada y equitativa para nuestro alumnado, para la comunidad educativa; todo ese ingente esfuerzo que cientos de maestros y maestras hacen todos los días a pesar del sistema se quedará en un espejismo, en una tormenta de una noche de verano (Rosa-Castejón, 2019, p. 1).

Sin duda, de toda la información recabada, se desprende que los factores que dificultan la inclusión superan a los elementos que la favorecen en la mayoría de los centros (tres de los cuatro). Únicamente en las aulas del CRA los docentes son capaces de llevar a la práctica las suficientes estrategias organizativas y didácticas para que estas despunten sobre las dificultades, que también son evidentes. Este centro reúne numerosos elementos que, además del *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002, 2011, 2015) y el DEBA (Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, 2020), otros autores destacan como oportunidades de éxito o claves para hacer realidad la escuela inclusiva (Goguen & Aucoin, 2005; Moliner, 2008; Rivière, 1997). A saber, la actitud hacia la inclusión, el *co-teaching* o colaboración del profesorado en el aula, el sentimiento de pertenencia al centro por parte de todos los miembros de la comunidad escolar, la apertura del aula y del centro a la comunidad, la optimización de los recursos materiales y humanos, el apoyo y compromiso real del equipo directivo hacia la inclusión y la reflexión permanente de los docentes, entre otros. También cuenta con un tamaño pequeño y un número relativamente bajo de estudiantes como apuntaban Sepúlveda (2011) o Rivière (2001), por lo que resulta favorable para atender tanto a la diversidad en general como al alumnado con TEA, concretamente.

Antes de cerrar esta investigación, retomaremos una de las ideas destacadas al inicio. La discapacidad, en demasiados casos, es todavía vista como un problema que atañe al individuo que la presenta y esto conlleva, como apuntaba Barton (1998), “que no se cuestionen, ni se modifiquen y por el contrario que se confirmen y se dejen intactas las estructuras sociales económicas, educativas y políticas” (p. 38), lo que sigue perpetuando y reproduciendo deliberadamente las barreras para la participación, la presencia y el aprendizaje.

Aunque queda mucho trabajo por hacer, esta tesis doctoral ha pretendido, desde la perspectiva de la inclusión, contribuir a que el alumnado con TEA, y la población con diversidad de cualquier tipo, avance un paso más hacia su ciudadanía legítima y su configuración como sujetos activos que accedan, dispongan y transformen las estructuras sociopolíticas, entre ellas la escuela.

12.3. LIMITACIONES Y POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Tras concluir la revisión de la literatura, el trabajo de campo y la discusión de los resultados, se acerca el momento de cerrar la redacción de este informe. Es importante, en este punto, realizar un ejercicio de retrospectiva que permita valorar las dificultades a las que hemos tenido que hacer frente durante todo el proceso, así como abordar aquellas posibles inquietudes que todavía queden en el tintero en relación con el tema objeto de estudio y que sería posible desarrollar en investigaciones futuras.

12.3.1. LIMITACIONES

Empezando por el principio, uno de los primeros obstáculos con los que nos encontramos se relaciona con el marco teórico y, especialmente, el legislativo. Pese a que no ha resultado complicado encontrar investigaciones que describan o analicen situaciones inclusivas de alumnado con TEA, sí resultó laboriosa la tarea de contextualizar, a nivel normativo, el modelo inclusivo. La legislación nacional actual todavía no desarrolla en profundidad el principio de inclusión, ni concreta las estrategias organizativas y didácticas para llevarlo a cabo. Por este motivo, se ha tomado como referencia el último nivel de concreción legal, la normativa autonómica de la Comunitat Valenciana, concretamente el Decreto 104/2018 y la Orden 20/2019. Sin embargo, en un sistema descentralizado, como es el español, el equilibrio entre la distribución de competencias en materia educativa entre la Administración central y las distintas autonomías debería ser una prioridad si se pretende avanzar con determinación hacia la inclusión educativa.

La segunda limitación atañe al planteamiento metodológico en el que, desde un diseño cualitativo, pretendíamos acercarnos a la realidad con una perspectiva holística, interrogantes flexibles y buscando la comprensión y la

descripción de los fenómenos observados más que el establecimiento de relaciones o generalizaciones. Bien es cierto que, frecuentemente, esta estrategia metodológica puede carecer de objetividad o adquirir un carácter demasiado idiosincrásico. Por ello, somos conscientes de que combinarla con la metodología cuantitativa podría haber ofrecido información valiosa que acompañara y sustentara los datos proporcionados. Por ejemplo, a la hora de delimitar el nivel de inclusión real de los centros, al resultar verdaderamente complicado establecerlo sin contar con datos ni medidas cuantificables.

En cuanto al trabajo de campo destacan dos limitaciones.

La primera, se relaciona con las dificultades iniciales a la hora de seleccionar la muestra habiendo delimitado unas características tan concretas y más teniendo en cuenta que se relacionaban con un diagnóstico, que es un dato de carácter personal y privado. No resultó fácil encontrar centros públicos de Valencia que escolarizaran en inclusión a alumnado con TEA, concretamente en quinto y/o sexto de primaria, sin establecer ciertos contactos previos. Además, al contactar con asociaciones, gabinetes psicopedagógicos u otros centros de terapia a los que asistía numeroso alumnado con estas características, esas entidades no podían facilitar sus datos de escolarización; consecuentemente, el proceso de selección de los centros participantes se demoró en el tiempo.

Finalmente, la última limitación se relaciona con la situación sociosanitaria originada por el COVID-19. En el momento de su irrupción el trabajo de campo no estaba concluido y faltaban por realizar la mayoría de las entrevistas a las familias. Inicialmente este agente iba a ser entrevistado y se iba a recoger información de las AFA (Asociación de Familias de Alumnado) para contribuir a la triangulación de la información y, además, proporcionar una visión diferente del fenómeno desde los hogares. Sin embargo, una de las familias a entrevistar perdió a uno de sus miembros en la pandemia, otra no estuvo dispuesta a participar y la tercera, al haber pasado su hijo a Educación Secundaria Obligatoria cambió también de centro, resultando imposible localizarlos. Aunque se contaba con las entrevistas de tres familias, los datos se consideraron incompletos e insuficientes y aunque se han aludido de forma puntual y en su contexto, se dejaron de lado en la investigación. Afortunadamente el resto del

trabajo de campo pudo concluirse tras el confinamiento y se continuó con el diseño del proyecto de tesis sintetizado al principio de estas páginas.

12.3.2. ÁMBITOS DE POSIBLE INVESTIGACIÓN

Numerosos aspectos expuestos a lo largo de este documento podrían considerarse objeto de análisis en mayor profundidad. En concreto, vamos a poner de relieve algunos a los que les sigue quedando recorrido y de los que podrían surgir líneas futuras de investigación.

En primer lugar, consideramos de gran interés poder realizar un seguimiento longitudinal del avance de las estrategias organizativas y didácticas empleadas en los centros dentro de unos años. Quizá el tiempo posibilite que la legislación educativa se asiente, que los docentes cuenten con mayor formación y experiencia y que la inclusión se materialice en mejores condiciones en unos años, o contrariamente, que las barreras, limitaciones y dificultades continúen perpetuándose en el tiempo o incluso se agraven.

En esta misma línea también sería interesante replicar el estudio en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y quizá también en Educación Infantil, así como centrar la atención en los periodos de transición entre las mismas. En consonancia con los datos ofrecidos por la Administración Educativa, autores como Rodríguez et al. (2007) han detectado que a medida que el alumnado con TEA crece, su escolarización se distancia de los ámbitos más inclusivos, pues han observado un mayor número de alumnado escolarizado en centros ordinarios entre los seis y los doce años, y en centros específicos a partir de los doce años de edad. Por tanto, podríamos valorar en qué condiciones se encuentra el escaso alumnado con TEA que permanece en los institutos, o el que comienza la etapa de Educación Infantil y analizar las estrategias que se emplean para su inclusión educativa.

Esta tesis también podría complementarse con estudios futuros que valoraran aspectos similares desde la perspectiva cuantitativa, lo que enriquecería, sin duda, los resultados obtenidos. Además, podría estudiarse en profundidad el papel y la perspectiva de las familias sobre la inclusión educativa de sus hijos e hijas. Y, por qué no, ampliar los resultados dando voz al propio

alumnado con TEA a través de cualquier medio, quizá adaptando las entrevistas a otros sistemas de comunicación o centrando el foco de atención en sus dibujos y otras creaciones artísticas. Autores como Samadi y McConkey (2018) consideran que sería necesario explorar en profundidad los puntos de vista del alumnado que ha experimentado la inclusión para que ellos mismos puedan poner en tela de juicio las prácticas inclusivas existentes y sus niveles de validez.

En un futuro próximo, continuaremos nuestro trabajo en otro nivel, mediante la transferencia de resultados a la comunidad académica, donde se dará luz a los resultados y conclusiones más relevantes a través de revistas y congresos del área relacionados con el tema objeto de nuestra investigación.

Cerramos esta investigación como la abrimos, retomando las palabras de Gimeno (1999). En este caso, al afirmar que desentrañar el mundo de los significados de la diversidad y de la diferencia sigue siendo un camino en el que quedan numerosas prácticas por desenmascarar, múltiples objetivos por afinar y mucha conciencia que tomar. Por ello es necesario seguir profundizando en la materialización de la educación inclusiva y, aunque el sendero de la investigación educativa no siempre es cómodo de transitar, asumir nuevos retos y compromisos con temas complejos contribuirá, con toda seguridad, a nivelar los obstáculos y a facilitar la comprensión y la promoción de la escuela inclusiva en una sociedad que, como dijimos al principio, es diversa, global y digital.

12.4. DECÁLOGO DE RECOMENDACIONES DE ACTUACIÓN PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO EN LOS CENTROS DE PRIMARIA

El último de los objetivos propuestos en el planteamiento de esta investigación pretendía, a partir de todo lo observado, percibido y analizado en los cuatro centros seleccionados para el estudio, proporcionar una serie de principios, pautas o recomendaciones de actuación para contribuir a la educación inclusiva del alumnado con TEA en los centros de primaria.

Este decálogo pretende impulsar el desarrollo de estrategias organizativas y didácticas que contribuyan, desde la participación de toda la comunidad educativa, a una educación inclusiva y de calidad para todas y todos,

así como ser una herramienta efectiva para la prevención de acciones segregadoras y excluyentes.

Para erigirse como *buenas prácticas* estas propuestas se basan en una serie de criterios extraídos de distintas publicaciones de entre las que destacamos: Corsino (2019), Malgesini (2003) y Solla (2016). Así pues, las prácticas cumplen con los siguientes criterios:

- a) Generar un impacto positivo en el aprendizaje y/o la participación de los beneficiarios, y en la sensibilización de la sociedad en general.
- b) Luchar eficazmente contra la discriminación de cualquier tipo y la exclusión educativa.
- c) Promover la autonomía y el bienestar, así como otras habilidades y capacidades del alumnado implicado.
- d) Fortalecer la comunidad creando vínculos entre sus miembros.
- e) Dar lugar al cuestionamiento de enfoques tradicionales de intervención frente a la exclusión.
- f) Ser replicables, *mutatis mutandis*, en cualquier centro educativo.

Las propuestas que se presentan, aunque pueden resultar de utilidad para todas las etapas educativas, se encaminan a ser implementadas prioritariamente en el contexto de Educación Primaria.

RECOMENDACIONES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON TEA

Decálogo de buenas prácticas

1. Introducir y sistematizar las prácticas inclusivas en la documentación del centro y las programaciones de aula

Para que cualquier estrategia metodológica sea efectiva y sus beneficios sean percibidos por parte de toda la comunidad educativa es necesario que se lleven a la práctica con continuidad y coherencia con los objetivos programados para el curso académico. Para facilitar esta tarea será conveniente que las prácticas inclusivas formen parte de los documentos de identidad del centro, especialmente del PEC, y se sistematicen en las programaciones de aula, concretándose sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Esto permitirá realizar valoraciones posteriores y propuestas de mejora. Asimismo, será necesario que el resto de documentos organizativos y

administrativos del centro respalden y apoyen la renovación metodológica que se está llevando a cabo.

2. Mantener una actitud docente abierta y dispuesta a la inclusión educativa y a la comprensión de las características y conductas del alumnado con TEA

La forma de ver las cosas, de comportarse ante ellas y de sentir las se manifiesta, inevitablemente en las rutinas de trabajo docente. Desde el ejercicio de la libertad y la autonomía docente, es fundamental mantenerse abierto a la inclusión de las personas con diversidad. No se trata únicamente de ser tolerantes, sino de erigirse como un agente activo que estimula, promueve y contribuye a que todo el alumnado, independientemente de sus características y condiciones, se sienta parte importante del aula, participe y aprenda con los demás. Además, será necesaria la implicación de todos los profesionales del centro, no solo hacia el alumno con TEA, sino hacia la totalidad de estudiantes para comprender y conocer sus características, inquietudes, preferencias y necesidades.

3. Favorecer la formación del profesorado en inclusión y la sensibilización del alumnado estableciendo momentos y espacios para ello

El profesorado es el encargado de diseñar, programar, desarrollar y evaluar todas las actividades que se realizan en las aulas, por lo que, su papel es esencial para que fomenten la inclusión de todas y todos. En este sentido su formación, sin duda, debe seguir el ritmo de una sociedad diversa y en constante transformación. Mejorar los planes de formación pedagógica inicial para que sean más específicos y concretos sobre inclusión educativa es una prioridad, como también lo es ofrecer espacios y momentos, dentro de los centros educativos, para la formación continua, la actualización y el reciclaje docente. Del mismo modo, también es una necesidad sensibilizar a todo el alumnado (mediante actividades de empatía, comprensión de dificultades, acercamiento a productos de apoyo, etc.) para dotarlo de estrategias que contribuyan, además de a la comprensión y el respeto hacia la diferencia, a ser un agente activo y comprometido en su propio desarrollo y el de los demás.

4. Fomentar un ambiente relajado en todas las instalaciones del centro y emplear apoyos visuales para hacer los espacios comprensibles para todos

La atención de las personas con TEA supone un reto para toda la comunidad educativa, pero también un cambio de mirada para dejar de centrarse en la individualidad del alumnado y verlo como parte de un contexto que, en la mayoría de los casos, se verá favorecido por las mejoras que se implementen. El ambiente relajado en las aulas, los pasillos y las diversas dependencias del centro será esencial, por lo que habrá que prestar especial atención a la organización de las

entradas y salidas y a los elementos distractores o extremadamente ruidosos. En esta misma línea, el uso de apoyos visuales, o en todos los canales posibles, ayudará a todo el alumnado, y también al que presenta TEA, a la comprensión de las demandas del entorno.

5. Emplear metodologías activas y cooperativas basadas en el DUA, en los agrupamientos heterogéneos y en el apoyo entre iguales

En la misma línea del punto anterior, es importante emplear estrategias metodológicas activas e inclusivas que impliquen la cooperación de todo el alumnado. Los agrupamientos flexibles y heterogéneos, el apoyo entre iguales, los grupos cooperativos, el aprendizaje basado en proyectos, vivencial o apoyado en el uso de las TIC son ejemplos de ello. Lo esencial será que se sustenten en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que proporciona elementos para que las actividades, con distintos niveles de dificultad, formas y canales de expresión y recepción, sean accesibles para todo el alumnado, rompiendo las barreras físicas, cognitivas, sociales, sensoriales y comunicativas.

6. Contribuir a la colaboración docente y al aprendizaje en entornos inclusivos, proporcionando los apoyos necesarios en el aula y para todo el alumnado

El modelo de apoyos inclusivo debe partir del currículum como referente y sustentarse en el trabajo colaborativo y cooperativo de todo el equipo docente, incluidos los servicios de apoyo que interviene en el Plan de Atención Personalizado. Los profesionales de PT y AL, así como cualquier otro docente que realice apoyos, deberán ejercer sus funciones desde el diálogo y la reflexión manteniendo un clima positivo, de confianza y trabajo, dentro del aula, siempre que sea posible, y quedando a disposición de todo el grupo para aportar conocimiento y experiencia y contribuir al aprendizaje de todos y todas. De este modo el apoyo deja de ser individual y compensatorio para pasar a una dimensión colaborativa y global, basada en la reflexión y el trabajo conjunto.

7. Estructurar el aula mediante TEACCH y anticipar las actividades a realizar en cada momento, aportará predictibilidad y reducirá problemas de conducta

El método TEACCH se sustenta en la enseñanza estructurada; es decir, la adaptación de tiempos, espacios, materiales y sistemas de trabajo mediante el uso de elementos apoyos visuales. Fomenta la autonomía del alumnado, reduce la dependencia del adulto y la necesidad de explicaciones orales, contribuye a la creación de rutinas flexibles, facilita la anticipación de lo que va a suceder en cada momento y, por tanto, reduce los niveles de ansiedad y frustración y, consecuentemente, los problemas conductuales. Su implementación en el aula resultará de gran utilidad tanto para el alumnado con TEA como para el resto del aula ya que mejorará la comprensión del entorno y el clima del aula.

8. Utilizar materiales variados, manipulativos y multisensoriales que se adapten a los diversos estilos de aprendizaje y perfiles sensoriales

El uso de materiales manipulativos y vivenciales favorecerá la generalización de los aprendizajes a los distintos contextos del alumnado y, además, si emplean distintos canales y se adaptan a distintos perfiles sensoriales, facilitará la participación de todos, incluso de aquellos con dificultades más severas. En este sentido, realizar evaluaciones que incluyan diferentes niveles de desempeño y logro y que, a su vez, se ajusten a las diferencias individuales del alumnado y a su nivel actual de competencias en cada momento, posibilitará la adaptación de las propuestas curriculares a las características y necesidades de cada estudiante, y valorará realmente los aprendizajes y el logro individual, y no el ajuste a la norma previamente determinada.

9. Implicar a las familias y a los distintos agentes de socialización del alumnado, mejorar la coordinación, su participación y la comunicación mutua

El alumnado y profesorado entrevistado afirma que una mayor participación de las familias tendría beneficios positivos. Consideramos que este agente no se conforma únicamente de padres y/o madres, sino también de hermanos y hermanas, abuelos y abuelas o tíos y tías, entre otros. Y aunque la conciliación laboral en ocasiones dificulta esta tarea, es fundamental seguir fomentando, mediante la comunicación por distintos medios, reuniones en diferentes horarios o actividades que les impliquen; su participación y coordinación. Es esencial, también, establecer una comunicación fluida y frecuente con los profesionales externos que intervienen en el alumnado para determinar objetivos y materiales comunes y avanzar en la misma dirección.

10. Dar voz a todo el alumnado y hacerles partícipes de su propio proceso de enseñanza - aprendizaje

Escuchar activamente al alumnado nos acercará a conocer su forma de ver el mundo, sus puntos de vista y sus preocupaciones. Darles voz, aunque es un término más frecuente en el contexto anglosajón, es fundamental. Implica incrementar su protagonismo y participación en los diversos aspectos del ámbito escolar, dotándoles de los canales, medios y fines necesarios para tener voto en las decisiones, independientemente de su edad, sus características y capacidades.

BUENAS PRÁCTICAS PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON TEA

DECÁLOGO

- 1 Introducir y sistematizar las prácticas inclusivas en la documentación del centro y las programaciones de aula
- 2 Mantener una actitud docente abierta y dispuesta a la inclusión educativa y a la comprensión de las características y conductas del alumnado con TEA
- 3 Favorecer la formación del profesorado en inclusión y la sensibilización del alumnado estableciendo momentos y espacios para ello
- 4 Fomentar un ambiente relajado en todas las instalaciones del centro y emplear apoyos visuales para hacer los espacios comprensibles para todos
- 5 Emplear metodologías activas y cooperativas basadas en el DUA, en los agrupamientos heterogéneos y en el apoyo entre iguales
- 6 Contribuir a la colaboración docente y al aprendizaje en entornos inclusivos, proporcionando los apoyos necesarios en el aula y para todo el
- 7 Estructurar el aula mediante TEACCH y anticipar las actividades a realizar en cada momento, aportará predictibilidad y reducirá problemas de conducta
- 8 Utilizar materiales variados y manipulativos y multisensoriales que se adapten a los diversos estilos de aprendizaje y perfiles sensoriales
- 9 Implicar a las familias y a los distintos agentes de socialización del alumnado, mejorar la coordinación, su participación y la comunicación
- 10 Dar voz a todo el alumnado y hacerles partícipes de su propio proceso de enseñanza - aprendizaje

CHAPTER XII

Conclusions

By now we know the main ingredients of the recipe for change, but what we are mostly not knowing how to do is to cook it.
Echeita (2011)

Having reached the end of this journey, and once the main results of our research have been discussed and synthesised, it is considered appropriate to draw some conclusions. This last chapter is organized in four parts: the first one reflects, once the results have been analyzed and discussed, on the objective that encompassed them all: the level of inclusion of pupils with ASD in the four Valencian schools (objective 1.1). The second part takes up the initial proposal, which in principle was intended to be achieved, in order to reflect on what was actually found. The third section presents some final considerations on the limitations of this research and the possible future lines of research that may open up after it. The last section outlines a series of proposals or recommendations for action at an organisational and didactic level resulting from both personal and professional involvement in this study, with the aim of favouring the educational inclusion of pupils with ASD in Primary Education classrooms (objective 2.2).

12.1. THE LEVEL OF INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

This first section takes up the first objective, which in turn, encompasses all the others: the level of inclusion of students with ASD in the four cases studied.

In order to make it as concrete as possible, and to relate theory and practice, in this case the results obtained in the fieldwork will be discussed taking into consideration two published instruments and references on the subject. The first of them, with great trajectory and recognition at international level, is the *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002, 2011, 2015) and the second, more recent and autochthonous, is the *Collaborative instrument for the evaluation of student inclusion: DEBA* (Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, 2020). In addition, the data obtained in the different classroom sociograms will be related to the socio-geographical environment of each center in order to examine and consider the link or influence that the context has on the educational inclusion of its students. Based on the results obtained, instead of assigning them a quantitative score typical of other methodologies, the centers will be ordered from least to most inclusive, detailing the reasons that justify their position.

For the analysis using the first instrument cited, the indicators of the third dimension of the *Index for inclusion* (Booth & Ainscow, 2015) will be taken as a reference: *Developing inclusive practices*, as well as the collection of all the data analyzed in this research. Dimension C of the *Index for inclusion* is divided into two sections, as explained in Chapter II of this report: (a) *Building a curriculum for all*, which focuses on identifying and removing barriers to learning and participation by designing contexts that allow heterogeneous students to work together in the same space and on the same topic; and (2) *Orchestrating learning*, dedicated to implementing the supports or facilitators that allow inclusive practices to be carried out.

From the second instrument, we will focus on its second dimension: *Learning and achievement*; specifically, on the section on *methodology and inclusive teaching strategies* (AP2), which includes six items (see Annex 1) on the promotion of active learning and interaction (40); strategies for student motivation and involvement (41); different options for representation (42) and expression (43) of information; grouping and collaboration (44); and the promotion of autonomy (44).

Having identified the organizational and didactic elements that contribute to and hinder presence, participation and learning in each of the centers, we proceed to consider them according to their level of inclusion in real terms.

a) The urban center

Although some positive aspects stand out, such as the attitude of the guiding, patient and motivating teachers, the use of flexible and collaborative groupings on certain occasions or the interest in the use of technologies, the numerous barriers that condition the educational inclusion of both units analyzed predominate.

Evidence such as the high ratios of diverse students in the classroom, the use of traditional teaching materials and strategies, the lack of training detected among teachers or the attitudes of some members of the educational community towards inclusion make the presence, participation and learning of everyone very difficult.

In reference to the first dimension of the *Index for Inclusion*, there is little connection between the students and their environment, perhaps due to their diverse origin, or probably due to the location of the center in such an urban environment in which the students hardly maintain relationships with each other outside the educational context and have secondary homes in less urban contexts. There is a lack of sensitivity towards what is different and a lack of knowledge about educational trends and the rights of the students, as well as a lack of information and understanding about the situation of the students. Communication and coordination with the family and among teachers is, for various reasons, not very fluid, and classroom programs, materials and evaluation are rigid, obsolete and not very inclusive.

In the second dimension of the *Index: Orchestrating learning*, it was found that the activities are not always planned taking into consideration all students, but rather, as they are often created by commercial publishers, they are aimed at standard students, sometimes offering a modified or reinforcement version for those who do not conform to the norm; it is the students who must adapt to learning, and not so much the school and the contents to them. Moreover, the

activities are not always adapted so that everyone can participate. For example, there were occasions when hearing impaired students had the FM device disconnected (RO3_C1_UA5), or when the girl who had just arrived from China was asked to copy the drawings because she could not access the activity that the rest of the students were doing (RO6_C1_UA5). In the evaluation, as mentioned in the report, as it is criterial, quantitative and summative, it does not contribute to promote the achievements of all students. Finally, the support teachers sometimes focus inside, but in many others outside the classroom, on the specific attention of students with difficulties, without acquiring the figure of co-teacher who is available to everyone.

Regarding the questions of the second dimension (AP2) of the DEBA, we obtain the following evidence. Regarding the first question, it can be concluded that the strategies developed in the classrooms analyzed partially promote active learning on the part of the students since, on many occasions; activities are carried out that only involve reproduction or repetition. In the same way, they do not always contribute to improve interaction among students since, on many occasions; they are limited to lectures by the teacher while the students are asked to remain silent and attentive.

About the second question, it is evident that teachers try to offer options that awaken students' motivation and involvement, trying to capture their interest and maintain their effort; however, they do so through traditional and eminently verbal methods.

In response to the third question, it is observed that the materials offered do not usually address the different forms of representation of information; they are limited to auditory reception, sometimes supplemented with visual perception, so that they are not best suited to the characteristics of a student body as diverse as the one that attends both classrooms.

According the fourth item, associated with the different forms of action and expression requested of students, there is no doubt that student communication is limited by the traditional strategies used by teachers, which greatly reduces, in addition to their possibilities for creativity, interaction and expression, the autonomy of students in the construction of their own learning.

As for grouping (fifth item), it is true that, on occasions, students are distributed in heterogeneous groups that contribute to collaboration; however, these are hardly fluctuating and the use of the advantages in terms of interaction and cooperative work is limited.

The last item, which focuses on individual activities, shows that, although the sixth grade students work more freely and with the help of certain guidelines are able to work autonomously, the fifth grade class continues to focus on working in large groups, all at the same time, providing very slow and segmented instructions that, in addition to slowing down some who could advance independently, generate pressure on those who need more time. This, in general, reduces the autonomy and learning of the whole group.

Finally, taking into consideration the sociograms of both classrooms constructed from the sociometric tests, it can be observed that students with ASD are, in both cases, among the students least chosen by their peers, both for work and for play. In the fifth grade classroom, the situation is more complex since the student with ASD does not receive any choice from his classmates and, in addition, is the most rejected student in the classroom, with a total of 13 votes, which may be related to his more isolated and surly character, and to the bad experiences they have had with him due to his behavior. On the other hand, in sixth grade, despite the fact that the student only receives one choice from a classmate who does not reciprocate, he is not one of the most rejected students in the class, which coincides with his affectionate and close character; however, with signs of obfuscation at times, but without behavioral problems of any kind.

Based on the above, we can consider that the level of educational inclusion in the urban center is low.

b) The semi-urban center

The center, with a large number of students with ASD due to its CYL classroom, is characterized by the knowledge of both teachers and students of the characteristics of ASD and also of the concepts related to educational inclusion. In the analyzed unit, a close teaching attitude of guidance and support is observed,

which provides greater and more individualized attention to those who need it most.

Regarding the first dimension of the *Index*, it is observed that students explore the cycles of food production and consumption thanks to the activities they regularly carry out in the school garden. They also learn about interpersonal relationships by frequently working collaboratively; however, on some occasions, their group disposition is hardly exploited. It is true that they use relatively flexible curricular proposals, although they could go more deeply into learning through technologies and digital resources, since the evaluation materials and instruments are still traditional. Furthermore, learning is limitedly adjusted to their interests and there is a lack of spaces and moments for self-regulation.

Regarding the second indicator, *Orchestrating learning*, although activities are not planned with everyone in mind, certain adaptations are made when necessary. And the teaching attitude is oriented to encourage the participation of all students. They actively construct their learning and are encouraged to learn from each other through strategies such as peer tutoring. As mentioned above, traditional and poorly adapted evaluations do not encourage the achievements of all students equally, as well as overly expository explanations or excessive verbal load. The educational team is not observed to develop shared resources to support learning, nor is it observed to plan and teach collaboratively; supports are done outside the classroom and several teachers have never been observed to share teaching moments. Homework is proposed and oriented to contribute to the learning of each student, although the collaboration of the families plays a fundamental role in this point. Finally, activities such as interactive groups favor, among other aspects, the establishment of links between students and other people from different contexts and ages.

On the other hand, taking as a reference the second category of the *DEBA*: *AP2: Methodology and inclusive teaching strategies*, it is observed, in response to the first question, that the center employs some strategies that promote active student learning; specifically, dialogic discussions or interactive groups.

The second item indicates that the teaching strategies used and the relatively traditional materials offered do not always capture the maximum interest or maintain the students' effort, and it would be appropriate to adapt them to a greater extent to the students' characteristics and needs.

The third and fourth questions, along the same lines, show that the center is not sufficiently adapted to the principles of the SAD; consequently, it uses traditional strategies both for the representation of information by teachers and for student expression and action, limiting itself to auditory perception, with expository explanations, relatively complemented with auditory perception. This restricts the students' communication, interaction and their independence.

The fifth question shows that, although students are sometimes willing to participate in groupings, when they are carried out they do not usually favor their participation or collaboration, since the tasks performed are mostly individual and do not allow, to a large extent, student interaction.

Finally, the analysis of the sixth item shows that, in most situations, the curricular materials used for individual activities offer sufficient help and guidelines for students to be able to use them with maximum autonomy.

Regarding the sociometric results, in this case the student is the one who rejects social contact with peers. As for the choices, although he receives two positive votes, he does not cast any. Regarding rejections, he does not stand out negatively either, only five students reject him. This reflects the patience and respect shown by his classmates in the face of the almost constant negative attitude of the student with ASD.

In short, the data presented lead us to consider that the level of educational inclusion, according to the dimension *Developing inclusive practices* of the *Index for inclusion* and the second dimension of the *DEBA: Learning and achievement; Methodology and inclusive teaching strategies*, is medium.

c) The semi-rural center

Although the center is committed to a change of vision regarding diversity and educational inclusion, and tries to promote autonomous learning with the use of certain innovative strategies and methodologies, it continues to show a lack of sensitivity towards the different and a lack of information and understanding of the situation of its students.

Regarding the first dimension of *Index for inclusion*, it is positively valued that students deepen their education in values and dialogic learning, fostering learning about interpersonal relationships. In addition, the use of some innovative

tools and strategies allows them to learn about information and communication technologies. It is also observed that students participate in the creation of literary works through different media and channels (narrative with writing contests, audiovisual through radio and magazines, etc.). It is true that in previous years the center had a school garden that connected students with their roots and their environment, in addition to allowing them to work closely with the care and growth of plants and food from agriculture; however, they no longer enjoy this resource. Finally, the guiding, attentive, close and patient attitude of the teacher, and the appropriate distribution and management of time, allow us to provide moments of attention to all students, respect their rhythms and develop their interests.

Regarding the second dimension, it can be affirmed that, although activities are not planned with all students in mind, nor do they encourage equal participation and achievement by all students, they do actively construct their own learning and learn together through peer support systems. The lack of resources, the high levels of diversity in the classroom, the teachers' consideration of diversity as a difficulty, the pressure of the curriculum, the lack of time and the consequent teaching saturation, lead, on too many occasions, to segregating teaching conceptions that simplify education to the mere transmission of knowledge. In addition, the educational team does not plan or act in collaboration, with the support professional being in charge of students with SEN, either inside or outside the classroom. A few years ago, they had a school garden that connected the students with the relatively rural environment in which they live; however, in recent years they no longer have this resource. On the positive side, the location of the center and the characteristics of the environment contribute to the local resources being known and used, and to the students being able to participate in numerous activities both inside and outside the center and school hours, which to a certain extent favors their social inclusion.

On the other hand, taking into consideration the *DEBA*, methodologies and teaching strategies aim to be partially inclusive.

The first item indicates that some of the strategies employed, such as the literary dialogic discussions or problem-based learning, do promote active learning on the part of the students and also try to mention their interaction with the others.

The second item shows that, although activities are offered to students that seek their motivation and involvement in the tasks, they do not meet their characteristics and needs, since they would prefer them to be more dynamic and innovative, including, for example, gamification strategies or technologies.

On the third question, regarding the options for representing the information offered, it is true that, although all the materials are not expressly adapted to the diversity of the classroom, it does try to combine auditory perception with visual perception by using, on some occasions, in addition to the textbook, the digital blackboard and some murals or materials provided by the teacher, which relatively favor student comprehension.

Along the same lines, students are offered the possibility of expressing themselves through different forms and channels, although frequently the interaction requested is written, especially for evaluation purposes, and sometimes oral, limiting to a certain extent their autonomy in learning.

Regarding the fifth question, heterogeneous groupings that favor student collaboration and peer support are encouraged. The tutor distributes the students strategically to favor mutual help, although the low fluctuation in the arrangement saturates some students who always play the same role with the same people.

Finally, the sixth item values the students' individual activities. In the cases in which they are carried out, the materials and the teacher's attitude are arranged in such a way that they offer the necessary guidelines so that most of the students can work with maximum autonomy; in addition, the tutor's support is reserved for situations in which the students request it.

Taking into consideration the sociometric results, in this case, the student with ASD is in a neutral position in all the evaluations received. In terms of choices, she is in a *normal* position according to Casanova (2011), in perfect integration with the group and better placed than many other students with fewer or no choices. Similarly with rejections, she is neither *marginalized* nor *rejected* since she receives the same number of rejections as she herself issues.

Based on all the information presented, it is considered that the center's level of inclusion, according to the *Index for Inclusion* and the *DEBA*, is medium.

d) The Grouped Rural Center

It is an active, critical and reflective center that promotes activities linked to experience and reality, which awaken the understanding of interdependence with the environment, with the surrounding villages and even with people of different ages (since it is located and maintains such a close relationship with the retirement home). In addition, as mentioned in Chapter IX, it practices visibility to the community through various media and keeps the doors of its facilities open to other institutions and educational agents.

In relation to the first indicator of the *Index for Inclusion*, although barriers are detected in some aspects, the good attitude of both students and teachers towards what is different and towards new educational trends stands out. Close and close communication is advocated, both with families and with the whole educational community, favoring interactions and a good atmosphere. Time and space are dedicated to education in values and democratic dialogue, which are truly the cornerstones of its educational practice. In addition, the center has a school garden and makes real use of it even after school hours, where students and teachers attend regularly. They use agricultural tools as one more didactic element within their reach and make a responsible and relevant use of it, exploring the cycles of care and growth, cultivation, production and consumption; researching and carrying out pedagogical projects in this regard. They also learn explicitly and thoroughly about interpersonal relationships and research, with annual projects, about topics such as the solar system and planet Earth. Students also participate in art projects through LOVA (The Opera, a Learning Vehicle) and make creations through painting, sculpture and even sewing. Finally, they also learn about ethics, power and governance through projects and activities related to international organizations concerned with human rights and sustainability development.

Regarding the second indicator, it is observed that learning activities are planned with true consideration of all students and seek to encourage their participation. Thinking and reasoning are promoted and students actively participate day by day in the construction of their own learning, learning from each other and being enriched by the diversity existing in the classroom, in the center and in the environment. Closing the cycle through an evaluation system without

exams that encourages the achievements of all and cooperation, avoiding comparisons and competitiveness. In addition, the center's discipline is based on mutual respect and collaboration. Finally, the support teachers really contribute to the learning and participation of the whole student body without taking care of students with difficulties in isolation.

On the other hand, taking the *DEBA* as a reference, *with* respect to the first question, it is evident that the teaching strategies used, such as working from centers of interest, multiple cooperative proposals, learning environments or the use of technologies, promote active student learning and interaction with classmates.

As for the second item, on the motivational strategies employed, the observations show that the students are involved in their projects, simply because of the fact that they start from their own concerns and interests. Likewise, the freedom given to them and the variety of materials used contribute to maintain their effort and persistence to achieve the objectives they set at the beginning.

The third question is also answered positively, since the center offers strategies and materials with different options for representing information visually, auditorily, but also manipulatively and experientially, improving comprehension and proprioception and favoring adaptation to the different characteristics and needs of the students.

According the fourth item, in the same line as the previous one, students are also allowed to use different forms of action and expression, favoring interaction among them, allowing them to build their learning experiences according to their preferences and interests and, at the end of the day, developing communication and autonomy.

In response to the fifth question, as has already been mentioned on other occasions, it is evident that the different and fluctuating groupings, since there are no individual tables or pre-established seating areas, greatly favor the mutual help of all students and collaboration among equals, always based on the premise of gender parity in each of the groups formed each day.

The last question, focused on individual activities, is answered with the work plans of each student. As already mentioned in previous occasions, students have,

apart from group projects, an individual annual project to develop according to their preferences, their planning and their own time and resources management, which undoubtedly favors their maximum autonomy and personal growth.

Finally, the analysis of the sociograms of both classrooms studied shows that students with ASD in the more rural center are not chosen, but neither are they rejected by their peers. Firstly, in terms of elections, the fact of not receiving any positive votes either for work or for play gives them a sociometric position of *marginalization* according to Casanova (2011) and could imply social and self-esteem problems. However, as for rejections, they only receive two and four negative votes, respectively, which is positive since there are students who are much more rejected by their peers, with up to eleven negative votes.

With all of the above, it can be considered that, although there is still a long way to go, the strategies and methodologies used in the CRA¹⁴, as well as the attitude of most of the educational community, provide them with a high level of inclusion.

To close this section, we consider it appropriate to mention some important aspects of the literature on the advantages of educational inclusion for students with ASD, which undoubtedly give meaning and value to this research.

Some authors have shown that students with ASD not only improve their quality of life, but also their language, social skills, participation in routines, and cognition when placed in inclusive settings (Rivera, 2010; Rodriguez et al., 2018; Strain & Bovey, 2011). In addition, neurotypical students who share schooling with students with ASD also derive positive outcomes from such inclusive experiences (Strain & Hoyson, 2000).

For their part, numerous students with ASD reduced their symptoms and traits attributed to the disorder when schooled in inclusive environments (Simón et al., 2022) and, nevertheless, it was shown that when they met other children with ASD, their restrictive and repetitive behaviors increased (Strain, 1983; Wood, 2021).

¹⁴ In this chapter, the acronym CRA is used, as in Spanish, although it refers to Grouped Rural Centre.

Finally, it is also argued that the successful inclusion of students with ASD requires not only the presence of heterogeneous students in the same educational center, but also their participation and learning in the same classroom, if possible from an early age (Ahmada, 2021; Barton, 2015; Strain et al., 2001). However, as has been observed throughout these pages, to achieve this, numerous teaching strategies are required, such as flexible, heterogeneous and cooperative groupings; inclusive support for all; dialogic and democratic learning or the awareness and involvement of the entire educational community that, at the end of the day, favor the interactions and development of all students.

12.2. CONSIDERATIONS ON THE INITIAL PROPOSAL OF THIS INVESTIGATION

At the beginning of this research, the intention of studying the nature of the organizational and didactic phenomena linked to the processes of educational inclusion of students with ASD in primary schools was already stated. Although they were outlined, in order to take them as a starting point, we were not interested in investigating, among other issues, the characteristics of students with ASD or the specifics of their diagnosis, nor the specific methodological strategies or interventions carried out by professional specialists such as PT and AL teachers. On the contrary, our interest was to focus on the performance and educational action that takes place in classrooms and educational systems that include these students. In particular, in the methodologies, practices and forms of organization and distribution that favor the implementation of educational inclusion. This issue despite the fact that, as Suárez and López (2018) point out, it still represents a small percentage of the publications in journals with the highest impact index in the educational field; it is a particularly important and topical issue. In fact, researching and disseminating on inclusive education plays a fundamental role in "the challenge of responding with equity and justice to the dilemma of differences in school education" (Echeita & Ainscow, 2011, p. 39) and, consequently, it is essential to continue subjecting educational practices to analysis.

One of the most complex challenges facing the educational system today is to provide quality educational attention to an increasingly diverse student body. Among the different aspects that influence the education of students, the ones we

have considered most urgent and on which we have tried to discuss and act are the organizational and didactic strategies used in their teaching and learning process.

Through the various advances and achievements made, above all, recorded, and published in this field, it is evident that teachers and researchers play an exceptional role in combating exclusion. The publication of research on educational inclusion contributes, largely, to overcoming barriers and promoting policies, reforms, strategies and support that encourage educational centers to carry out the relevant transformations to meet the diversity of students that make up their classrooms. As Suárez and López (2018) point out, the publication of the work carried out involves:

A showcase to disseminate the findings obtained is the way to publicize application programs, improvements, good practices... and also to denounce shortcomings, barriers, needs... (p. 153).

In order to describe and emphasize the most relevant conclusions obtained throughout this research, we intend, in an attempt to create knowledge that may be useful to teachers for new inclusive experiences, to retake the objectives designed at the beginning of the study in order to evaluate them and discuss their achievement.

The first of the specific objectives initially proposed was to: *1.1. Delimit the level of inclusion of students with ASD in the fifth and sixth year of primary school in the Valencian Community.* As detailed by Echeita (2011): "the aspiration for a more inclusive education is anything but simple. Rather, it is a complex, uncertain and subject to strong conflicts of value and, therefore, contradictory and paradoxical" (p. 124).

It should be noted that the purpose of delimiting the inclusion of students with ASD assumed that it could be easily measured and assessed. After an in-depth analysis of the legislative and conceptual framework, as well as the data and reflections provided by the General Directorate of Educational Inclusion, we delved into the educational reality of each of the centers. Once the data had been collected and analyzed, the aim was to obtain a general assessment of them. For

this purpose, two validated instruments were taken, one of them very powerful and considered the internationally recognized tool par excellence (Azorín & Palomera, 2020): the *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002, 2011, 2015) and another, more current and of autonomous creation in order to better encompass the concept also embracing the most recent concretions, as well as the own legislative and contextual reality of the Valencian educational centers. Even so, it was extremely complicated to delimit the real level of inclusion of each center by means of its items and from the limited information available. To do so would imply taking into account the individuality of each center, including each of its classrooms, students and teachers, and taking into special consideration all the relationships that occur between individuals, with the center itself and with the context that surrounds them. In order to provide an assessment along the methodological lines of this research, quantitative graduations were left aside and a relatively qualitative label between *low*, *medium* and *high* levels was chosen. It should also be noted that it was very difficult to evaluate the different centers without comparing them with each other, which is something that, due to our own experience, is unavoidable.

Thus, the results of the partial and subjectively observed, from an inevitably biased assessment, show that the sociogeographic context of the center, conceptualized according to the degree of rurality of Noguera and Esparcia (2001) and the nomenclature of Amorós and Planas (2004), can condition the educational inclusion of its students. Likewise, according to the findings of authors such as Paula (2003) and Sepúlveda (2011), it is considered that small schools with a small number of students, where there are no excessive interactions or noise, facilitate, to a great extent, access to learning for students with ASD.

As pointed out by Arnaiz et al. (2015) and Garzón et al. (2016) the evaluation of the educational contexts in which the centers are located constitutes a fundamental activity of reflection to detect the strengths and/or barriers that favor or compromise the process of educational inclusion.

Urban, defined as the environment in which built-up areas, pollution, concentration of services, fluidity and variety of transportation coexist, is the environment that is least conducive to the educational inclusion of its students. On the other hand, the rural, understood as a more rural environment in which the population is grouped in a more dispersed manner and primary activities

predominate, seems to establish itself as the most suitable context to contribute to the development of inclusive practices and policies.

The second objective, on the other hand, sought to: *1.2. To describe the organizational and didactic elements favoring the inclusion of ASD students in primary schools in Valencia.* Based on the information provided by the center's documentation, as well as the observation records of the different classrooms and the interviews conducted with both teachers and students, the task of description was extensive and laborious. The process of data collection and documentation, once the instruments and participating centers had been defined, began smoothly, but was soon truncated by the socio-health circumstances which, after all, had a major impact on the educational and family environment, which was also initially intended to be analyzed. Even so, this report bears witness to everything that could be collected and described, and attempts to narrate, as best as possible, everything seen, heard, perceived and experienced. The process of data entry was also complex due to the large amount of information we had, and the task of synthesizing and organizing it in a meaningful way so that it would acquire a certain interest and contribute to increasing the knowledge of the scientific and educational community was arduous.

With respect to the organizational-administrative documentation of the centers analyzed, it can be stated that, in all cases, the documents are mostly rigid and are characterized by being scarcely open to modifications, not being very dynamic and having a limited and superficial presence of objectives and contents related to educational inclusion and students with ASD.

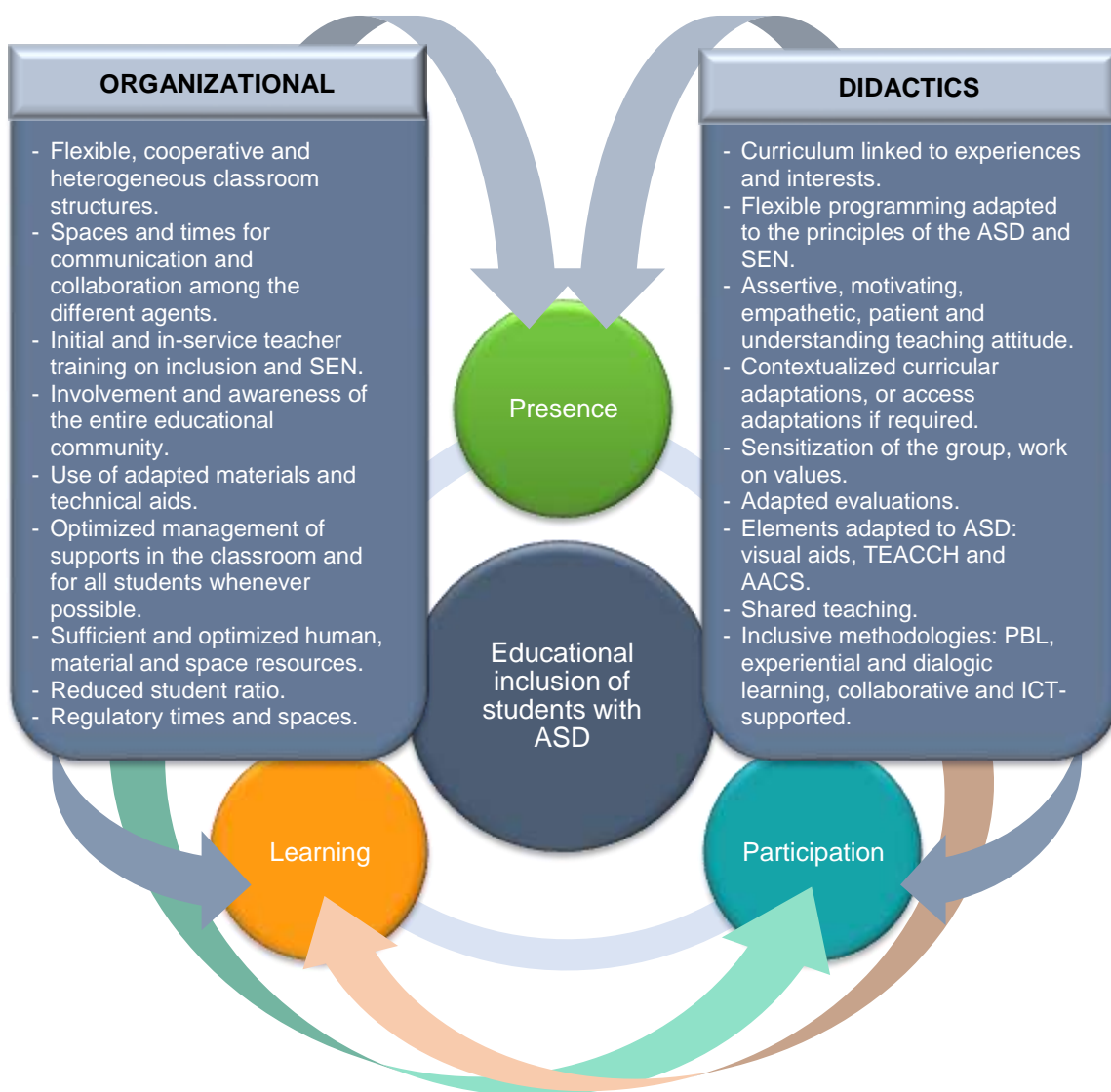
The inclusion of these students is only contemplated in the most urban centers, those that have CyL or UECO classrooms. In the first center, only reference is made in the PADIE, showing its relatively isolated nature, and only the professionals and resources required for their attention are mentioned, and in the fourth center, when speaking of the objectives of the C&L classroom, attention to students with ASD is contemplated. It should be positively noted that, in the PEC, and also in the PADIE, of the semi-urban center, a series of strategies are presented that, although specific for these students, as described in the fifth chapter, could contribute to their adequate inclusion, such as: the TEACCH method, the implementation of SAAC (such as PECS or Benson Schaeffer), the

prioritization of some areas over others (communication, socialization, play and autonomy) or the use of routines and visual supports, among others.

As for the strategies that teachers highlight as useful for educational inclusion (see Figure 62), they are numerous and correct. However, although the efforts to put them into practice are high, the reality is that the organizational and didactic elements used in classrooms to promote inclusion are still scarce.

Figure 62

Metasynthesis of the factors for inclusion according to the agents interviewed



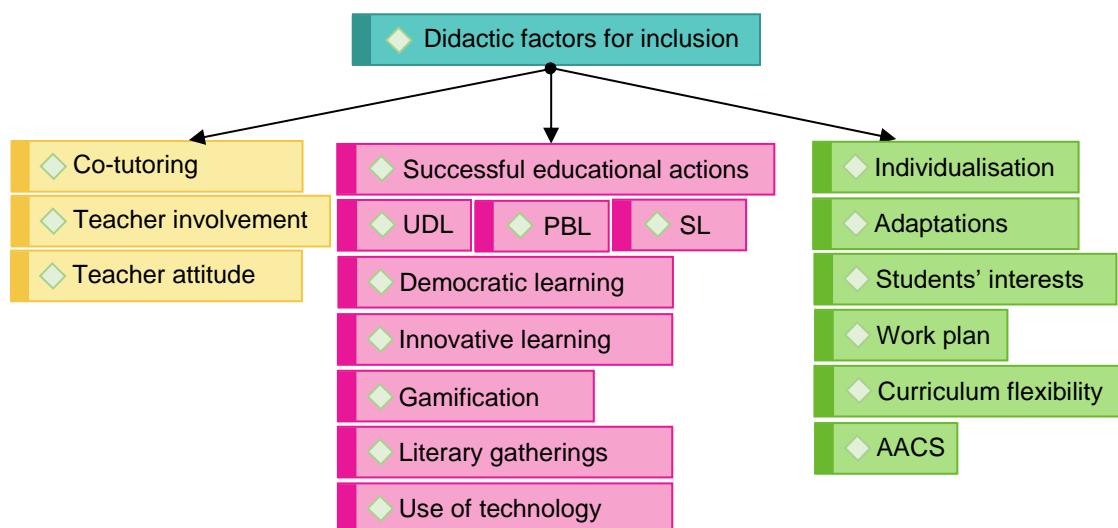
The strategies reflected in Figure 62 arise from teachers' considerations of what would be relevant to use; however, what they really use to include students with ASD are very basic practices, both in classrooms in particular and in schools

in general. They are considered basic actions, or *intuitive* as Sandoval and Quispe (2021) call them, because they are mostly based on their own experience and that of other fellow teachers, and on the information provided by families or specialists, and only rarely refer to strategies they have acquired in their initial or continuous training, becoming actions that are usually limited, outdated and not very innovative. The truth is that, with the training deficiencies detected, teachers build their educational practice during the process of interaction with their students and classmates. This, on the one hand, improves their daily baggage in known and repeated situations or circumstances but, on the other hand, restricts learning about new educational trends, methodologies and strategies or the students' own needs.

According to the data resulting from the emerging codes using the ATLAS.ti tool 22 in the different interviews and observations, the didactic factors highlighted by the members of the educational community are multiple and varied (see Figure 63).

Figure 63

Relationships between the codes emerging from the interviews on didactic factors contributing to educational inclusion



Note. Prepared and translated by the authors using ATLAS.ti 22.

After their analysis, they were grouped into three main categories, the first of which was related to the role of the teacher, which contemplates co-tutoring,

only present in one of the centers, and teaching attitudes and involvement, which was detected in all the units analyzed. It is true that, on some occasions, teaching attitudes were segregating and differentiating and, instead of being a facilitator for inclusion, they were a barrier to it.

The second category, marked in pink, delimits the numerous classroom methodological strategies that, although they had not always been put into practice in the centers, were considered inclusive and desired as future proposals. This type of factors is made up of successful educational actions, which some centers and the DGI itself propose as optimal for inclusion, the UDL as a starting point for classroom programming, and multiple didactic strategies such as PBL, SL, democratic learning or dialogical literary gatherings. In addition, the use of technologies emerges which, although only used in the CRA, all the centers mention it with aspirations and gamification, which is alluded to by both students and teachers as a strategy that, although still far from being implemented, would favor educational inclusion.

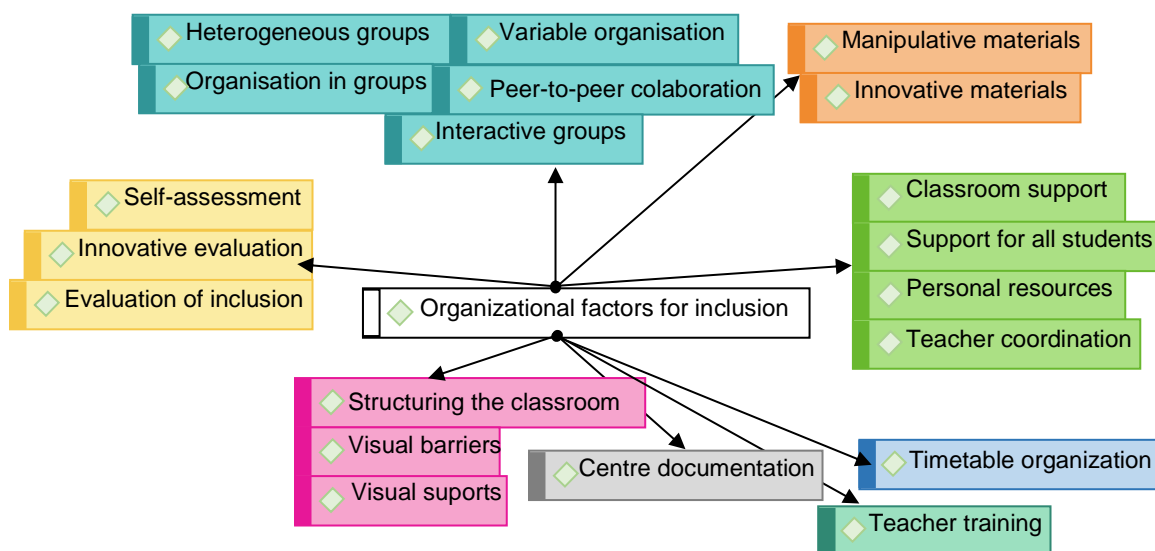
Finally, the third category brings together a set of practices that would be beneficial more specifically for students with SEN, or with ASD in particular, such as individualization of learning, curricular adaptations according to the needs and interests of students, curriculum flexibility, the development of autonomous work plans or the use of AACs. Although these strategies are the aspirations of many teachers, only a few are capable of implementing them.

On the other hand, upon observing with a certain perspective the information obtained about the organizational factors detected in the centers, it can be concluded that they are more abundant and their use is more frequent than the didactic ones. However, in some cases, the strategies employed are not used in a pertinent manner or their advantages are not fully exploited.

As shown in Figure 64, the elements that emerge from the coding using ATLAS.ti 22 in the different interviews and observations are grouped into eight major categories.

Figure 64

Relationships between the codes emerging from the interviews on organizational factors contributing to educational inclusion



Note. Prepared and translated by the authors using ATLAS.ti 22.

Apart from the school documentation already analyzed in previous paragraphs, which is the main instrument of organization and identity of the educational reality of the schools, two fundamental factors detected at the organizational level are *teacher training* and *time management to organize timetables*. Regarding training, all teachers are aware of its importance and highlight this element as key to the orchestration of all the others. However, they themselves detect their own training deficiencies, which can also be seen from an external point of view. On the other hand, the good organization of timetables would favor a better use of personal and spatial resources, and this is something that only the CRA manages effectively since it is able to maintain, in many occasions, a minimum of two teachers per classroom, which is a great support for the group.

In addition to these elements, the factors detected are organized around the *materials*, trying to prioritize those that are more manipulative and innovative; the *supports*, their management and coordination; the *distribution of the group*, flexible, variable and heterogeneous as far as possible; the use of different types of *evaluation* that adjust to the needs of the group as well as the evaluation of the

teaching practice itself, and the use of *visual elements* (supports and barriers) that facilitate the understanding of the environment and the structuring of the classroom adjusting to the needs of ASD, especially by means of the TEACCH.

These factors are used unevenly in the different centers analyzed, the most frequent being peer support, heterogeneous groupings and support within the classroom, although several centers also transfer students with SEN to receive support or try to establish homogeneous groupings.

In general, it is observed that the centers are aware of some organizational and didactic strategies relevant to favor inclusion –some more than others– and, among them, active and participatory methodologies are highly valued by both teachers and students. However, in most cases they do not put them into practice or do not implement them in the appropriate way to contribute to educational inclusion. The fieldwork, in general, reveals different conceptions and attitudes about the meaning of including students with SEN in the classroom, which translates into different ways of organizing, scheduling and developing educational tasks. The supremacy of the master class and the lecture still prevails, and although group organizations are frequently used, the advantages of cooperative learning and the decentralization of the teacher are not sufficiently exploited. Finally, the lack of consensual center educational projects that specify and define these aspects leads to diverse and at the same time diffuse teaching-learning processes.

As for the third objective, which aimed *2.1. To identify the factors that hinder the inclusion of ASD students in the fifth and sixth grades of primary school*, the results obtained show that there are too many limiting elements for inclusive education.

Returning to the synthesis made in the previous chapter (see Table 25), we can conclude that it is evident that some of the factors detected are in the hands of the educational agents. In the first place, the lack of motivation, interest or effort of teachers has repercussions in conditioning factors such as their limiting or segregating attitudes, their lack of awareness and confidence in the inclusive school, or their lack of training, strategies and methodologies to make inclusion effective. Secondly, some negative behaviors or attitudes on the part of families

towards diversity or coexistence with the difference, sometimes subordinate the actions of their sons and daughters and thus the classroom climate. Finally, the competitive attitude of the students themselves, reluctance to change, inappropriate treatment or the consideration that diversity hinders the group compromise educational inclusion. It is clear that these factors have a negative impact on the good development of the sessions and, in turn, on the presence, participation and learning of all, and that they require self-analysis by those involved. Surely, through will, training, reflection, sensitization and advice from competent professionals, they could be reversed in a relatively short period.

However, there are many other factors that no longer depend directly on the people involved in the education of students, but rather affect the resources and conditions in which the educational process is carried out. The lack of time for coordination, for the preparation or adaptation of materials, for sharing effective experiences; the lack of personal resources, especially of support professionals in classrooms and centers with high ratios of students with SEN, or of materials (innovative, technological or manipulative resources); the pressure of the curriculum, mainly in primary school, or the lack of specific inclusive regulations are external elements that culminate in poor management of existing resources and in the saturation of teachers who end up serving their students with numerous limitations.

Everything gathered in these lines shows, in the words of Rosa-Castejón (2019), how "the great lie of the Inclusive School unfolds before our eyes" (p. 1). And the fact is that, as she states, it is currently not a fallacy, but a utopia:

Without resources and without a minimum of conditions, no matter how much enthusiasm and interest we teachers put into changing, innovating, we will never achieve a personalized and equitable response for our students, for the educational community; all that enormous effort that hundreds of teachers make every day despite the system will remain a mirage, a storm of a summer night (Rosa-Castejón, 2019, p. 1).

Undoubtedly, from all the information gathered, it is clear that the factors that hinder inclusion outweigh the elements that favor it in most of the centers

(three of the four). Only in the CRA classrooms are the teachers able to put into practice sufficient organizational and didactic strategies for these to outweigh the difficulties, which are also evident. This center brings together numerous elements that, in addition to the *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002, 2011, 2015) and the DEBA (Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, 2020), other authors highlight as opportunities for success or keys to make inclusive schooling a reality (Goguen & Aucoin, 2005; Moliner, 2008; Rivière, 1997). Namely, the attitude towards inclusion, *co-teaching* or collaboration of teachers in the classroom, the feeling of belonging to the center by all members of the school community, the opening of the classroom and the center to the community, the optimization of material and human resources, the support and real commitment of the management team towards inclusion and the ongoing reflection of teachers, among others. It also has a small size and a relatively low number of students, as noted by Sepúlveda (2011) or Rivière (2001), which are favorable for addressing both diversity in general and students with ASD, specifically.

Before closing this research, we will return to one of the ideas highlighted at the beginning. Disability, in too many cases, is still seen as a problem that concerns the individual who presents it and this entails, as Barton (1998) pointed out, "that social economic, educational and political structures are not questioned, nor modified, and on the contrary that social economic, educational and political structures are confirmed and left intact" (p. 38), which continues to perpetuate and deliberately reproduce barriers to participation, presence and learning.

Although much work remains to be done, this doctoral thesis has sought, from the perspective of inclusion, to contribute to the students with ASD, and the population with diversity of any kind, to advance one-step further towards their legitimate citizenship and to become active subjects that access, dispose and transform socio-political structures, including the school.

12.3. LIMITATIONS AND POSSIBLE FUTURE LINES OF RESEARCH

After concluding the literature review, the fieldwork and the discussion of the results, it is now time to close the writing of this report. It is important, at this point, to carry out a retrospective exercise that allows us to assess the difficulties we have had to face during the whole process, as well as to address those possible

concerns that are still unresolved in relation to the subject under study and that could be developed in future research.

12.3.1. LIMITATIONS

Starting from the beginning, one of the first obstacles we encountered in our work was related to the theoretical and, especially, the legislative framework. Although it has not been difficult to find research that describes or analyzes inclusive situations of students with ASD, the task of contextualizing the inclusive educational system at the regulatory level was a laborious one. Current national legislation does not yet develop the principle of inclusion in depth, nor does it specify the organizational and didactic strategies to carry it out. For this reason, we have taken as a reference the last level of legal concreteness, the autonomous regulations of the Comunitat Valenciana, specifically Decree 104/2018 and Order 20/2019. However, in a decentralized system, such as the Spanish one, the balance between the distribution of competences in educational matters between the central Administration and the different autonomous regions should be a priority if the aim is to advance with determination towards educational inclusion.

The second limitation concerns the methodological approach in which, from a qualitative design, we sought to approach reality with a holistic perspective, flexible questioning and seeking to understand and describe the phenomena observed rather than to establish relationships or generalizations. It is true that this methodological strategy can often lack objectivity or become too idiosyncratic. For this reason, we are aware that combining it with quantitative methodology could have provided valuable information to accompany and support the data provided. For example, when it comes to delimiting the actual level of inclusion of the centers, as it is really complicated to establish it without data and quantifiable measures.

As for the field work, two limitations stand out.

The first is related to the initial difficulties in selecting the sample, having defined such specific characteristics and taking into account that they were related to a diagnosis, which is a personal and private data. It was not easy to find public schools in Valencia that included students with ASD in inclusion, specifically in fifth and/or sixth grade, without establishing certain previous contacts. Furthermore,

when contacting associations, psycho-pedagogical offices or other therapy centers attended by numerous students with these characteristics, these entities could not provide their schooling data; consequently, the selection process of the participating centers was delayed in time.

Finally, the last limitation stems from the socio-sanitary situation caused by COVID-19. At the time of its irruption, the fieldwork had not been completed and most of the interviews with the families had yet to be carried out. Initially, this agent was going to be interviewed to contribute to the triangulation of information and, in addition, to provide a different view of the phenomenon, from the households. However, one of the families lost one of its members in the pandemic, another one was not willing to participate and the third one, as their child had moved to Compulsory Secondary Education, also changed school, making it impossible to locate them. Although interviews with three families were available, the data were considered incomplete and insufficient, and although they have been alluded to in a timely manner and in context, they were left out of the research. Fortunately, the rest of the fieldwork could be completed after the confinement and the design of the thesis project summarised at the beginning of these pages was continued.

12.3.2. AREAS OF POSSIBLE RESEARCH

Numerous aspects presented throughout this document could be considered the subject of further analysis. In particular, we will highlight some that still have some way to go and from which future lines of research could emerge.

In the first place, we consider it of great interest to be able to carry out a longitudinal follow-up of the progress of the organizational and didactic strategies used in the centers in a few years' time. Perhaps time will make it possible for educational legislation to settle down, for teachers to have more training and experience and for inclusion to materialize in better conditions in a few years, or, on the contrary, for barriers, limitations and difficulties to continue to perpetuate over time or even worsen.

Along the same lines, it would also be interesting to replicate the study in the Compulsory Secondary Education stage and perhaps also in Early Childhood Education. As well as the data offered by the Educational Administration, authors

such as Rodríguez et al. (2007) detected that as students with ASD grow, their schooling distances itself from the most inclusive environments, as they observed a greater number of students attending regular schools between the ages of six and twelve, and in specific centers from the age of twelve onwards. Therefore, we could assess the conditions of the few students with ASD who remain in high schools, or those who begin the Early Childhood Education stage, and analyze the strategies used for their educational inclusion.

This research could also be complemented with other future studies assessing similar aspects from a quantitative perspective, which would undoubtedly enrich the results obtained. In addition, the role and perspective of families on the educational inclusion of their sons and daughters could be studied in depth. And, why not, extend the results by giving a voice to the students with ASD themselves, through any medium, perhaps adapting the interviews to other communication systems or focusing on their drawings and other artistic creations. Authors such as Samadi and McConkey (2018) consider that it would be necessary to explore in depth the views of students who have experienced inclusion so that they themselves can question existing inclusive practices and their levels of validity.

In the near future, we will continue our work at another level, through the transfer of results to the academic community, where the most relevant results and conclusions will be made known through journals and congresses in the area related to the subject of our research.

We close this research as we opened it, taking up the words of Gimeno (1999). In this case, by affirming that unraveling the world of the meanings of diversity and difference continues to be a path in which there are numerous practices to be unmasked, multiple objectives to be refined and a great deal of awareness to be raised. It is therefore necessary to continue to deepen the materialization of inclusive education and, although the path of educational research is not always comfortable to travel, taking on new challenges and commitments to complex issues will certainly contribute to level the obstacles and facilitate the understanding and promotion of inclusive schooling in a society that, as we said at the beginning, is diverse, global and digital.

12.4. DECALOGUE OF RECOMMENDATIONS FOR INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN PRIMARY SCHOOLS

The last of the objectives proposed in the approach of this research aimed, based on everything observed, perceived, analyzed and extracted from the four centers selected for the study, to provide a series of principles, guidelines or recommendations for action to contribute to the inclusive education of students with ASD in primary schools.

This Decalogue aims to promote the development of organizational and didactic strategies that contribute, with the participation of the entire educational community, to an inclusive and quality education for all, as well as to be an effective tool for the prevention of segregating and excluding actions.

In order to establish themselves as *good practices*, these proposals are based on a series of criteria extracted from different publications, among which we highlight: Corsino (2019), Malgesini (2003) and Solla (2016). Thus, the practices meet the following criteria:

- a) Generate a positive impact on the learning and/or participation of the beneficiaries and on the awareness of society in general.
- b) To fight effectively against discrimination of any kind and educational exclusion.
- c) Promote autonomy and well-being, as well as other skills and abilities of the students involved.
- d) Strengthen the community by creating links among its members.
- e) To question traditional approaches to intervention in the face of exclusion.
- f) Be replicable, *mutatis mutandis*, in any educational center.

The proposals presented here, although they can be very useful for all educational stages, are intended to be implemented in the context of Primary Education.

RECOMMENDATIONS FOR THE EDUCATIONAL INCLUSION OF STUDENTS WITH ASD

Decalogue of good practices

1. Introduce and systematize inclusive practices in the center's documentation and classroom programs.

For any methodological strategy to be effective and its benefits to be perceived by the entire educational community, it is necessary that they be put into practice with continuity and coherence with the objectives programmed for the academic year. To facilitate this task, inclusive practices should form part of the center's identity documents, especially the PEC, and should be systematized in the classroom programs, specifying their objectives, contents and evaluation criteria. This will allow subsequent evaluations and proposals for improvement. Likewise, it will be necessary that the rest of the center's organizational and administrative documents back up and support the methodological renovation that is being carried out.

2. Maintain an open and willing teaching attitude towards educational inclusion and understanding of the characteristics and behaviors of students with ASD.

The way of seeing, behaving and feeling things is inevitably manifested in the routines of teaching work. From the exercise of freedom and teaching autonomy, it is essential to remain open to the inclusion of people with diversity. It is not only a matter of being tolerant, but of being an active agent that stimulates, promotes and contributes to making all students, regardless of their characteristics and conditions, feel an important part of the classroom, participate and learn with others. In addition, it will be necessary the involvement of all professionals of the center, not only towards the student with ASD, but towards all students to understand and know their characteristics, concerns, preferences and needs.

3. Promote teacher training in inclusion and student awareness, establishing moments and spaces for this purpose.

Teachers are in charge of designing, programming, developing and evaluating all the activities carried out in the classroom, so their role is essential to promote the inclusion of all. In this sense, their training must undoubtedly keep pace with a diverse and constantly changing society. Improving initial pedagogical training plans to make them more specific and concrete on educational inclusion is a priority, as is offering spaces and moments within educational centers for continuous training, updating and recycling of teachers. Similarly, it is also necessary to raise awareness among all students (through empathy activities, understanding of difficulties, approach to support products, etc.) in order to provide them with strategies that contribute, in addition to understanding and respect for differences, to being an active and committed agent in their own development and that of others.

4. Encourage a relaxed atmosphere in all the center's facilities and use visual aids to make the spaces understandable to everyone.

The care of people with ASD is a challenge for the entire educational community, but also a change of perspective to stop focusing on the individuality of students and see them as part of a context that, in most cases, will be favored by the improvements that are implemented. A relaxed atmosphere in classrooms, corridors and the various areas of the center will be essential, so special attention will have to be paid to the organization of entrances and exits and to distracting or extremely noisy elements. Along the same lines, the use of visual aids, or in all possible channels, will help all students, including those with ASD, to understand the demands of the environment.

5. Use active and cooperative methodologies based on the UDL, heterogeneous groupings and peer support.

Along the same lines as the previous point, it is important to use active and inclusive methodological strategies that involve the cooperation of all students. Flexible and heterogeneous groupings, peer support, cooperative groups, project-based learning, experiential or supported by the use of ICT are examples of this. What is essential is that they are based on the principles of Universal Design for Learning (UDL), which provides elements so that activities, with different levels of difficulty, forms and channels of expression and reception, are accessible to all students, breaking down physical, cognitive, social, sensory and communicative barriers.

6. Contribute to teacher collaboration and learning in inclusive environments, providing the necessary supports in the classroom and for all students.

The inclusive support model should be based on the curriculum as a reference and be based on the collaborative and cooperative work of the entire teaching team, including the support services involved in the Personalized Attention Plan. PT and AL professionals, as well as any other teacher who provides support, should perform their duties through dialogue and reflection, maintaining a positive climate of trust and work within the classroom, whenever possible, and remaining at the disposal of the whole group to contribute knowledge and experience and contribute to the learning of all. In this way, support ceases to be individual and compensatory and becomes a collaborative and global dimension, based on reflection and joint work.

7. Structuring the classroom through TEACCH and anticipating the activities to be carried out at each moment will provide predictability and reduce behavioral problems.

The TEACCH method is based on structured teaching; that is, the adaptation of times, spaces, materials and work systems with visual aids. It promotes student autonomy, reduces dependence on adults and the need for oral explanations, contributes to the creation of flexible routines, facilitates the anticipation of what is going to happen at each moment and, therefore, reduces anxiety and

frustration levels and, consequently, behavioral problems. Its implementation in the classroom will be very useful both for students with ASD and for the rest of the classroom as it will improve the understanding of the environment and the classroom climate.

8. Use varied, manipulative and multisensory materials that adapt to different learning styles and sensory profiles.

The use of manipulative and experiential materials will favor the generalization of learning to the different contexts of the students and, in addition, if they use different channels and are adapted to different sensory profiles, it will facilitate the participation of all, even those with more severe difficulties. In this sense, making assessments that include different levels of performance and achievement and that, in turn, are adjusted to the individual differences of students and to their current level of competencies at each moment, will make it possible to adapt the curricular proposals to the characteristics and needs of each student, and will truly value learning and individual achievement, and not the adjustment to the previously determined standard.

9. Involve families and the different agents of student socialization; improve coordination, participation and mutual communication.

The students and teachers interviewed affirmed that greater participation of families would have positive benefits. We consider that this agent is not only made up of fathers and/or mothers, but also of brothers and sisters, grandfathers and grandmothers or uncles and aunts, among others. Although the work-life balance sometimes makes this task difficult, it is essential to continue promoting, through communication by different means, meetings at different times or activities that involve them, their participation and coordination. It is also essential to establish fluid and frequent communication with external professionals involved with the students in order to determine common objectives and materials and move in the same direction.

10. Giving voice to all students and involving them in their own teaching and learning process.

Actively listening to students will bring us closer to knowing their way of seeing the world, their points of view and their concerns. Giving them a voice, although it is a more frequent term in the Anglo-Saxon context, is fundamental. It implies increasing their protagonism and participation in the various aspects of the school environment, providing them with the channels, means and purposes necessary to have a vote in decisions, regardless of their age, characteristics and abilities.

GOOD PRACTICES FOR THE INCLUSION OF PUPILS WITH ASD

DECALOGUE

- 1 Introduce and systematise inclusive practices in school documentation and classroom planning
- 2 Maintain an open and willing teaching attitude towards educational inclusion and understanding of the characteristics and behaviours of students with ASD
- 3 Encourage teacher training in inclusion and pupil awareness by establishing times and spaces for this
- 4 Foster a relaxed atmosphere throughout the centre's facilities and use visual aids to make spaces understandable to all
- 5 Use active and cooperative methodologies based on UDL, heterogeneous groups and peer support
- 6 Contribute to teacher collaboration and learning in inclusive settings, providing the necessary supports in the classroom and for all learners
- 7 Structuring the classroom through TEACCH and anticipating the activities to be carried out at each moment will provide predictability and reduce behavioural problems
- 8 Use varied, manipulative and multisensory materials that are adapted to different learning styles and sensory profiles
- 9 Involve families and the different agents of student socialisation; improve coordination, their participation and mutual communication
- 10 To give a voice to all students and involve them in their own teaching and learning process

MARCO DE REFERENCIAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, A. M. (2016). Familia y discapacidad: consideraciones apreciativas desde la inclusión. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 8, 58-77.
- Abellán, J., Arnaiz, P., & Alcaraz, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 237-249. <https://doi.org/10.6018/reifop.486901>
- Abu, N. (2014). *Perceptions and expectations of Palestinian Teachers towards inclusive education in Bethlehem districti* [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada.
- Acosta, A., & Arráez, T. (2016). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista de Investigación*, 83(38), 135-154.
- Aguilar, G., Hernández, Y., Torres, Y., Valdés, A. I., & Hernández, R. (2019). El desarrollo de la teoría de la mente en educandos con trastorno del espectro de autismo. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 23(5), 624-632.

- Aguilar, M. (2019). *Propuesta de intervención para desarrollar la lectoescritura en una alumna con TEA* [Trabajo Final de Máster]. Universitat Jaume I.
- Ahmada, A., Jameelb, H. T., & Sarwarc, F. (2021). Impact of Early Intervention Service through Inclusion for Children with Autism Spectrum Disorder. *Pakistan Journal of Multidisciplinary Research*, 2(2), 207-225.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Narcea.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. En D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 103-116). Porto Editora.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., & West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: Manual para la formación de equipos docentes*. Narcea Ediciones.
- Alarcón, D., Fuentes, R., & Ruiz, S. (2014). Satisfacción laboral y condiciones laborales de los docentes de Educación Primaria. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 2(1), 103-111.
- Alba, C. (2016). *Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Ediciones Morata.

- Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 9, 55-66.
- Alba, C., Sánchez, S., & Díez, E. (2013). La educación Inclusiva desde el currículum: el Diseño Universal para el Aprendizaje. En H. Rodríguez y L. Torrego (Eds.), *Transformando la Escuela: Educación Inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*. Wolters Kluwer.
- Alcantud, F. (2003). *Intervención Psicoeducativa en Niños con Trastornos Generalizados del Desarrollo*. Editorial Pirámide.
- Alcaraz, S., & Arnaiz, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 299-320.
<https://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>
- Aldea, R. S., & Generelo, E. (2020). *Comportamiento de un sujeto con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Estudio para orientar pautas didácticas para su integración en Educación Física* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Zaragoza.
- Aleman, I., & Villuendas, M.D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 283-215.
- Alonso, G. J. I., Alonso, A., Balmori, A., & Grupo GAPPA (2002). *Psicología*. Mc Graw Hill.
- Alonso, M. J., & Araoz, I. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación española*. Ed. Cinca.
- Álvarez, C., & San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en la investigación cualitativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 27-40.
<https://doi.org/10.30827/digibug.20644>
- Álvarez, M. P., Castro, M. Á. Campo, E., & Álvarez, M. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.

- Álvarez, R., Franco, V., García, F., García, A. M., Giraldo, L. Montealegre, S., Mota, B., Muñoz, M., Pérez, B., & Saldaña, D. (2018). *Manual didáctico para la intervención en atención temprana en trastornos del espectro autista*. Federación Autismo Andalucía.
- Álvarez-Gayou, J. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Álvarez-Uría, F. (1966). La configuración del campo de la infancia anormal. En B. M. Franklin (Coord.), *Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial* (pp. 90-142). Ediciones Pomares-Corredor.
- Alves, I. F. (2018). The transnational phenomenon of individual planning in response to pupil diversity: A paradox in educational reform. In E. Hultqvist, S. Lindblad & T. Popkewitz (Eds.), *Educational governance research: Critical analyses of educational reforms in an era of transnational governance* (pp. 151-168). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61971-2_9
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th Ed.). Author.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th Ed.), Text Revision. Author.
- Amorós, J., & Planas, M. (2004). Construcción de la ruralidad en zonas periurbanas y rurales de la provincia de Barcelona. Aplicación piloto en las comarcas interiores. En *Actas del XII Coloquio de Geografía Rural de la AGE ¿Qué futuro para los espacios rurales?* (463-476) Ed. Universidad de León.
- Anaby, D. R., Ianni, L., Hégy, L., & Camden, C. (2020). Actual and ideal roles of school staff to support students with special needs: current needs and strategies for improvement. *Support for Learning*, 35(3), 326-345. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12313>
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción-participativa*. Lumen.
- Anderson, G. L. (1998). Towards authentic participation: deconstructing the discourses of participatory reforms in education. *American Educational*

Research Journal, 35(4), 571-603.
<https://doi.org/10.3102/00028312035004571>

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.

Angulo, R. F., Zuleta, N. M., Crissien-Quiroz, E., & Blumtritt, C. (2020). Perfil sensorial en niños con trastorno del espectro autista. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(1), 105-111.

Antúnez, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares*. ICE-HORSORI.

Aranda, M. J., & Jiménez, C. D. C. (2021). Sensibilización docente en procesos eficientes de inclusión educativa. *Explorador Digital*, 5(3), 38-60.
<https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v5i3.1751>

Aranda, T., & Araújo, E. G. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. Editorial EOS.

Arce, E. (2012). La inclusión escolar de los alumnos con TEA. Análisis de la respuesta educativa. *Comunicación del Conocimiento*, 1, 293-308.

Arellano, A., & Peralta, F. (2016). La planificación centrada en la persona: un ejemplo de buena práctica en el ámbito de la discapacidad intelectual. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (19), 195-212.
<https://doi.org/10.18172/con.2754>

Arévalo, E. E. (2002). *Clima escolar y niveles de interacción social, en estudiantes secundarios del colegio Claretiano de Trujillo*. Programa Cybertesis Perú.

Arguiñano, A., Karrera, I., & Arandia, M. (2018). Funcionamiento democrático y ABP: factores determinantes para la inclusión y el rendimiento del alumnado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(2), 103-112.
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1450>

Armour, K. A. (2004). Reflexiones sobre entrevistas al profesorado de educación física. En A. Sicilia y J.M. Fernández-Balboa (Coords.), *La otra cara de la investigación: Reflexiones desde la educación física* (pp.127-137). Inde.

- Armstrong, F., Armstrong D., & Barton L. (2000). *Inclusive Education: Readings and Reflections*. David Fulton publishers.
- Arnaiz, P., & De Haro, R. (2020). ¿Hacia dónde va la escuela inclusiva? Análisis y necesidades de cambio en centros educativos. En O. Moliner. (Ed.), *Acompañar la inclusión escolar* (pp. 33-46). Dykinson, S.L.
- Arnaiz, P., & 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. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Arnaiz, P. (2000). The integration into mainstream schools of pupils with Special Educational Needs in Southern Europe. En C. Brocks & R. Griffin (Eds.), *International Perspectives on Special Educational Needs* (pp. 99-103). John Catt Publication.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Revista Educación Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25-40.
- Arnaiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED).
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia.
- Arnaiz, P., & Berruezo, P. (2003). Prácticas inclusivas en el aula. En C. Buisan y otros (Coords.), *Educación y Diversidades: Formación, Acción e Investigación. Actas del I Congreso Internacional y XX Jornadas de Universidades y Educación Especial* (pp. 107-118).
- Arnaiz, P., De Haro, R., & Guirao, J. M. (2015). La evaluación en Educación Primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 103-122. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214351>

- Arnaiz, P., Escarbajal, A, & Caballero, C. M. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación inclusiva*, 10(2), 195-210.
- Arnaiz, P., Guirao, J. M., & Garrido, C. (2007). La atención a la diversidad: Del modelo del déficit al modelo curricular. *Education Policy Analysis Archives*, 15(23), 1-38. <https://doi.org/10.14507/epaa.v15n23.2007>
- Arroyo, M. J. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 6(2), 144-159.
- Arruga, A. (1983). *Introducción al test sociométrico*. Herder.
- Asperger, H. (1944). Die „Autistischen psychopathen“ im kindesalter. *Archiv für psychiatrie und nervenkrankheiten*, 117(1), 76-136. <https://doi.org/10.1007/bf01837709>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Autism Europe (2020). *Prevalence rate of autism*. Autism Europe.
- Avilés, J. M., & Alonso, M. N. (2017). *Caderno de formação das equipas de ajuda. Alunos e alunas: Ensino Fundamental II*. Adonis.
- Avilés, J. M. (2017). Los Sistemas de Apoyo entre iguales (SAI) y su contribución a la convivencia escolar. *Innovación educativa*, 27, 5-18. <https://doi.org/10.15304/ie.27.4278>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. *Entre dos mundos: Revista de traducción sobre discapacidad visual*, (25), 25-44.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191-211. <https://doi.org/10.1080/713663717>

- Azanki, M. E. C., Enrique, L. E. P., Alfonso, E. A. H., Vélez, N. J. J., Rodríguez, M. U., & Sornoza, J. M. Z. (2021). *Principios para la creación y difusión de recursos de aprendizaje*. Editorial Samuel Feijóo. <https://doi.org/10.17613/0bma-9048>
- Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 40(161), 181-194. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58622>
- Azorín, C. M., & Palomera, M. (2020). Guías para orientar a los centros educativos en su camino hacia la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 100-117.
- Azorín, C. M. (2017). El apadrinamiento lector entre estudiantes. Una estrategia favorecedora de la inclusión en la escuela. *OCNOS: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(2), 27-36. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1402
- Bailey, J. (1998). Australia: Inclusion through Categorisation? En T. Booth, y M. Ainscow (Eds.), *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education* (pp. 171-185). Routledge
- Bailey, J., & Baker, S. T. (2020). A synthesis of the quantitative literature on autistic pupils' experience of barriers to inclusion in mainstream schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(4), 291-307. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12490>
- Baines, E., Blatchford, P., & Kutnick, P. (2016). *Promoting effective group work in the primary classroom: A handbook for teachers and practitioners*. Routledge.
- Ballard, K. (1999). *Inclusive Education. International Voices on Disability and Justice*. Falmer Press.
- Ballone, L. M., & Czerniak, C. M. (2001). Teachers' Beliefs about Accommodating Students' Learning Styles in Science Classes. *Electronic Journal of Science Education*, 6(2), 1-44.
- Balta, N., Michinov, N., Balyimez, S., & Ayaz, M. F. (2017). A meta-analysis of the effect of Peer Instruction on learning gain: Identification of

- informational and cultural moderators. *International Journal of Educational Research*, 86, 66-77. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.009>
- Barnard, J., Prior, A., & Potter, D. (2000). *Inclusion and Autism: Is it working?* NAS.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37-46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Barrenetxea, L., & Martínez, M. (2020). Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Atenas. Revista Científico Pedagógica*, 49(1), 1-19.
- Barrios, J. L., Blau, A., & Forment, C. (2018). *Trastorno del Espectro del Autismo. Una guía para la comunidad educativa*. Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.
- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical education*, 20(6), 481-486. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>
- Barton, E. E., & Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 69-78. <https://doi.org/10.1177/0271121415583048>
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Ediciones Morata.
- Beaven, N. (2020). *Actitud docente ante la inclusión de alumnos con NEE en Escuelas Regulares. Un estudio en Educación Básica* [Tesis de grado]. Universidad de Sonora.
- Bedor, L. P. (2018). La formación continua de los docentes para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Espirales. Revista multidisciplinaria de investigación*, 2(20), 1-16. <https://doi.org/10.31876/re.v2i21.338>
- Begeer, S., Howlin, P., Hoddenbach, E., Clauser, C., Lindauer, R., Clifford, P., ..., & Koot, H. M. (2015). Effects and moderators of a short theory of mind intervention for children with autism spectrum disorder: A randomized

- controlled trial. *Autism Research*, 8(6), 738-748.
<https://doi.org/10.1002/aur.1489>
- Bejarano, Á., Canal, R., Magán, M., Fernández, C., Cilleros, M. V., Sánchez, M. C., ..., & Posada, M. (2020). Early detection, diagnosis and intervention services for young children with autism spectrum disorder in the European Union (ASDEU): family and professional perspectives. *Journal of autism and developmental disorders*, 50(9), 3380-3394.
<https://doi.org/10.1007/s10803-019-04253-0>
- Bejarano, A., Garzón, A. P., & Arias, P. A. (2020). Barreras en los procesos de Educación Inclusiva dirigidos a niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA): Estudio cualitativo con docentes de una institución educativa. *Horizontes Pedagógicos*, 22(2). <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.22207>
- Bellver, M C., Díez, M., López, M.J., & Navarro, A. (2009). La programación didáctica en un aula CyL: La experiencia del CEIP “El Parque” de la Cañada (Paterna). *XIX Congreso Nacional de la Federación Española de Asociaciones de Profesores de Audición y Lenguaje*.
- Benavente, A. (1976) *A Escola na Sociedade de Classes. O Professor Primário e o Insucesso Escolar*. Livros Horizonte.
- Berman, P. (1981). Educational Change: An Implementation Paradigm. En R. Lehming y M. Kane (Eds.), *Improving Schools*. Sage.
- Bešić, E., Paleczek, L., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). Inclusive practices at the teacher and class level: The experts' view. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 329-345.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240339>
- Birch, J. W. (1974). *Mainstreaming: Educable mentally retarded children in regular classes*. Reston: The Council for Exceptional Children.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad? *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 129-147.
- Bisquerra. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla

- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Blau, A., Cogollos, E., Bort, P., Verdú, M. J., Forment, C., Pastor, T., Fayos, M. C., Núñez, M., Chover, L., & Bondia, M. (2021). *L'escola inclusiva en temps de la COVID*. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_8
- Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteacher' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative Research of Education: An Introductory to Theories and Methods* (4th Ed.). Allyn and Bacon.
- Bolman, L., & Deal, T. (1984). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. Jossey Bass.
- Bonal, X., Esombra, M. A., & Ferrer, F. (2004). *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Fundació Jaume Bofill. Ed. Mediterrània
- Booth, T. (2000). Inclusion and exclusion policy in England: who controls the agenda? En F. Armstrong y L. Barton (Eds.). *Inclusive Education. Policy, contexts and comparative perspectives* (pp. 78-98). David Fulton Publishers.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M. A. Verdugo & F. B. Jordán (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar* (pp. 211-217). Amarú.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd edition). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).

- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.
- Boynton, L., & Mahon, J. (2018). Secondary teachers' experiences with students with disabilities: examining the global landscape. *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 306-322. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1364793>
- Breakey, C. (2006). *The Autism Spectrum and Further Education: A Guide to Good Practice*. Jessica Kingsley.
- Brodhead, M. T., Courtney, W. T., & Thaxton, J. R. (2018). Using activity schedules to promote varied application use in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 51(1), 80-86. <https://doi.org/10.1002/jaba.435>
- Bruner, J. (1962). *Después de Dewey ¿Qué?* Pax México.
- Buendía, L., Colás, M., & Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Burgstahler, S. (2011). *Universal Design: process, principles and applications*. DO-IT, University of Washington.
- Calatayud, M. A. (2018). Los agrupamientos escolares a debate. *Tendencias pedagógicas*, 32(18), 5-14. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.001>
- Callado, J. A., Molina M. D., Pérez, E., & Rodríguez, J. (2015). Inclusive education in schools in rural areas. *New Approaches in Educational Research*, 2, 115-123. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.4.120>
- Callan, L. (2013). *A case study examining the inclusion of children with special educational needs in a mainstream primary school* [Tesis doctoral]. Trinity College Dublin.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35.
- Calvo, M. I., & Verdugo, M. Á. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania* (41), 17-30.

- Cambero, S., & Rangel, N. (2020). Aprendizaje Intergeneracional en Contextos Familiares y Socioeducativos. Estudio de Caso en la Comarca Extremeña de Sierra Suroeste. *International Journal of Sociology of Education*, 9(1), 1-33. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.4210>
- Cambra, C., & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: Social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 197-208. <https://doi.org/10.1080/0885625032000078989>
- Canal, R., & Rivière, A. (1993). La conducta comunicativa de los niños autistas en situaciones naturales de interacción. *Estudios de Psicología*, 14(50), 49-74. <https://doi.org/10.1080/02109395.1993.10821194>
- Canal, R., Magán, M., Bejarano, Á., De Pablos, A., Bueno, G., Manso, S., & Martín, M. V. (2016). Detección precoz y estabilidad en el diagnóstico en los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 62(1), 15-20. <https://doi.org/10.33588/rn.62s01.2016014>
- Canevaro, A. (2018). Pour une ouverture de l'école à l'inclusion: l'expérience italienne. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (78), 47-56. <https://doi.org/10.4000/ries.6453>
- Cantuña, A., Cañar, C., & Gallegos, M. (2021). Análisis de las Estrategias y Recursos didácticos en la Educación General Básica bajo los principios del Diseño Universal del Aprendizaje. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (78), 231-245. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.20794>
- Carda, R. M., & Larrosa, F. (2007). *La organización del centro educativo. Manual para maestros*. Editorial Club Universitario.
- Carew, M. T., Deluca, M., Groce, N., & Kett, M. (2019). The impact of an inclusive education intervention on teacher preparedness to educate children with disabilities within the Lakes Region of Kenya. *International Journal of Inclusive Education*, 23(3), 229-244. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1430181>

- Carew, M., Groce, N., Deluca, M., Kett, M., & Fwaga, S. (2020). The impact of an inclusive education intervention on learning outcomes for girls with disabilities within a resource-poor setting. *African Journal of Disability*, 9(1), 1-8. <https://doi.org/10.4102/ajod.v9i0.555>
- Carletti, G. M. (2014). Hacia una escuela inclusiva: un aporte desde las estrategias de la gestión. *Revista RUEDES*, 5, 27-44.
- Casanova, M. A. (1991). *La sociometría en el aula*. La Muralla.
- Casanova, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *Participación Educativa*, 18, 8-24.
- Casanova, M. A. (2008). Documento para una reflexión inicial. Seminario de Reflexión: educación y personas con discapacidad: presente y futuro. Madrid 7.1.
- Cassia, M. C. D., Arantes, A., & Chamel, N. C. (2020). Use of social stories in classroom to children with Autism. *Psicologia em Estudo*, 25, 1-15. <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v25i0.43094>
- Castell, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En: S. Karsz (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Gedisa.
- Castillo, C. (2000). La fenomenología interpretativa como alternativa apropiada para estudiar los fenómenos humanos. *Investigación y educación en enfermería*, 18(1), 27-35.
- Ceballos, N., & Saiz, Á. (2021). School autonomy at the service of educational success for all. *Education Policy Analysis Archives*, 29(22), <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5366>
- Charles, C. M. (1998). *Introduction to educational research*. Addison Wesley Longman.
- Cherkaoui, M. (1982). *Les changements du système éducatif en France 1950-1980*. PUF.

- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con NEE como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* [Tesis Doctoral]. Universidad de Alicante.
- Chiralt, D. (2019). Detección de barreras para el acceso la participación y el aprendizaje. *Mestre a Casa - Espais d'aprenentatge*. <https://go.uv.es/D0eq5Kr>
- Chocarro, E., & Lemus, MC. (2013). Impresiones sobre la evidencia de una práctica inclusiva mediante los grupos interactivos. *Berceo*, 165, 205-222.
- Cifuentes, C. A. (2014). *Las voces de las familias: barreras y propuestas para su participación en la construcción de comunidades educativas inclusivas* [Tesis doctoral]. Universidad de Chile.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1995). *Towards Inclusive Schools?* David Fulton Publishers Ltd.
- Clerkin, C. (1989). Leading a team to facilitate change. En I. Craig (Edit). *Primary Headship in the 1990s*, pp. 107-118. Ed. Longman.
- Collicot, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres. *Suports: Revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 4(1), 87-99.
- Conejeros, M., Gómez, M., & Donoso, E. (2013). Perfil docente para alumnos/as con altas capacidades. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, A Teaching Profile for Gifted Students*, 5(11), 393-411.
- Conger, J. J. (1971). *A world they never knew: The family and social change*. Daedalus.
- Consejo Escolar del Estado (2019). *Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2017-2018*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Conselleria d'Educació, Cultura i Esport (2020). Identificación de barreras. *DEBA: Instrumento colaborativo para la evaluación de la inclusión del alumnado*. Generalitat Valenciana. <https://go.uv.es/2hZdh6b>

- Consortio de Autismo (2010). Propuesta de Plan Estratégico para las personas con Trastorno de Espectro Autista y sus familias. <https://go.uv.es/z167b0Y>
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. Pearson Education.
- Corbett, J. (1999). Inclusion and exclusion. En L. Barton, & F. Armstrong, (Eds.), *Difference and difficulty: Insights, issues and dilemmas*. Department of Educational Studies.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.
- Corsino, E. (2019). Requisitos y Criterios para la valoración de las buenas prácticas. En *2º Encuentro de Prácticas Admirables* (p. 11-13). Plena Inclusión.
- Cortés, J., Sotomayor, E. M., & Pastor, E. (2018). Reflexiones sobre la atención de los menores con trastorno de espectro autista en los centros educativos. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 31-44. <https://doi.org/10.17561/reid.m3.3>
- Cortés, P., González, B., & Sánchez, M.F. (2018). Agrupamientos escolares y retos para la educación inclusiva en infantil y primaria. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 75-90. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.006>
- Coyle, D. (2011). Impact of person-centred thinking and personal budgets in mental health services: reporting a UK pilot. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 18(9), 796-803. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2011.01728.x>
- CREENA (2020). *Guía de sensibilización. Sensibilización para la inclusión educativa*. Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra. Departamento de Educación. <https://go.uv.es/R7Z18rV>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative research and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks.
- Crisol, E., Martínez, J., & El Homrani, M. (2015). The inclusive classroom. Teaching conditions and organizing. *Revista de educación inclusiva*, 8(3), 254-270.

- Cronbach, L. J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American psychologist*, 30(2), 116-127. <https://doi.org/10.1037/h0076829>
- Cummins, R. A. (1997). *The Directory of Instruments to measure quality of life and cognate áreas of study* (4th Ed.). Deakin University.
- Cummins, R. A., & Gullone, E. (2000). Why we should not use 5-point Likert scales: The case for subjective quality of life measurement. *Proceedings, Second International Conference on Quality of Life in Cities* (pp. 74-93). National University of Singapore.
- Curbelo, N. (2015). Cómo actuar con alumnado con déficit auditivo en nuestras aulas. *Publicaciones didácticas*, 57, 69-71.
- D'Alessio, S. (2012). *Inclusive education in Italy. A critical Analysis of Policy of Integrazione Scolastica*. Springer Science & Business Media.
- Dagli, O., Akcamete, G., & Guneyli, A. (2020). Impact of Co-Teaching Approach in Inclusive Education Settings on the Development of Reading Skills. *International Journal of Education and Practice*, 8(1), 1-17. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.81.1.17>
- Damianidou, E., & Phtiaka, H. (2018). Implementing inclusion in disabling settings: The role of teachers' attitudes and practices. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1078-1092. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1415381>
- Darretxe, L., & Sepúlveda, L. (2011). Estrategias educativas para orientar las necesidades educativas de los estudiantes con Síndrome de Asperger en aulas ordinarias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 869-892. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i24.1477>
- Darretxe, L., Álvarez-Rementería, M., & Ozerinjauregi, N. (2021). Escuelas y aulas inclusivas. Apostando por proyectos educativos compartidos. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 2(16). <https://doi.org/10.35305/rece.v2i16.660>.
- Darretxe, L., Fernández, A., & Goikoetxea, J. (2010). Educación Inclusiva ¿La educación inclusiva como utopía que nos ayuda a caminar? En *Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021*.

- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós
- De la Torre, B., Marín, E. (2020). La respuesta educativa al alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en España: Un avance desigual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 249-268. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.012>
- Denzin, Y., & Lincoln, N. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Deyhle, D., Hess, G. A., & LeCompte, M. D. (1992). Approaching ethical issues for qualitative researchers in education. En M. D. LeCompte, W. Millroy y J. Preissle. (Eds.) *The handbook of qualitative research in education* (pp. 815-861). Academic Press.
- Díaz, M. N. & Camacho, B. M. (2021). Docentes Universitarios Inclusivos: Qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 52(1), 27-43. <https://doi.org/10.14201/scero20215212743>
- Díaz, P., & Arnal, M. (2020). Uso de Numicon en Educación Infantil con alumnos con Necesidades Educativas Especiales, *Pesquisa e Ensino*, 1(22), 46-62. <https://doi.org/10.37853/pqe.e202030>
- Didaskalou, E., Voudouri, E., & Vlachou, A. D. (2009). Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de Educación General: repercusiones de las respuestas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 179-201.
- Díez, E. J. (1999). Integración/Desintegración. *Organización y Gestión Educativa*, 5, 3-8.
- Díez, E. J. (2 junio 2021). Bajar la ratio y aumentar la plantilla docente: plan de reconstrucción educativa. *El diario de la educación*. <https://go.uv.es/l2KmYE2>
- Díez, E., & Sánchez, S. 2015. Diseño Universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, (43), 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Doabler, C. T., Clarke, B., Kosty, D., Kurtz-Nelson, E., Fien, H., Smolkowski, K., & Baker, S. K. (2019). Examining the impact of group size on the treatment

intensity of a tier 2 mathematics intervention within a systematic framework of replication. *Journal of Learning Disabilities*, 52(2), 168-180. <https://doi.org/10.1177/0022219418789376>

Dogan, N., Manassero, M. A., & Vázquez-Alonso, Á. (2020). El pensamiento creativo en estudiantes para profesores de ciencias: efectos del aprendizaje basado en problemas y en la historia de la ciencia. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (48). <https://doi.org/10.17227/ted.num48-10926>

Donovan, C. (2021). Control Inhibitorio y Regulación emocional: características, diferencias y desarrollo en la etapa preescolar. *Journal of Neuroeducation*, 1(2), 37-42. <https://doi.org/10.1344/joned.v1i2.32758>

dos Santos, F., de Bittencourt, D., Camargo, S., & Schmidt, C. (2018). Intervenção mediada por pares: Conceito e implicações para a pesquisa e para as práticas pedagógicas de professores de alunos com autismo. *Education Policy Analysis Archives*, 26(1), 95-111. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3367>

Durán, D., & Miquel, F. (2006). L'aprenentatge entre iguals com a recurs per a l'atenció a la diversitat. En P. Pujolàs (Coord.), *Cap a una educació inclusiva: crònica d'unes experiències* (pp. 187-217). Eumo.

Durán, D., & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Graó.

Durán, D., & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 153-170.

Dyson, A. (2001). *Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. In Apoyos, autodeterminación y calidad de vida: actas de las IV Jornadas de Investigación sobre personas con discapacidad* [Salamanca, 15-17 de mayo de 2001] (pp. 145-160). Amarú.

Dyson, A. (2006). Beyond the school gates: context, disadvantage and 'urban schools'. En M. Ainscow y M. West (Eds.), *Improving Urban School. Leadership and collaboration* (pp. 117-129). Open University Press.

- Echeguida, J. (2016). Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación para el tratamiento de niños con trastorno del espectro autista. *Diálogos pedagógicos*, 14(28), 104-126. [https://doi.org/10.22529/dp.2016.14\(28\)07](https://doi.org/10.22529/dp.2016.14(28)07)
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12(2011), 26-46.
- Echeita, G., & Navarro, D. (2014). Educación Inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada a pensarlas juntas. *Edetania*, 46, 141-161.
- Echeita, G., & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: "voz y quebranto". *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2) 9-18.
- Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar! *Participación Educativa: Revista del Consejo Escolar del Estado*, 18, 117-128.
- Echeita, G. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Inclusive International Congress*. Barcelona
- Echeita, G. (2016). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance doloroso y esperanzado. En C. Giné, D. Duran, J. Font y E. Miquel (Eds.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 25-36). Horsori.
- Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532-550. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4308385>
- Eisner, E. W. (1998). *Ojo Ilustrado*. Paidós.
- Elboj, C., & Niemelä, R. (2010). SubCommunities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive Groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (2), 177-189.

- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Graó.
- Elizondo, C. (2020a). Ética del cuidado. *Aula de innovación educativa*, 291, 7-19.
- Elizondo, C. (2020b). *Hacia la inclusión educativa. Diseño Universal para el Aprendizaje y la educación de calidad*. Octaedro.
- Elizondo, C. (2021). Evaluación inclusiva. En A. Márquez (Coord.) *Inclusión: acciones en primera persona. Indicadores y modelos para centros inclusivos. Manual práctico* (pp.141-158). Graó.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. *La investigación de la enseñanza*, 2, 195-301.
- Escarbajal, A., Arnaiz, P., & Giménez, A. M. (2017). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Revista Complutense de educación*, 28(2), 427-443.
https://doi.org/10.5209/rev_rced.2017.v28.n2.49423
- Escribano, A., & Del Valle, A. (2015). *El aprendizaje basado en problemas (ABP)*. Ediciones de la U.
- Escudero, J. M. (1988). La innovación y la organización escolar. En R. Pascual *La gestión* (Coord.), *educativa ante la innovación y el cambio* (pp. 84-99). Narcea.
- Escudero, J. M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55, 85-105.
<https://doi.org/10.35362/rie550526>
- Esparcia, J., & Noguera, J. (2001). Los espacios rurales en transición. En J. Romero, A. Morales, J. Salom y F. Vera (Coords.), *La periferia emergente, la Comunitat Valenciana en la Europa de las regiones* (pp. 343-371). Ed. Ariel.

- Estévez, Y. (2019). The overcoming of the primary teachers in the realization of the curricular adaptations. *Mendive. Revista de Educación*, 17(1), 20-33.
- Etxebarria, X. (2004). Ética y discapacidad. *Revista Siglo Cero*, 35(2), 68-79.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Abandono escolar temprano y alumnado con discapacidad y/o necesidades educativas especiales: Informe resumen final*. EASNIE.
- Falcón, D., Sevil, J., Peñarrubia, C., & Abós, Á. (2021). Efecto de la combinación metodológica de aula invertida e instrucción entre pares en las calificaciones académicas de estudiantes universitarios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. *Retos*, (41), 47-56. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.83984>
- FEAPS (2009) *Guía REINE. Reflexión ética sobre la inclusión en la escuela*. UDS Estatal de Educación. <https://go.uv.es/fOOiPgr>
- Fernández, C. J., Fiuza, M., & Zabalza, M. A. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 172-191.
- Fernández, I. Villoslada, E., & Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar*. Catarata.
- Fernández-Balboa, J. M. (1998). The practice of critical pedagogy: Critical self-reflection as praxis. *Teaching Education*, 9(2), 47-53. <https://doi.org/10.1080/10476210.1998.10335494>
- Fernández-Larragueta, S., Fernández-Sierra, J., & Rodrigo, M. (2014). Interprofessional Coordination in Schools: A Bet for Inclusion. *Estudios sobre educación*, 27, 193-211. <https://doi.org/10.15581/004.27.193-211>
- Ferrari, L., & Bassa, L. (2017). Escritura colaborativa y actividad metalingüística. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 121-142.
- Ferrón, V. (2017). *¿Es satisfactoria la clase expositiva en la universidad? Un enfoque crítico. Implicaciones para la formación del profesorado* [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.

- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 25(1), 31-61.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735 - 762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Flecha, R., & Molina, S. (2015). Actuaciones educativas de éxito como base de una política educativa basada en evidencias. *Avances en Supervisión Educativa*, (23). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.23>
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flórez, L. (2015). Educación Inclusiva para la Inclusión Educativa en atención a la diversidad. *2º Congreso regional de investigación Políticas de Inclusión en educación*. Argentina.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Fortuny, R., & Sanahuja, J. M. (2020). Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista de Educación*, 44(1), 62-92. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.36889>
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Frith, U. (1989). *Autism: explaining the enigma*. Blackwell.
- Fueyo, M. A., Balsera, G., Carbajo, J., & Fernández, M. T. (2020). LAVIMUN: la inclusión a través del diálogo y la argumentación. En *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 839-850). Octaedro.
- Fundación EDE (2015). *Hacia una sociedad intergeneracional: ¿Cómo impulsar programas para todas las edades? Guía práctica*. Centro del

- Conocimiento de Fundación EDE. Diputación Foral de Bizkaia. Departamento de Acción Social.
- Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gairín, J. (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. La Muralla.
- Gairín, J. (2012). *La organización y la atención a la diversidad en los centros de educación secundarias de Iberoamérica. Reflexiones y experiencias*. Red Age.
- Gajardo, K., & Torrego, L. (2020). Relación entre las actitudes de las y los docentes y sus prácticas para la inclusión: Un recorrido por la literatura reciente. En *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 519-534). Octaedro.
- Gallego, M. M. (2019). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) - Universidad de Salamanca.
- Gándara, C. (2007). Implementing TEACCH educational intervention principles and communication strategies for persons with autism. *Revista de Logopedia, foniatría y audiólogía*, 27(4), 173-186. [https://doi.org/10.1016/s0214-4603\(07\)70086-4](https://doi.org/10.1016/s0214-4603(07)70086-4)
- Garcés, R. M. Z., & Zambrano, M. D. O. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(4), 39-48. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i4.296
- García Barreiro, J., & Avilés, J. M^a (2018). Sistemas de Mediación. En J. M^a Avilés (Coord.), *Los Sistemas de Apoyo entre Iguales en la escuela* (pp. 37-43-9. Graó.
- García Pastor, C. (1988). Investigación sobre integración una aproximación cualitativa. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, 5, 73-88.

- García Yeste, C., Leena, A., & Petreñas, C. (2013). Comunidades de aprendizaje. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 427(7).
- García, E. (1987). *La Integración Escolar: Aspectos Psicosociológicos*. UNED.
- García, L., Vigoa, Y., & Montero, A. (2018). A view to educational inclusion from the pedagogy of tenderness. *OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma* 15(47), 11-24.
- García, M. E., & Román, F. (2021). Desarrollo de la teoría de la mente en niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. *Tesis psicológica: Revista de la Facultad de Psicología*, 16(1), 3-24. <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a3>
- García, Y., & Rodríguez, A. M. (2013). Reversibilidad y anticipación en situaciones de convivencia escolar. *Plumilla educativa. Instituto Pedagógico Universidad de Manizales*, 203-222. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.10.466.2012>
- García-Martín, N., González, R. P., Caballero-San José, C., & Encinas, M. C. (2020). Inclusión educativa a través del aprendizaje basado en juegos de mesa. *Educación para el bien común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 819-827). Octaedro.
- García-Segura, S., & Garzón, F. R. (2020). Retos actuales de la educación inclusiva y la comunidad educativa. *Voces de la educación*, 5(10), 3-12.
- Garzón, M. A. (2020). Las comunidades de aprendizaje en las organizaciones. *Visión de Futuro*, 24(1), 236-259. <https://doi.org/10.36995/j.visiondefuturo.2020.24.01.001.es>
- Garzón, P., Calvo, M.I., & Orgaz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-46. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Ghanouni, P., Jarus, T., Zwicker, J.G., & Lucyshyn, J. (2019). The use of technologies among individuals with autism spectrum disorders: Barriers and challenges. *Journal Special Education and Technology*, 27(2) 286-294. <https://doi.org/10.1177/0162643419888765>

- Giangreco, M. F., Edelman, S. W., Luiselli, T. E., & MacFarland, S. Z. (1997). *Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities. Exceptional children, 64(1), 7-18.* <https://doi.org/10.1177/001440299706400101>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa.* Ediciones Morata.
- Gianopulos, T. F. (2019). Diagnostico precoz e intervención temprana del Trastorno del Espectro Autista (TEA) de los médicos pediatras en panamá. *Conducta Científica, 2(1), 41-47.*
- Giesbers, S., Hendriks, L., Jahoda, A., Hastings, R., & Embregts, P. (2019). Living with support: experiences of people with mild intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 32(2), 446-456.* <https://doi.wiley.com/10.1111/jar.12542>
- Gimeno, J. (1992). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo.* REI.
- Gimeno, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica (Vol. 1).* Morata.
- Gimeno, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de innovación educativa, 81, 67-72.*
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social.* Morata.
- Ginestar, M., Pastor, G., Tijeras, A., & Fernández, M. I. (2019). Efectividad de las historias sociales en la intervención en el trastorno del espectro autista: una revisión. *Papeles del psicólogo, 40(3), 217-225.* <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2904>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory.* Aldine Press.
- Glod, M., Riby, D. M., & Rodgers, J. (2019). Short report: relationships between sensory processing, repetitive behaviors, anxiety, and intolerance of uncertainty in autism spectrum disorder and Williams syndrome. *Autism Research, 12(5), 759-765.* <https://doi.org/10.1002/aur.2096>
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Ediciones Morata.

- Gómez, M^a. A. Guerrero J.F., & Leiva, J.J. (2017). Análisis de la inclusión socioeducativa de jóvenes con síndrome de asperger: un estudio cualitativo. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 8, 108-127.
- Gómez-Hurtado, I. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Perspectiva Educacional*, 51(2), 18-42. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.51-iss.2-art.108>
- Gómez-Zepeda, G., Petreñas, C., Sabando, D., & Puigdellivol, I. (2017). The role of the Support and Attention to Diversity Teacher (SADT) from a community-based perspective: Promoting educational success and educational inclusion for all. *Teaching and Teacher Education*, 64, 127-138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.002>
- González, M. T., Méndez, R. M., & Rodríguez, M. J. (2011). Medidas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 79-105.
- González, M.T. (2003). Estructuras para el trabajo de los alumnos: los agrupamientos. En González, M.T. (Coord.), *Organización y Gestión de Centros Escolares* (pp. 91-105). Prentice.
- González, M.T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *RIED Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Castro, R. P. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- González-Monteagudo, J., & León-Sánchez, M. (2020). Aprendizaje por proyectos como metodología para una escuela inclusiva e intercultural. Una propuesta didáctica en educación secundaria. *REPI-Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, 21(1), 23-34. <https://doi.org/10.18227/2675-3294repi.v1i1.6266>

- González-Pérez, T. (1992). Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo: de la Ley Moyano a la Ley General de Educación. En M.R. Berruezo & S. Conejero (Coord.), *El largo camino hacia la educación inclusiva* (pp. 249-260). Universidad Pública de Navarra.
- Goodall, C. (2018). Mainstream is not for all: the educational experiences of autistic young people. *Disability & Society*, 33(10), 1661-1665. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1529258>.
- Gorden, R. L. (1975). Interviewing Strategy Techniques. *Tactics*. Dorsey Press.
- Granada, M., Pomés, M. P., & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo*, 25, 51-59. <https://doi.org/10.35305/revista.v0i25.88>
- Grandin, T. (1995). How people with autism think. En *Learning and cognition in autism* (pp. 137-156). Springer.
- Grau, C. (Coord.) (2005). *Educación Especial: Orientaciones prácticas*. Aljibe.
- Gray, C. A. (1994). *Social stories*. Future Horizons Incorporated.
- Greenfield, T.B. (1984). Theory about Organization: A new perspective and its Implications for Schools. En T. Bush et al. (Eds.), *Approaches to School Management* (pp. 154-171). Harper Ed.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2013). *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All*. Corwin A SAGE Company.
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Vantieghem, W., & Gheysens, E. (2020). Exploring the interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review*, 29. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100306>
- Grijalba, J. G., & Estévez, M. A. (2020). La inclusión escolar, un reto para la formación de Licenciados en Educación. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 313-322.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications.

- Guerra, M., Rodríguez, J., & Artiles, J. (2021). Contextos educativos como área de participación: de la legalidad a la innovación. *Revista De Educación y Derecho*, (23), 1-24. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.23.34438>
- Guerrero, M. J. (2012). El Liderazgo para y en la Escuela Inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- Guibo, A. (2014). El aprendizaje significativo vivencial en las Ciencias Naturales. *EduSol*, 14(49), 1-13.
- Guirao, J. M., & Arnaiz, P. (2014). Instrumentos para la autoevaluación y la mejora de la atención a la diversidad en centros educativos. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 45(252), 22-47.
- Gummesson, E (1991) *Qualitative method in Management Research*. Sage Publications.
- Gunnporsdottir, H., & Bjarnason, D. S. (2014). Conflicts in teachers' professional practices and perspectives about inclusion in Icelandic compulsory schools. *European Journal of Special Needs Education*, 29(4), 491-504.
- Gutiérrez, M. J. (2008). Contextos y barreras para la inclusión educativa. *Horizontes pedagógicos*, 9(1), 47-56.
- Gutiérrez, M., Martín, M. V., & Jenaro, C. (2018). La cultura, pieza clave para avanzar en la inclusión en los centros educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 13-26.
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2019). Efecto de los grupos interactivos en el aprendizaje de la lectura mediante la colaboración familiar. *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 138-144.
- Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Burke, K. M., Uyanik, H., Amor, A. M., ... Aguayo, V. (2019). International trends in inclusive education intervention research: A literature review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 54(1), 3-17.
- Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio del profesor. *Revista de Educación*, 298, 31-53.

- Härkki, T., Vartiainen, H., Seitamaa-Hakkarainen, P., & Hakkarainen, K. (2021). Co-teaching in non-linear projects: A contextualised model of co-teaching to support educational change. *Teaching and Teacher Education*, 97, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103188>
- Hartley, J. (1994). Case studies in organizational research. In C. Casell & G. Dimon (Eds.). *Qualitative methods in organizational research* (p. 208-229). Sage Publications.
- Havelock, R. G., & Huberman, A. M. (1980). *Innovación y problemas de la educación: teoría y realidad en los países en desarrollo*. UNESCO.
- Hayes, G. R., Hirano, S., Marcu, G., Monibi, M., Nguyen, D. H., & Yeganyan, M. (2010). Interactive visual supports for children with autism. *Personal and ubiquitous computing*, 14(7), 663-680. <https://doi.org/0.1007/s00779-010-0294-8>
- Heasman, B., & Gillespie, A. (2018). Perspective-taking is two-sided: misunderstandings between people with Asperger's syndrome and their family members. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 22(6), 740-750. <https://doi.org/10.1177/1362361317708287>
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement* (Research Synthesis). National Center for Family & Community Connections with Schools.
- Hernández, J. M. (1995). *Propuesta curricular en el área del lenguaje: Educación infantil y alumnos con trastornos en la comunicación*. CEPE: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Hernández, M., & Murillo-Quirós, N. (2019). Instrucción entre pares y enseñanza justo a tiempo: una experiencia en la enseñanza de la Física en educación superior. *Cuadernos de Investigación UNED*, 11(2), 130-136.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

- Herrera, D. J. (2020). *Propuesta sobre integración de metodologías en beneficio a la inclusión escolar en Centro Educativo Irogama* [Doctoral dissertation]. Universidad del Valle de Guatemala.
- Herrera, J. I., & Guevara, G. (2019). Las estrategias organizativas y metodológicas para la atención a la diversidad en el aula: innovar para enseñar. En J. Bello y G. Guillén (Coord.), *Educación inclusiva. Un debate necesario* (pp. 37-66). Editorial UNAE.
- Hersh, M., & Elley, S. (2019). Barriers and enablers of inclusion for young autistic learners: lessons from the Polish experiences of teachers and related professionals. *Advances in Autism*, 5(2), 117-130.
- Hervás, G., Cebolla, A., & Soler, J. (2016). Intervenciones psicológicas basadas en mindfulness y sus beneficios: estado actual de la cuestión. *Clínica y salud*, 27(3), 115-124. <https://dx.doi.org/10.1016/j.clysa.2016.09.002>
- Hmelo, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational psychology review*, 16(3), 235-266.
- Holburn, S., Gordon, A., & Vietze, P. (2007). *Person-centered planning made easy: The PICTURE method*. H. Brookes Pub.
- Hollocks, M. J., Jones, C. R. G., Pickles, A., Baird, G., Happé, F., Charman, T., & Simonoff, E. (2014). The association between social cognition and executive functioning and symptoms of anxiety and depression in adolescents with autism spectrum disorders. *Autism Research*, 7(2), 216-228. <https://doi.org/10.1002/aur.1361>
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1984). *Innovation up close: How school improvement works*. Springer Science & Business Media.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos a l'aula. Una proposta inclusiva*. Graó.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32-46. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580462>.
- Iacoboni, G. N., & Moirano, A. M. (2018). Inclusión de alumnos con TEA en nuestras clases: desafíos y propuestas. *Puertas Abiertas*, 13(1).

- lanes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Erickson.
- lanes, D. (2020). Valutare la qualità dell'inclusione scolastica. Un framework ecologico. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 109-128.
- lanes, D., & Demo, H. (2021). Per un nuovo PEI inclusivo. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 20(2), 34-49. <https://doi.org/10.14605/ISS2022103>
- Ibáñez, C. (2010). *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*. La Muralla.
- Idiazábal, M. Á., & Boque, E. (2007). Procesamiento cognitivo en los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurológica*, (5), 49-51.
- Illich., I. (1974). *La sociedad des-escolarizada*. Editorial Barral.
- Imbernón, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿Cómo se investiga? *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2),1-9.
- Johari, A., & Bradshaw, A. C. (2008). Project-based learning in an internship program: A qualitative study of related roles and their motivational attributes. *Educational Technology Research and Development*, 56(3), 329-359.
- Johnson, D. Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Kamps, D., Mason, R., Thiemann-Bourque, K., Feldmiller, S., Turcotte, A., & Miller, T. (2014). The Use of Peer Networks to Increase Communicative Acts of Students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 29(4), 230-245.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250.
- Kazdin, A. E. (2008). Evidence-based treatment and practice: new opportunities to bridge clinical research and practice, enhance the knowledge base, and improve patient care. *American psychologist*, 63(3), 146-159.

- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers' college record*, 19(4), 319-335.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Pearson Education.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Paidós.
- Kurniasari, K., Masitoh, S., & Bachri, B. S. (2021). Learning Planning Development of "Universal Design for Learning" for Autism in Elementary School. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal*, 4(4), 1339-1350.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Larose, F., Terrise, B., Lenoir, Y., & Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socioéconomiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education Journal*, 13(2), 56-80.
- Larrea, J. J. (2016). *Retos a superar del profesor tradicional y estrategias para evaluar por competencias*. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(3), 137-152.
- Lasry, N., Mazur, E., & Watkins, J. (2008). Peer instruction: From Harvard to the two-year college. *American journal of Physics*, 76(11), 1066-1069.
- Leithwood, K. (2000). *Understanding schools as intelligent systems*. Jai Press.
- Lema, C. (2009). El impacto de la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad en la educación. En M.A. Casanova y M. Á. Cabra (Coords.), *Educación y personas con discapacidad: Presente y futuro* (pp. 31-64). Fundación ONCE.
- León, M.J. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de magisterio en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25), 145-163.
- Lidón, I. (13 de enero de 2020). Cuando el autismo es una carrera de vallas burocrática. *El Mundo*. <https://go.uv.es/sILSS5P>

- Liesa, M., Latorre, C., & Vázquez, S. (2018). Peer support systems with children with autism spectrum disorders in inclusive schools. A systematic review. *Revista Complutense De Educacion*, 29(1), 97-111. <https://doi.org/10.5209/RCED.52032>
- Lincoln, Y., & Denzin, N. (1994). The Fifth Moment. En N. Denzin y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 575-586). Sage Publications.
- Liu, W. C., Wang, C. J., Tan, O. S., Koh, C., & Ee, J. (2009). A self-determination approach to understanding students' motivation in project work. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 139-145.
- Lloyd, C. (2008). Removing barriers to achievement: A strategy for inclusion or exclusion? *International Journal of Inclusive education*, 12(2), 221-236.
- Loaiza, L. G., & Rubio, S. X. (2009). ¿Pedagogía de la inclusión? Una mirada hacia las prácticas educativas en personas con discapacidad. *Lúdica pedagógica*, 2(14), 73-83.
- Loor, M. D., & Aucapiña, S. E. (2020). Percepciones de los docentes hacia las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista científico-profesional: Polo del Conocimiento*, 5(8), 1056-1078.
- López, J. L. (2017). Facilitadores de la inclusión. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 175-187.
- López, M. (2021). *La gamificación como estrategia metodológica para la inclusión en Educación Primaria* [Tesis doctoral]. Universitat de València.
- López, M., Echeita, G., & 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, M., Vidal, M. I., & Peirats, J. (2017). Gamificación en la intervención del alumnado con TEA. En D. Marín, M. I. Pardo, I. Vidal & M. J. Waliño (Coords.), *Libre d'Actes II Jornades: Tecnologies de la desregulació dels continguts curriculars* (pp. 204-210). Editorial Brúfol.

- López-Gómez, S., Rodríguez, J., Vidal, M. I., & Castro, M. M. (2022). Contribuciones y efectos de los videojuegos en la atención a la diversidad. *Revista Colombiana de Educación, 84*(1), 1-25.
- López-Melero, M. (1995). Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones. *Kikiriki, 38*, 26-38.
- López-Melero, M. (1997). Diversidad y cultura: en busca de los paradigmas perdidos. En P. Arnaiz y R. Haro, de (Eds.), *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp. 181-207) Universidad de Murcia.
- López-Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 26*(2), 131-160.
- López-Melero, M. (2016). La tiranía de la inteligencia y su uso como instrumento segregador en los centros educativos: la evaluación diagnóstica ¿al servicio de la exclusión o de la inclusión? *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 24*(2), 20-25.
- López-Melero, M. (2018). Educar como Proceso de Transformación en la Convivencia. *REIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 32*(92), 17-28.
- López-Melero, M. L. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa, (21)*, 37-54.
- López-Sanabria, P. D. (2021). *Estrategias para la regulación conductual en TEA: un estudio de caso*. Universidad de La Laguna.
- Lovaas, O. I. (1977). *The autistic child: Language development through behavior modification*. Irvington.
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of consulting and clinical psychology, 55*(1), 3-9.

- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 3-9.
- Lozano, J., & Peirats, J. (2019). Espejismos y realidades en la evolución de la atención a la diversidad. En Á. San Martín y J. E. Valle (Coord.), *La construcción de un modelo educativo: distorsiones, cambios y continuidades* (pp. 183-203). Calambur.
- Lozano, J. (2007). *Educación en la diversidad*. Ed. Davinci.
- Lozano, J., & Alcaraz, S. (2012). *Respuesta educativa a las personas con trastorno del espectro autista*. Editorial La Muralla.
- Lozano, J., Cerezo, M., & Alcaraz, S. (2018). *Plan de Atención a la Diversidad*. Alianza Editorial.
- Lucca, N., Berríos, R., González, E., & Lincoln, Y. S. (2009). *Investigación cualitativa: Fundamentos, diseños y estrategias*. Ediciones SM.
- Luque, D. J., & Luque, M. J. (2015). Relaciones de amistad y solidaridad en el aula: un acercamiento psicoeducativo a la discapacidad en un marco inclusivo. *Revista mexicana de investigación educativa, 20*(65), 369-392.
- Macías, J. R., & García, F. J. (2019). El aprendizaje dialógico: Un paso más hacia la inclusión en el aula. *Actas del IV Congreso Internacional sobre la Educación en el Siglo XXI*, 270-281.
- Madero, L., & Arenas, L. (2018). Cómo medir y mejorar los niveles de inclusión de personas con TEA en el centro educativo. *Siglo Cero, 49*(3), 39-54. <http://dx.doi.org/10.14201/scero20184933954>
- Majoko, T. (2018). Effectiveness of special and inclusive teaching in early childhood education in Zimbabwe. *Early Child Development and Care, 188*(6), 785-799.
- Malagón, J. D., & González, I. (2018). Evaluación del impacto de las tertulias literarias dialógicas en comunidades de aprendizaje. *Estudios sobre propuestas y experiencias de innovación educativa, 22*(4), 111-132. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8400>

- Maldonado, A. C., & Rodríguez, F. E. (2016). Innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje: Un estudio de casos con la enseñanza justo a tiempo y la instrucción entre pares. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 271-291.
- Malgesini, G. (2003). Criterios para la detección y selección de buenas prácticas. *Cruz Roja Española*.
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Memoria de Investigación financiada por el CIDE.
- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C., & Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Marín, D., Vidal, M. I., Peirats, J., & López, M. (2018). Gamificación en la evaluación del aprendizaje: valoración del uso de Kahoot. En Redine (Ed.), *Innovative strategies for higher education in Spain*, (pp. 8-17). Adaya Press.
- Martín, A. (2021). *Expresión emocional en personas con Trastorno del Espectro Autista. Propuesta de intervención, de caso único, centrada en la familia* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Valladolid.
- Martin, A. J., Strnadová, I., Němec, Z., Hájková, V., & Květoňová, L. (2019). Teacher assistants working with students with disability: The role of adaptability in enhancing their workplace outcomes. *International Journal of Inclusive Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1563646>
- Martín, E., & Mauri, T. (2011). La atención a la diversidad en la escuela inclusiva. En E. Martín y T. Mauri (Coords.). *Orientación educativa, atención a la diversidad y educación inclusiva en la educación* (pp.29-49). Graó.
- Martín, J. R. (2009). Observación Participante: informantes claves y rol del investigador. *Nure investigación*, 42, 1-4.

- Martín, R. C., Gasset, D. I., & Gálvez, I. E. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 41-57.
- Martínez Bonafé, J. (1990). *Renovación pedagógica y emancipación profesional* (Vol. 2). Universitat de València.
- Martínez, C., & González, A. (2014). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. Editorial UNED.
- Martínez, J. M. A. (2017). Los sistemas de apoyo entre iguales (SAI) y su contribución a la convivencia escolar. *Innovación educativa*, (27), 5-18.
- Martínez, M. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Círculo de Lectura Alternativa.
- Martínez, M. K. (2021). ¿Tutor sombra o profesional de apoyo?: redefiniciones para una escuela inclusiva, *Educere*, 25(81), 441-455.
- Martínez-Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, (20), 165-193.
- Martiniello, M. (1999). *Participación de los padres en la educación: Hacia una taxonomía para América Latina*. Harvard University.
- Martins, M., Harris, S., & Handleman, J. (2014). Supporting inclusive education. En G. Volkmar, S.J. Rogers, R. Paul y K.A Pelpherey (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 813-825). John Wiley and Sons.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). La Muralla.
- Maykut, P.S., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide* (Vol. 6). Psychology Press.
- McCrea, J., Weissman, M., & Thorpe-Brown G. (2004). *Connecting the generations: a practical guide for developing intergenerational programs*. Generations Together.

- McMillan, J.H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual*. Pearson educación.
- Meadan, H., Ostrosky, M. M., Triplett, B., Michna, A., & Fettig, A. (2011). Using visual supports with young children with autism spectrum disorder. *Teaching exceptional children*, 43(6), 28-35.
- Medina, M. (2017). Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva. *Revista de Educación inclusiva*, 9(1), 196-206.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Meneses, N. (18 de febrero de 2021). El profesorado no está capacitado para atender a personas con TEA o Asperger, ni tiene disposición para hacerlo. *El País*. <https://go.uv.es/MNcR5wf>
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. In S. B. Merriam & Associates (Eds.), *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass.
- Messiou, K., Bui, L. T., Ainscow, M., Gasteiger-Klicpera, B., Bešić, E., Paleczek, L., HedegaardSørensen, L., Ulvseth, H., Vitorino, T., Santos, J., Simon, C., Sandoval, M., & Echeita, G. (2020). Student diversity and student voice conceptualisations in five European countries: Implications for including all students in schools. *European Educational Research Journal*, 1(22). <https://doi.org/10.1177/1474904120953241>
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Sage.
- Millá, M. G., & Mulas, F. (2009). Atención temprana y programas de intervención específica en el trastorno del espectro autista. *Rev neurol*, 48(2), 47-52.

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). Enseñanzas no universitarias. Necesidades de apoyo educativo Curso 2018-2019. Informes del alumnado con necesidades educativas especiales. <https://go.uv.es/VhrS7nV>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015). Estrategia Española en Trastornos del Espectro del Autismo. Gobierno de España.
- Mira, R., & Grau, C. (2017). Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) como instrumento para disminuir conductas desafiantes en el alumnado con TEA, estudio de un caso. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 5(1), 113-132.
- Miranda-Calderón, L. A. (2020). Pedagogía teatral y exploración de la realidad: Un abordaje expresivo-concientizador en la formación de docentes. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 437-458.
- Molina, M., Benet, A., & Doménech, A. (2019). La tutoría entre iguales: un elemento clave en las aulas interculturales inclusivas. *Revista complutense de educación*, 30(1), 277-292.
- Molina, S., & Gómez, Á. (1992). *Mitos e ideologías en la escolarización del niño deficiente mental: cuándo y cómo surgieron en España las escuelas de educación especial*. Mira Editores.
- Moliner, O. (2013). *Educación Inclusiva*. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Molnar, A. (2002). *School reform proposals: The research evidence*. Education Policy Studies Laboratory.
- Morán, C, Molina, S., & Siles, G. (2012). Aportaciones científicas a las formas de agrupación del alumnado. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 2,13-18.
- Morant, F. (1998). Infocole. *Quaderns Digitals*, 1(2), 15-27.
- Moreano, D. F. (2016). *Desarrollo de habilidades sociales de niños de 6 años con trastorno del espectro autista a través de las Historias Sociales Activas* [Tesis de Maestría]. Universidad Tecnológica Equinoccial.

- Moreno, F. (2017). La influencia de los materiales manipulativos durante el proceso de enseñanza/aprendizaje en segundo ciclo de educación infantil [Tesis Doctoral]. Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10803/405577>
- Moreno, F. J., Aguilera, A., Saldaña, D., & Álvarez, R. (2005). ¿Cómo mejorar la educación del alumnado con autismo? Una propuesta desde el sistema escolar sevillano. *Apuntes de Psicología*, 23(3), 257-274.
- Moreno, J. L. (1962). *Fundamentos de sociometría*. Paidós.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Aljibe.
- Moriña, A. (2018). La inclusión educativa: una responsabilidad compartida. V *Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. OREALC/UNESCO,
- Moriña, A. (2020). Approaches to Inclusive Pedagogy: A Systematic Literature Review. *Pedagogika*, 4, 134-154. <https://doi.org/10.15823/p.2020.140.8>
- Morrón, M. M., & Martínez, O. (2008). *Los rincones: propuestas para jugar y aprender en el aula*. SM.
- Moya, M. G. (2018). Resolución de problemas con niños con trastorno del espectro autista (TEA). En *6th International Congress of Educational Sciences and Development: proceedings* (p. 128). Asociación Española de Psicología Conductual.
- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M., Etchepareborda, M., Abad, L., & Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista Neurología*, 50(3), 77-84.
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado y F. J. Soto (Coords.), *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Muntaner, J. J. (2014). Los apoyos facilitadores para la inclusión. *XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva*. <https://go.uv.es/VNu7iRj>

- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Muntaner, J. J., Mut, B., & Pinya, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- Muntaner, J. J., Pinya, C., & De la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 141-159.
- Muntaner, J., Roselló, M. R., & De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50.
- Murillo, J., & Muñoz, M. (2002). *La mejora en la escuela. Un cambio de mirada*. Octaedro/MEC.
- Musich, F., & Aragón-Daud, A. (2022). Adaptaciones de las terapias psicológicas para adultos con Trastornos del Espectro Autista sin Discapacidad Intelectual. *Vertex Revista Argentina de Psiquiatría*, 33(157), 44-50.
- Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Naciones Unidas (1987). *Nuestro futuro común: Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CMMAD)*. Naciones Unidas.
- Naciones Unidas (2006). Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Nueva York. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf>
- Nadal, M. J., Grau, C., & Peirats, J. (2016). Análisis y valoración del modelo inclusivo en los sistemas de apoyo de centros de infantil y primaria. *Educatio Siglo XXI*, 34(3), 161-180. <https://doi.org/10.6018/j/276001>
- Navarro, M. R. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: Algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161-172.

- Newson, E. (2000). Pragmática del lenguaje: un remedio para el déficit central de los niños con autismo de dos y tres años. En Á. Rivière y J. Martos (Comp.), *El niño pequeño con autismo* (pp. 71- 87). Asociación de Padres de Niños Autistas.
- Newton, W. (2006). *Introduction to educational research*. Sage Publications.
- Ní Bhroin, Ó., & King, F. (2020). Teacher education for inclusive education: a framework for developing collaboration for the inclusion of students with support plans. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 38-63. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1691993>
- Niemi, H. (2021). Education Reforms for Equity and Quality: An Analysis from an Educational Ecosystem Perspective with Reference to Finnish Educational Transformations. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(2), 13-35. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1100>
- Nieto, C., & Moriña, A. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 52(4), 29-49. <https://doi.org/10.14201/scero20215242949>
- Nirje, B. (1969). The Normalization Principle. En R. J. Flynn & K. E. Nitsch (Eds.), *Normalization, Social Integration and Community Services* (pp. 31-50). University Park Press.
- Novak, J. D., Ausubel, D. P., & Hanesian, H. (1991). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., & Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(4), 425-436.
- Olsen, K., Croydon, A., Olson, M., Jacobsen, K. H., & Pellicano, E. (2019). Mapping inclusion of a child with autism in a mainstream kindergarten: how can we move towards more inclusive practices. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 624-638.
- Opie, C., & Sikes, P. J. (2004). *Doing educational research*. Sage.

- Orkwis, R., & McLane, K. (1998). *A curriculum every student can use: Design principles for student access*. ERIC/OSEP Special Project.
- Ortiz, M. C. (1988). Enseñanza adaptada a las necesidades educativas especiales. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 6. 117-133.
- Ortiz, M. C. (1995). Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto. En A.L. Aguado y M.Á. Verdugo (Coords.), *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 37-78). Siglo XXI.
- Ovejero, A. (1988). *Psicología Social de la Educación*. Herder.
- Ozonoff, S. (1997). Components of executive function in autism and other disorders. En J. E. Russell (Ed.), *Autism as an executive disorder* (pp.179-211). Oxford University Press.
- Pardo, A., Gómez, M. M., Jiménez, W. Y., & Villada, J. A. (2020). *Perfil neuropsicológico del TDAH y algunas estrategias de intervención que pueden favorecer el aprendizaje de niños y niñas en edad escolar. Una revisión documental* [Tesis de grado]. Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano. <http://hdl.handle.net/10823/2219>
- Pardo, M. I., Marín, D., & Vidal, M. I. (2022). Prácticas docentes en la escuela digital: la inclusión como reto. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa. RELATEC*, 21(1), 43-55. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.21.1.43>
- Parejo, J., & Pascual, C. (2014). La Pedagogía por Proyectos: Clarificación Conceptual e Implicaciones Prácticas. *CIMIE14: 3er Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*.
- Parra, J. M. (2010). *Manual de Didáctica en la Educación Infantil*. Garceta.
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327(1), 11-29.
- Parrilla, Á., & Moriña, A. (2004). Lo que todos nos preguntamos sobre la educación. *Padres y Maestros*, 284, 10-13.

- Partlett, M., & Hamilton, D. (1972). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programmes. *Occasional paper*, 9, 2-35.
- Pascual, R. (1988). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Narcea.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd edition. Sage Publications, Inc.
- Paula, I. (2003). *Educación especial. Técnicas de intervención*. McGraw-Hill.
- Pegalajar, M. C., & Colmenero, M. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97.
- Peirats, J., & 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.
- Peirats, J. (2007). *Variantes organizativas generadas por las tecnologías de la información. Un estudio en los centros de primaria de la Comunitat Valenciana* [Tesis doctoral]. Universitat de València.
- Peirats, J. (2012). Atención a la diversidad: medidas organizativas y curriculares. En C. Grau y M. D. Gil (Coords.), *Intervención Psicoeducativa en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo* (pp. 3-28). Pearson Educación.
- Peirats, J., & López, M. (2014). Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (28), 197-211.
- Peirats, J., & Marín, D. (2019). Evolució de l'Educació Especial: des dels orígens fins al model inclusiu. En D. Marín y A. Mañá (Coords.), *Intervenció psicoeducativa en alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu* (pp. 29-55). Tirant Humanidades.
- Peirats, J., & Vidal, I. (2016). Introducción del sistema PECS para la superación de las limitaciones comunicativas en un caso de síndrome de West. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 34(1), 71-80.

- Pellicano, L., Dinsmore, A., & Charman, T. (2014). What should autism research focus upon? Community views and priorities from the United Kingdom. *Autism, 18*(7), 756-770. <https://doi.org/10.1177/1362361314529627>.
- Penalva, C., Alaminos, A., Francés, F., & Santacreu, O. (2015). *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. Pydlos Ediciones.
- Peniche, R., Ramón, C., Guzmán, C., & Mora, N. (2020). Factores que afectan al desempeño docente en centros de alta y baja eficacia en México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18*(2), 77-95. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.004>
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La Muralla.
- Pineda, I., Renero, L., Silva, Y., Casas, E., Bautista, E., & Bezanilla, J. M. (2009). Utilidad del sociograma como herramienta para el análisis de las interacciones grupales. *Psicología para América Latina, 16*.
- Plimley, L., & Bowen, M. (2007). *Social skills and autistic spectrum disorders*. Paul Chapman Publishing.
- Plummer, K. (2001). *Documents of life 2: An invitation to a critical humanism (Vol. 2)*. Sage Publications.
- Polo, M.T., & López, M.D. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 17*(2), 195-211.
- Prato, M. G. (2011). Abordaje de la Investigación Cualitativa a través de la Teoría Fundamentada en los Datos. *Ingeniería Industrial. Actualidad y Nuevas Tendencias, 2*(6), 79-86.
- Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., Laurent, A. C., & Rydell, P. J. (2006). *The SCERTS model: A comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders, Vol. 1*. Paul H Brookes Publishing.
- Prudhommeau, M. (1976). *Infancia anormal*. Barcelona: Planeta.
- Pujolàs, P. (2002). Enseñar juntos a alumnos diferentes. *La atención a la diversidad y la calidad en educación*. Octaedro

- Pujolàs, P. (2011). *Educación especial e inclusión educativa estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas*. Ponencia de Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. UNESDOC: OREALC/
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1985). Educational policy and school effectiveness. In *Research on exemplary schools* (pp. 181-200). Academic Press.
- Quintero, L. E. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación y Ciencia*, 24, 2-17. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423>
- Ragin, C. (1992). Introduction: Case of "What is a case?" En C. Ragin, & H. Becker, *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry* (pp. 1-17). Cambridge University Press.
- Ragin, C. (2011). *Constructing social research: the unity and diversity of method*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Ramón-Pérez, A. R. (2022). Análisis de la formación pedagógica del profesorado de secundaria para la atención al alumnado con NEAE y una propuesta insólita: el modelo ÍNDICE. En *III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Investigadores 23 y 24 de septiembre de 2021* (pp. 215-216). Servicios Académicos Intercontinentales.
- Real, C. M., & Marcillo, C. E. (2021). Adaptaciones curriculares en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista científica: Dominio de las ciencias*, 7(1), 951-970. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i1.1750>
- Reigeluth, C. M., & Frick, T.W. (1999). Formative research: A methodology for creating and improving design theories. In C. M. Reigeluth (Eds.), *Instructional-design theories and models. A new paradigm of instructional theory* (pp. 633-652). Lawrence Erlbaum.
- Rello, C. F., Puerta, I. G., & Tejero-González, C. M. (2020). Cambiando las actitudes hacia la discapacidad: diseño de un programa de sensibilización en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 713-721.

- Reynolds, M., Wang M. C., & Walberg, H. J. (1987). *The Necessary Restructuring of Special and Regular Education. Exceptional Children, 53(5)*, 391-398.
- Rivas, J. I. (2003). La perspectiva cultural de la organización escolar: marco institucional y comportamiento individual. *Educar, 31*, 109-119. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.307>
- Rivera, V. N. R. (2010). El Estudiante Autista y su Derecho a la Educación en Salones Regulares. *Junta Editorial, 16*, 25-29.
- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Educ@ción en Contexto, 3*, 109-120.
- Rivière, A. (1997). Desarrollo normal y Autismo. Definición, etiología, educación, familia y papel psicopedagógico en el autismo (1/2). *Universidad autónoma de Madrid*.
- Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Editorial Trotta.
- Roberts, C., Silvera, D. (2019). Better education opportunities for students with autism and intellectual disabilities through digital technology. *International Journal of Special Education, 34*, 197-210.
- Roberts, J., & Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education, 20(10)*, 1084-1096. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145267>
- Rodríguez Sánchez, Y., Rodríguez Pérez, O., & García Navarro, X. (2018). La lectura globalizada como método de aprendizaje de la lectoescritura en niños con trastorno del espectro del autismo. Una alternativa para la inclusión. *Conrado, 14(63)*, 274-278.
- Rodríguez, F., & Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé. *Estudios Pedagógicos, 40(2)*, 303-319.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.

- Rodríguez, I. R., Moreno, F. J., & Aguilera, A. (2007). La atención educativa en el caso del alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista de Educación, 344*, 425-445.
- Rodríguez, J. (2011). Los rincones de trabajo en el desarrollo de competencias básicas. *Revista docencia e investigación, 21*(2), 105-130.
- Rodríguez, J., Molina, M.D., & Martínez, M.J. (2019). Análisis de la importancia de la programación didáctica en la gestión docente del aula y del proceso educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 94*(33.1), 115-130.
- Rodríguez, M., & Arroyo, M. J. (2014). Las TIC al servicio de la inclusión educativa. *Digital Education Review, (25)*, 108-126.
- Rodríguez, M., & Medina, J. L. (2014). Entre la complejidad y el arte: el análisis de datos en cualitativa. *Index de Enfermería, 23*(3), 157-161. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962014000200009>
- Rodríguez, W. A., Velandia, A. K., Blanco Acevedo, M. C., & Macea Silvera, J. (2017). *Sensibilización del núcleo familiar hacia la inclusión educativa* [Tesis de grado]. Universidad Autónoma de Bucaramanga
- Rogers, S. J., & Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting language, learning, and engagement*. Guilford Publications.
- Rojas, S., & Haya, I. (2018). *Fundamentos pedagógicos de atención a la diversidad*. Universidad de Cantabria.
- Rojas, V. M. (2011). *Metodología de la investigación. Diseño y ejecución*. Ediciones de la U.
- Román-Meléndez, G., Pérez-Navío, E., & Medina-Rivilla, A. (2021). Perfil del docente inclusivo de básica primaria. *Información tecnológica, 32*(2), 89-108. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000200089>
- Romero, F., & De Bueno, A. (2009). ¿Cómo se plasma una reforma educativa en las programaciones didácticas del profesorado? Enseñanza de las Ciencias, *VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias*, Barcelona, 2546-2551.

- Rosa-Castejón, M. (2019). *Educación inclusiva: la gran mentira*. Desde mi azotea. Una visión particular de la educación. <https://go.uv.es/6AWQYjx>
- Rosenberg, M., Westling, D., & McLeskey, J. (2008). *Special education for today's teachers*. Prentice Hall.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Vol. 15). Universidad de Deusto.
- Ruiz, M. D. C., & Mérida, R. (2016). Promoting the inclusion of families through the development of Work Projects. *A case study. Revista Complutense de Educación, 27*(3), 943-961.
- Rule, P., & John, V. M. (2015). A necessary dialogue: Theory in case study research. *International Journal of Qualitative Methods, 14*(4), 1-11.
- Russell, B. H. (2006). *Research methods in anthropology*. Rowman & Littlefield Pub.
- Sagredo, E. J., Bizarría, M. P., & Careaga, M. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana De Educación, (78)*, 343-360.
- Salvadó, B., Palau, M., Clofent, M., Montero, M., & Hernández, M. Á. (2012). Modelos de intervención global en personas con trastorno del espectro autista. *Rev Neurol 2012, 54*(1), 63-71.
- Samadi, S. A., & McConkey, R. (2018). Perspectives on inclusive education of preschool children with autism spectrum disorders and other developmental disabilities in Iran. *International journal of environmental research and public health, 15*(10), 2307-2322.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., Valencia, S. M., & Torres, C. P. M. (1998). *Metodología de la investigación* (Vol. 6). Mcgraw-hill.
- San Martín, Á. (2002). Hacia un reparto equilibrado del poder en las organizaciones escolares. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 4*, 7-11.

- Sanahuja, A., Borri-Anadon, C., & de Angelis, C. (2022). Prácticas inclusivas en el contexto escolar: una mirada sobre tres experiencias internacionales. *Revista ibero-americana de Educação, 89*(1), 17-37.
- Sanahuja, A., Moliner, O., & Moliner, L. (2020). Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas? *Revista Complutense de Educacion, 31*(4), 497-506. <https://doi.org/10.5209/rced.65774>
- Sánchez-Blanchart, J., Sánchez-Oliva, A., Pastor-Vicedo, J., & Martínez-Martínez, J. (2019). La formación docente ante el trastorno del espectro autista. *Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte, 8*(2), 59-66. <https://doi.org/10.6018/sportk.401121>
- Sandoval, C., & Quispe, F. Q. (2021). Estrategias docentes para la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela. *Pluridiversidad, 8*(8), 127-143.
- Sandoval, M., Simón, C., & Echeita, G. (2018). A critical review of education support practices in Spain. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1533094>
- Sanhueza, S., Granada, M., & Bravo., L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cadernos de Pesquisa, 42*(147), 884-899.
- Santamaría, R. (2005). La organización de los centros educativos a través de los documentos institucionales. En *V Congreso Internacional Virtual de Educación* (pp. 1-8). Red de Universidades con Carreras en Informática (RedUNCI).
- Santiso, C. (2002). Education for democratic governance: review of learning programmes. *Org. Social Sciences. UNESCO*.
- Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Akal-Universitaria.
- Sapon, M. (2007). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En S. Stainback y W. Stainback. *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp. 37-54).

- Sarason, S. (1982). *The Culture of Schools and The Problem of Change*. Allyn and Bacon.
- Sastre, A., Escorial, A., Marcos, L., & Ubrich, T. (2016). *Necesita mejorar. Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Save the Children.
- Sastre-Riba, S. (2014). Intervención psicoeducativa en la alta capacidad: funcionamiento intelectual y enriquecimiento extracurricular. *Revista de Neurología*, 58(1), 89-98.
- Schaeffer, B., Musil, A., & Kollinzas, G. (1980). *Total communication*. Research Press.
- Schalock, R. L., & Verdugo, M. Á. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38(224), 21-36.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. EDULP. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. Libros de Cátedra.
- Schleicher, A. (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264113046-en>
- Schlessinger, S. L. (2018). Reclaiming teacher intellectualism through and for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 268-284.
- Schopler, E., Mesibov, G. B., & Hearsey, K. (1995). Structured teaching in the TEACCH system. En E. Schopler y G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism* (pp. 243-268). MA.
- Schulz, J. B., & Turnbull, A. P. (1984). *Mainstreaming handicapped students: A guide for classroom teachers*. Allyn and Bacon.
- Schutt, R. K. (2018). *Investigating the social world: The process and practice of research*. Sage publications.
- Sebba, J. (1997). *What Works in Inclusive Education?* Barnardo's.

- Sen, A. (2005). Human Rights and Capabilities. *Journal of Human Development*, 6(2), 151-166. <https://doi.org/10.1080/14649880500120491>
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. I. (2000). *Schools that learn. A fifth discipline fieldwork for educators, parents and everyone who cares about education*. Doubleday.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Editorial Anagrama.
- Sepúlveda, L. (2011). Guía orientativa para el profesorado del aula regular relativa a la integración del alumnado con síndrome Asperger. *Revista REPSI*, 113/114, 28-40.
- Sepúlveda, L., Medrano, C., & Martín, P. (2010). Integración en el aula regular de alumnos con síndrome asperger o autismo de alto funcionamiento: Una mirada desde la actitud docente. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62, 131-140.
- Sevillano, E. (6 marzo 2022). Clases pequeñas, mayor bienestar. *El País*. <https://go.uv.es/0073INV>
- Sigcha, G., & Rosero, L. (2017). *La exposición didáctica y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de octavo año de Educación Básica de la unidad educativa Atahualpa*. Universidad Técnica de Ambato.
- Silverman, D. (1997). *Qualitative research: Theory, method and practice*. Sage Publications, Inc.
- Simón, C., Giné, C., & Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42.
- Simón, C., Martínez-Rico, G., McWilliam, R. A., & Cañadas, M. (2022). Attitudes Toward Inclusion and Benefits Perceived by Families in Schools with Students with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-14.
- Skrtic, T. (1991). The special education paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard educational review*, 61(2), 148-207.

- Slavin, R. (1995). Detracking and its detractors. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 218-222.
- Slee, R. (1999) *New Knowledge as a key for sustainable professional partnerships for inclusive education*. Australian Guidance and Counselling Officers Association Conference, Perth.
- Solaz, E. S. (2017). *Programa Reto: Respeto, Empatía y Tolerancia: Actividades de educación emocional para niños de 3 a 12 años*. Editorial Desclée de Brouwer.
- Soldevilla, J., Naranjo, M., & Muntaner, J. J. (2017). Inclusive practices: the role of the support teacher. *Aula Abierta*, 46, 49-56. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.49-56>
- Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Save the Children.
- Stainback, S. B. (2001). Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 5(1), 26-31.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1989). Un solo sistema, una única finalidad: la integración de la Educación Especial y de la Educación Ordinaria. *Siglo Cero*, 121, 26-28.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Stein, N. L., Bernas, R. S., & Calicchia, D. J. (1997). Conflict talk: Understanding and resolving arguments. En T. Giron (Ed.), *Conversation: Cognitive, communicative, and social perspectives. Typological studies in language*. (pp. 233-267). John Benjamins.
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Şe-rife, S., & Savage, M. N. (2020). *Prácticas basadas en Evidencia para niños, niñas, jóvenes y adultos jóvenes con autismo*. University of North Carolina at Chapel Hill UNC. Frank Porter Graham.
- Strain, P., & 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.
<https://doi.org/10.1177/0271121411408740>

- Strain, P. S. (1983). Generalization of autistic children's social behavior change: Effects of developmentally integrated and segregated settings. *Analysis and intervention in developmental disabilities*, 3(1), 23-34.
- Strain, P. S., & Hoyson, M. (2000). The need for longitudinal, intensive social skill intervention: LEAP follow-up outcomes for children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 116-122.
- Strain, P. S., McGee, G., & Kohler, F. (2001). Inclusion of children with autism in early intervention environments. *Early childhood inclusion: Focus on change*, 337-363.
- Suriá, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 23(3), 96-109.
- Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de educación*, (327), 49-68.
- Susinos, T., Rojas, S., & Lázaro, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de educación infantil y primaria. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 83-99.
- Symes, W., & Humphrey, N. (2011). The deployment, training and teacher relationships of teaching assistants supporting pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools. *British Journal of Special Education*, 38(2), 57-64. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2011.00499.x>.
- Tamakloe, D. (2018). A Case Study of Preschool Teachers' Pedagogical Behaviors and Attitudes toward Children with Disabilities. *International Journal of Whole Schooling*, 14(2), 83-103.
- Tamarit, J. (1989). Uso y abuso de los sistemas alternativos de comunicación. *Comunicación, lenguaje y educación*, 1(1), 81-94.

- Tamarit, J. (2015). La transformación de los servicios hacia la calidad de vida. Una iniciativa de innovación social de FEAPS. *Siglo Cero*, 46(3), 47-71.
- Tárraga, R., & Tarín, J. (2013). Escuela inclusiva: controversias en torno a discursos, políticas y actitudes. En M.J. Chisvert, A. Ros, y V. Horcas (Eds.), *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar* (pp. 27-53). Ediciones Octaedro.
- Tárraga, R., Pastor, G., Tijeras, A., Sanz, P., & Fernández, M. I. (2018). Alumnado con trastorno del espectro autista. En D. Marín y Fajardo, I. (Coords.), *Intervención psicoeducativa en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo* (pp. 188-207). Tirant Humanidades.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tello, M. C. (2017). *El uso de los Recursos Didácticos utilizados por los docentes en la enseñanza de habilidades comunicativas a los niños con Trastorno del Espectro Autista en el área de Comunicación*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Temporetti, F. (2018). *Revolver la educación*. Argentina: Universidad Nacional de Rosario.
- Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 443-459
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf
- Tilstone, C., Florian, L., & Rose, R. (1998). *Promoting Inclusive Practice*. Routledge.
- Tirados, R. M. G., & Maura, V. G. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista iberoamericana de educación*, 43(6), 6-13.
- Tirelli, M. R., & Molina, C. B. (2021). Transtorno do espectro autista: diagnóstico tardio e suas consequências. *Anais Congrega MIC. Educação e ciência para um mundo em reconstrução*, 2, 15-18.

- Tognetta, L., Avilés, J. M., Rosario, P., & Alonso, N. (2015). Moral disengagement, self-efficacy and bullying. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(1), 30-34. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.2.1.714>
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. La Muralla.
- Tomás, R., & Grau, C. (2016). Modalities of education for children with autism spectrum disorder. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 35-53.
- Tomilson, S. (1983). *Ethnic minorities in British schools: a review of literature 1960-1982*. Heinemann Educational Books.
- Tonucci, F. (2017). A modo de introducción...: La diversidad como valor en una escuela que cambia. *Aula abierta*, 46(2), 9-12.
- Torres, E., & Castro, C. C. (2016). Las regletas de cuisenaire un recurso didáctico favorable en los procesos de inclusión. *Encuentro Distrital de Educación Matemática*, 3, 352-358.
- Torres, G. J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional*, 49(1), 62-89.
- Torres, J. A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Revista Educatio Siglo XXI*, 30(1), 45-69
- Torres, R. S. (2000). *Una década de Educación Para Todos. La tarea pendiente*. Fondo Editorial que Educa.
- Traver, S., Lago, J. R., & Moliner, O. (2022). The inclusion of students who are most vulnerable to exclusion via cooperative learning. A longitudinal case-study. *European Journal of Special Needs Education*, 2022, 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.2021870>
- Tsvintarnaia, I., Vizcarra, M. T., & López-Vélez, A. L. (2020). Actuaciones llevadas a cabo en la Comunidad Autónoma del País Vasco con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(1), 81-97. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.27291>

- Uditsky, B. (1993). From integration to inclusion: The Canadian experience. En R. Slee (Ed.), *Is there a desk with my name on it? The politics of Integration* (pp. 79-92). Routledge.
- Umberson, D., & Karas, J. (2010). Social relationships and health: A flashpoint for health policy. *Journal of health and social behavior*, 51(1), 54-66.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to Education for All*. UNESCO.
- UNESCO (2008). *Conferencia Internacional de Educación: La Educación Inclusiva. El camino hacia el futuro*. UNESCO.
- UNESCO (2011). *Manual de gestión para directores de instituciones educativas*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219162>
- UNESCO (2012). *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible: Forjar la educación del mañana*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219155s.pdf>
- UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo sostenible 4*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, <https://go.uv.es/Hu44GY3>
- UNESCO (2020). Informe de seguimiento de la educación en el Mundo 2020. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Valdez, D., & Ruggieri, V. (2011). *Autismo. Del diagnóstico al tratamiento*. Paidós.
- Valdez, D (2019). *Autismo: Claves para la intervención psicoeducativa*. Libro amigo.
- Valdez, G., & Cartolin, R. (2019). Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo. *Revista Médica Herediana*, 30(1), 60-61.

- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.
- Vargas, J., & Flecha, R. (2000). El aprendizaje dialógico como “experto” en resolución de conflictos. *Contextos Educativos*, 3, 81-88.
- Varguillas, C. (2006). El uso de Atlas.ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido UPEL. *Laurus*, 12(2), 73-87.
- Vélez-Clavo, X., Tárraga-Mínguez, R., Fernández-Andrés, M. I., & Sanz-Cervera, P. (2017). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3).
- Verdugo, M. Á., & Rodríguez, A. (2013). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(4). 5-25.
<http://hdl.handle.net/11181/3840>
- Verdugo, M. Á., Amor, A. M., Fernández, M. Navas, P., & Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27-58.
- Verdugo, M. Á., Amor, A. M., Fernández, M., Navas, P., & Calvo, I. (2020). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente.
<http://dx.doi.org/10.14201/scero20184922758>
- Vicuña, K. D. (2013). *Percepciones y actitudes de profesores de primero a séptimo año de Educación General Básica del Distrito Educativo 4 hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores de uno de prácticas educativas inclusivas en el aula* [Tesis de maestría]. Universidad Casa Grande.
- Vidal, M. I., & Peirats, J. (2020). Intervención terapéutica y coordinación familiar en los inicios comunicativos de un caso de atención temprana. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 79-98.
- Vidal, M. I., & Pardo, M. I. (2021). *Agrupamientos multinivel como estrategia inclusiva para el aprendizaje*. En M. A. Santos, M. Lorenzo y A. Quiroga

- (Eds.), *La Educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes* (pp. 1255-1260). Universidade de Santiago de Compostela.
- Vidriales, S., Gutiérrez, C., Sánchez, C., Plaza, M., Hernández, C., & Verde, M. (2020). *Informe: El alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo en España. Análisis de la distribución autonómica y de los modelos educativos existentes*. Confederación Autismo España.
- Vlachou, A. D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. La Muralla.
- Vogliotti, A., & Macchiarola, V. (2003). Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes. En *Ponencia Congreso Latinoamericano de Educación Superior*. Universidad de San Luis.
- Walton, E., & Rusznyak, L. (2019). Developing standards for inclusive teaching in South Africa: A dilemma analysis. *Southern African Review of Education with Education with Production*, 25(1), 89-106. <https://hdl.handle.net/10520/EJC-1877d86fcc>
- Warnock, H. M. (1978). *Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people* (Vol. 7212). Stationery Office Books (TSO).
- Watkins, A. (2012). Perfil profesional del docente en la educación inclusiva. *Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales*. Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea.
- Werner, H. (1985). *La responsabilidad del Investigador*. Editorial Plaza & Janés.
- Wertheimer, A. (1997). *Inclusive Education: A Framework for Change. National and International Perspectives*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Westwood, P. (2007). *Commonsense methods for children with special educational needs*. Routledge.
- Willard, A. K., & Duffrin, M. W. (2003). Utilizing project-based learning and competition to develop student skills and interest in producing quality food items. *Journal of Food Science Education*, 2(4), 69-73.

- Wilson, S. (1979). Explorations of the usefulness of case studies evaluations, *Evaluation Quarterly*, 3, 446-459.
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification [Deficiencias graves de interacción social y dificultades asociadas en niños: epidemiología y clasificación]. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), 11-29. <https://doi.org/10.1007/BF015312>
- Wing, L. (1995). The autistic spectrum. *The lancet*, 350, 1761-1766. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(97\)09218-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(97)09218-0)
- Wood, R. (2021). Autism, intense interests and support in school: From wasted efforts to shared understandings. *Educational Review*, 73(1), 34-54.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- Woods, P., Menezo, D., & Remesal, A. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*. Paidós ibérica.
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación. *Serie Documentos de Trabajo*, 296, 1-37.
- Yadarola, M. E. (2018). El bullying como barrera a la inclusión en la escuela primaria de gestión estatal. *Anuario digital de investigación educativa*, 2018(1), 777-795.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods*. Sage Publications.
- Young, K., McNamara, P. M., & Coughlan, B. (2017). Authentic inclusion-utopian thinking? Irish post-primary teachers' perspectives of inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 68, 1-11.
- Zambrano, R. M., & Orellana, M. D. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(4), 39-48.
- Zañartu, L. M. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. *Contexto educativo*, 28(7), 5-10.

- Zariquiey, F. (2018). *Cuaderno de implantación del Aprendizaje Cooperativo*. Colectivo Cinética.
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., ..., & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: a systematic review update. *Autism Research*, 15(5), 778-790. <http://dx.doi.org/10.1002/aur.2696>
- Zhu, J., Li, H., & Hsieh, W. Y. (2019). Implementing inclusive education in an early childhood setting: A case study of a Hong Kong kindergarten. *Early Child Development and Care*, 189(2), 207-219. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1307841>

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Boletín Oficial del Estado. (2013). Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre de 2013. *Boletín Oficial del Estado*, nº 289, de 3 de diciembre de 2013, p.95635-95673.
- Boletín Oficial del Estado. (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa (LGE). *Boletín Oficial del Estado*, nº 197, de 6 de agosto de 1970, p. 12525-12546.
- Boletín Oficial del Estado. (1982). Ley 13/1982 de 7 de abril de Integración Social de los Minusválidos (LISMI). *Boletín Oficial del Estado*, nº 103, de 30 de abril de 1982, p. 11106-11112.
- Boletín Oficial del Estado. (1985). Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*, nº 65, de 16 de marzo de 1985, p. 6917-6920.
- Boletín Oficial del Estado. (1985). Orden de 20 de marzo de 1985 sobre planificación de la Educación Especial y experimentación de la integración en el curso 1985/86. *Boletín Oficial del Estado*, nº 72, de 25 de marzo de 1985, p. 7755-7756.
- Boletín Oficial del Estado. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, nº 238, de 4 de octubre de 1990, p. 28927-28942.
- Gaceta de Madrid. (1857). Ley de 9 de septiembre de 1857 de Instrucción Pública (Ley Moyano). *Gaceta de Madrid*, nº 1710, de 10 de septiembre de 1857, p. 1-3.
- Boletín Oficial del Estado. (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). *Boletín Oficial del Estado*, nº 307, de 24 de diciembre de 2002, p. 45188-45220.
- Boletín Oficial del Estado. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006 (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, de 4 de mayo de 2006, p. 17158-17207.

Boletín Oficial del Estado. (2013). Ley Orgánica 8/2013 de Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, de 10 de diciembre de 2013, p. 97858-97921.

Boletín Oficial del Estado. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº 340, de 30 de diciembre de 2020, p. 122686-122953.

Diari Oficial de la Generalitat Valenciana (2016). Resolución de 27 de julio de 2016, de la Dirección General de Política Educativa. *DOGV* nº 7841, p. 22128-22136.

Diari Oficial de la Generalitat Valenciana (2018). Resolución 18 de julio de 2018. *DOGV* nº 8343, de 20 de julio de 2018, p. 30987-30997.

Diari Oficial de la Generalitat Valenciana. (2019). Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. *DOGV* nº 8540, de 3 de mayo de 2019, p. 20853-20897.

Diari Oficial de la Generalitat Valenciana. (2020). Resolución de 29 de julio de 2020, del secretario autonómico de Educación y Formación Profesional. *DOGV* nº 8871, p. 29975-29984.

Diari Oficial de la Generalitat Valenciana (2018). Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. *DOGV* nº 8356, de 07.08.2018, p. 33355-33381.

Diari Oficial de la Generalitat Valenciana (2021). Decreto 58/2021, de 30 de abril, del Consell, sobre jornada lectiva del personal docente y número máximo de alumnado por unidad en centros docentes no universitarios. *DOGV* nº 9077, p. 18890-18894.

Diari Oficial de la Generalitat Valenciana. (2021). Orden 23/2021, de 6 de julio, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. *DOGV* nº 9124, de 9 de julio de 2021, p. 31396-31401.

REFERENCIAS DE LOS PROTOCOLOS DE ACTUACIÓN TEA DE LAS DISTINTAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Murcia

Cande, I., Garrido, F., Leal, M., Navarro, J., & Tortosa, F. (2012). *Protocolo de Coordinación de las Actuaciones Educativas y Sanitarias para la Detección e Intervención Temprana en los Trastornos del Espectro Autista*. Consejería de Sanidad y Política Social, Servicio Murciano de Salud, Subdirección General de Salud Mental. <https://go.uv.es/EvRVC1W>

Galicia

V.V.A.A (2016). *Tratamiento educativo al alumnado con Trastorno del espectro autista (TEA)*. Xunta de Galicia. <https://go.uv.es/lKM341A>

País Vasco

Thomas, G., Barrat, P., Clewley, H., Joy, H., Potter, M., & Whitaker, P. (2002). *El Síndrome de Asperger. Estrategias prácticas para el aula. Guía para el profesorado*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. <https://go.uv.es/8ypxV1o>

Navarra

Cabodevilla, C., Monje, A., de los Arcos, M. P., Ulibarri, M. T., Guinea, A., Sánchez, M., Aguilera, S. (2017). *Protocolo para la detección, el diagnóstico y la intervención en niños y niñas con sospecha de Trastorno del Espectro Autista*. Departamento de Derechos Sociales, Educación y Salud. Gobierno de Navarra. <https://go.uv.es/k4i36nH>

Castilla y León

Merino, M., & García, R. (2015). *Guía de intervención dirigida al alumnado con Autismo*. Federación Autismo Castilla y León. <https://go.uv.es/L1a1cYR>

Andalucía

Autismo Andalucía (2001). *Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con Trastorno del Espectro Autista*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. <https://go.uv.es/OLmW9Bx>

Catalunya

V.V.A.A. (2012). *Pla d'atenció integral a les persones amb trastorn de l'espectre autista (TEA)*. Direcció General de Regulació, Planificació i Recursos Sanitaris, Generalitat de Catalunya. <https://go.uv.es/WeQA395>

Castilla la Mancha

Federación Autismo Castilla la Mancha (2015). *Guía educativa dirigida al alumnado con TEA en Castilla la Mancha*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla La Mancha. <https://go.uv.es/Hyunj8p>

Comunitat Valenciana

Barrios, J. L., Blau, A., Forment, C. (2018). *TEA: Trastorno del Espectro del Autismo. Una guía para la comunidad educativa*. Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. <https://go.uv.es/F62pc7g>

Madrid

Ferre, F., Palanca, I., & Crespo, M. D. (2008). *Guía de diagnóstico y tratamiento de los Trastornos del Espectro Autista. La atención en la red de Salud Mental*. Salud Madrid. <https://go.uv.es/qE8uD9w>

ANEXOS

1. Documentación de la Administración

1.1. ANEXO 1: EXTRACTO DEL DEBA. CATEGORÍAS AC6 Y AP2

A continuación, se presentan los ítems en los que se desglosan las categorías AC6 y AP2 en el DEBA: Instrumento colaborativo para la evaluación de la inclusión del alumnado.

AC6: Organización para la inclusión

32. ¿Recibe el alumnado el apoyo ordinario con la intensidad (número de sesiones) necesaria?

33. ¿Se realizan de forma continua y planificada las coordinaciones entre el profesorado de las asignaturas y el profesorado que realiza el apoyo ordinario del alumnado?

34. ¿Se ha acordado el reparto de tareas y responsabilidades entre los miembros del equipo educativo del alumnado para facilitar la docencia compartida?

AP2: Metodologías y estrategias didácticas inclusivas.

40. ¿En las actividades de las unidades didácticas de mi programación utilizo estrategias que promueven el aprendizaje activo del alumnado y mejoran la interacción con sus compañeros/as?

41. ¿En las actividades de las unidades didácticas de mi programación utilizo estrategias y materiales que ofrecen al alumnado opciones de motivación e implicación (captar el interés, mantener el esfuerzo y la persistencia y autorregulación) adecuadas a sus características y necesidades?

42. ¿En las actividades de las unidades didácticas de mi programación utilizo estrategias y materiales que ofrecen diferentes opciones para la representación de la información (opciones para la percepción visual, auditiva, propioceptiva y para la comprensión) para adecuarlas a las características y necesidades del alumnado?

43. ¿En las actividades de las unidades didácticas de mi programación utilizo estrategias y materiales que ofrecen al alumnado diferentes formas de acción y

expresión de los conocimientos (interacción física, expresión/comunicación y autonomía en el aprendizaje) adecuadas a sus características y necesidades?

44. ¿En las actividades de las unidades didácticas de mi programación realizo agrupamientos que favorecen la participación del alumnado y fomentan la ayuda mutua y la colaboración con sus compañeras y sus compañeros?

45. ¿Los materiales curriculares y didácticos ofrecen las ayudas y pautas necesarias para que el alumnado los utilice con la máxima autonomía en las actividades individuales?

Nota. Fuente: Conselleria d'Educació, Cultura i Esport (2020).

<https://ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/identificacio-de-barreres>

1.2. ANEXO 2: TIPOS DE BARRERAS PARA LA INCLUSIÓN SEGÚN EL ANEXO IV DEL PAP

| Barreras para el acceso | Barreras para la participación | Barreras para el aprendizaje |
|---|--|---|
| Económicas | Comunicativas | Curriculares |
| Nivel económico, carencias básicas materiales, distancia entre el hogar y el centro, dificultades para trasladarse, zona culturalmente pobre, falta de lugar de estudio en la vivienda o carencia de estimulación | Deficiente comunicación entre alumnado y docentes, ausencia o limitaciones en el lenguaje comprensible, comprensivo y empático con el alumnado, falta de tiempos y espacios para la comunicación alumno-docente, desconocimiento de la lengua, desconocimiento de los SAAC por ambas partes. | Currículum rígido o poco flexible, contenidos poco vinculados a experiencias previas o a la vida, exigencias curriculares poco apropiadas a su desarrollo, poca correlación y transversalidad entre contenidos, escasa coordinación docente en las adaptaciones, escaso reforzamiento y generalización de lo aprendido. |

De infraestructura

Condiciones de salubridad deficientes, aulas mal ventiladas o iluminadas, inexistente o deficiente accesibilidad tecnológica, ausencia de ayudas técnicas y productos de apoyo, dificultades en procesos de matriculación, de becas de comedor, de ayudas al estudio.

Interacciones

interpersonales

Contextos comunicativos poco participativos, lenguaje poco asertivo, motivador y empático, escaso trabajo transversal de habilidades sociales, agrupamientos que no favorecen la participación y la colaboración, metodologías que no favorecen el debate y la reflexión, clima de aula segregador, competitivo e individualista, escasa participación e implicación de las familias, escasa participación del alumnado en actividades extraescolares y socioculturales.

Metodológicas

Escasa adaptación de la programación a los principios del DUA, escasa utilización de recursos de apoyo que faciliten el acceso al currículum, estilo docente poco flexible y autoritario, escasa utilización de metodologías activas y prácticas inclusivas, UD poco adaptadas, utilización masiva de material impreso, evaluación centrada en el producto y escasa atención a inteligencias múltiples y diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

Actitudinales

Prácticas relacionales de rechazo, segregación encubierta o exclusión, relaciones habituales de acoso o bullying, sobreprotección de docentes y/o

Valores y normas

Medidas de convivencia principalmente punitivas y coercitivas, escaso consenso de las normas, escasos protocolos de resolución de conflictos (mediación, asambleas, buzón de sugerencias,

Organizativas

Agrupaciones o desdobles encubiertos por capacidades, ausencia de prácticas que potencien competencias, escasa actualización docente, escasa coordinación

compañeros, prejuicios, bajas o altas expectativas docentes, actitudes negativas y escasa sensibilización e implicación en políticas, culturas y prácticas inclusivas.

Materiales

Ausencia de materiales adaptados, uso inadecuado de estos, ausencia de ayudas técnicas o productos de apoyo, escasa organización de los materiales del aula, ausencia o falta de adaptación a la discapacidad del alumnado de instrumentos comunes necesarios para facilitar su uso autónomo.

etc.), escaso uso de protocolos de acogida del alumnado, mejorable uso de metodologías específicas para trabajar la participación activa del alumnado en la resolución de conflictos, escaso tratamiento coeducativo y de sensibilización y respeto ante la diversidad en los materiales y en el aula.

Autorregulación y motivación

Escaso uso de estrategias motivacionales para la participación, y de los dos primeros principios del DUA, mejorable conocimiento de estrategias para el autocontrol y la impulsividad, escaso tratamiento a la educación emocional en los documentos de centro, mejorable conocimiento de protocolos de atención sanitaria y ante

docente, evaluaciones centradas en el déficit, documentos organizativos desfasados, ausencia de organización docente, falta de coordinación con el entorno, ratio elevada.

situaciones de riesgo,
maltratos o abusos.

Sociofamiliares

Ambiente de riesgo,
dificultades de
participación en tutorías,
reuniones, AFA,
relaciones familia-escuela
deterioradas, barreras
lingüísticas familiares,
intervención de Servicios
Sociales.

Nota. Elaboración propia a partir del Anexo IV del PAP y de acuerdo con las dimensiones de Chiralt (2019).

2. Fichas de identificación

2.1. ANEXO 3: FICHA DE IDENTIFICACIÓN C1

| | |
|---|---|
| Centro ¹⁵ | XXXXXXXX XXXXX |
| Ubicación (descripción de la zona y de las características del contexto) | Centro urbano arraigado al barrio XXXX. Escuela laica, inclusiva, solidaria, participativa y comprometida con la lengua, con el objetivo de formar alumnado con espíritu crítico y autónomo. Tienen jornada continua. |

| | | | |
|-----------------------------|-------------|--------------------------|-----------------------|
| Nº de unidades | 18 (6i+12p) | Nº de estudiantes | 365 (112i + 244p) |
| Personal del centro: | Docente: | 29 | No docente: 3 + 3 ext |

| | | | | | |
|---|--------|-----|-------|---------|----------|
| Experiencia docente | <1 año | 1-3 | 4 -10 | 11 - 15 | >15 años |
| Nº de profesores/as | | | | | |
| Definen a su profesorado, en la web y en el blog como estable e ilusionado. | | | | | |

| | | | | | |
|--------------------------------|--------|-----|-------|---------|----------|
| Antigüedad en el centro | <1 año | 1-3 | 4 -10 | 11 - 15 | >15 años |
| Nº de profesores/as | | | | | |

| | | | | |
|--------------------------|------------|-------------|--------------------------------------|------------------|
| Situación laboral | Interino/a | Sustituto/a | Comisión servicio/ plaza provisional | Plaza definitiva |
| Nº profesores/as | | | | |

| Cuestiones | | SÍ | NO |
|---|--|----|----|
| El centro dispone de alguna comisión o grupo especializado para la inclusión educativa o la atención a la diversidad | | | |
| Cuenta con un/a Coordinador/a de Ed. Inclusiva | | | |
| El/La Coordinador/a es una figura reconocida en la estructura organizativa del centro. | | | |
| En caso afirmativo, especificar cómo se concreta el reconocimiento: | En la propia web y en el blog afirman que el aprendizaje está basado en el desarrollo de las inteligencias múltiples y que cuentan con aula CyL y con un gabinete psicopedagógico formado por la orientación escolar, pedagogía terapéutica y audición y lenguaje. Sin embargo, dentro del blog, un apartado aparte es la Educación Especial, un concepto bastante opuesto al de inclusión, que solo se menciona al caracterizarse como escuela inclusiva. | | |

¹⁵ Tras numerosos intentos, la dirección del centro se niega a rellenar la ficha, la secretaria me facilita algunos datos de manera informal pero no completos, están muy atareados siempre, alegan.

2.2. ANEXO 4: FICHA DE IDENTIFICACIÓN C2

| | |
|------------------|--|
| Centro | XXXX XXXXXXXX XXXXXX |
| Ubicación | El centro tiene la característica singular de que es el único en la localidad. Se trata de una zona rural en la que su alumnado, así como las familias son homogéneas autóctonas y cuenta con aproximadamente un 10% de alumnado inmigrante. |

| | | | |
|-----------------------------|------------------|--------------------------|-----------------------------|
| Nº de unidades | 13 ¹⁶ | Nº de estudiantes | 265 |
| Personal del centro: | Docente: | 26 | No docente: 1 ¹⁷ |

| | | | | | |
|----------------------------|--------|-----|-------|---------|----------|
| Experiencia docente | <1 año | 1-3 | 4 -10 | 11 - 15 | >15 años |
| Nº de profesores/as | 1 | | 1 | 3 | 13 |

| | | | | | |
|--|--------|-----|-------|---------|----------|
| Antigüedad en el centro | <1 año | 1-3 | 4 -10 | 11 - 15 | >15 años |
| Nº de profesores/as ¹⁸ | 1 | 3 | 10 | 2 | 2 |

| | | | | |
|--------------------------|------------|-------------|--------------------------------------|------------------------------------|
| Situación laboral | Interino/a | Sustituto/a | Comisión servicio/ plaza provisional | Plaza definitiva |
| Nº profesores/as | 3 | 3 | 2 | 17 (+1 en prácticas) ¹⁹ |

| Cuestiones | SÍ | NO |
|---|----|----|
| El centro dispone de alguna comisión o grupo especializado para la inclusión educativa o la atención a la diversidad | X | |
| Cuenta con un/a Coordinador/a de Educación Inclusiva | | X |
| El/La Coordinador/a es una figura reconocida en la estructura organizativa del centro | - | - |

¹⁶ El centro cuenta con un aula de 2 años experimental. No se trata de un aula creada (de catálogo) sino habilitada (9 de primaria, 3 de infantil + 1 habilitada).

¹⁷ Solo la conserje, los de comedor, limpieza, etc. Forman parte de empresas externas.

¹⁸ Contemplado solo el personal definitivo en el centro y el maestro en prácticas (1er año tras plaza).

¹⁹ En su PEC queda reflejado que se trata de un centro con muchos definitivos (lo que aporta estabilidad) y también con mucho profesional veterano (lo que implica, además de experiencia, bastante estancamiento en cuanto a la innovación e introducción de nuevas estrategias y metodologías).

2.3. ANEXO 5: FICHA DE IDENTIFICACIÓN C3

| | |
|---|---|
| Centro | XXX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX |
| Ubicación (descripción de la zona y de las características del contexto) | <p>Colegio Rural Agrupado con dos aularios uno en cada municipio (XXX1 y XXXX). El aulario de XXX1 cuenta con una clase por nivel sin embargo en algunas asignaturas se agrupan por ciclos. En el aulario de XXX2 están agrupados (etapa de infantil en un aula y una unidad por cada ciclo de primaria).</p> <p>Está formado por dos municipios rurales de la comarca XXXXXXX con 992 habitantes y 594, respectivamente.</p> |

| | | | |
|-----------------------------|---------------|--------------------------|-------------------------------|
| Nº de unidades | 9 (A) + 4 (B) | Nº de estudiantes | 203 |
| Personal del centro: | Docente: | 21 | No docente: 2 SPE + 3 comedor |

| | | | | | |
|----------------------------|--------|-----|------------|---------|----------|
| Experiencia docente | <1 año | 1-3 | 4 -10 | 11 - 15 | >15 años |
| Nº de profesores/as | | | La mayoría | | |

| | | | | | |
|--------------------------------|--------|-----|------------|---------|----------|
| Antigüedad en el centro | <1 año | 1-3 | 4 -10 | 11 - 15 | >15 años |
| Nº de profesores/as | | | La mayoría | | |

| | | | | |
|--------------------------|------------|-------------|--------------------------------------|------------------|
| Situación laboral | Interino/a | Sustituto/a | Comisión servicio/ plaza provisional | Plaza definitiva |
| Nº profesores/as | - | - | - | - |

| Cuestiones | | SÍ | NO |
|---|-----------------------------------|----|----|
| El centro dispone de alguna comisión o grupo especializado para la inclusión educativa o la atención a la diversidad | | X | |
| Cuenta con un/a Coordinador/a de Ed. Inclusiva | | X | |
| El/La Coordinador/a es una figura reconocida en la estructura organizativa del centro | | X | |
| En caso afirmativo, especificar cómo se concreta el reconocimiento: | Tiene voz en todas las reuniones. | | |

2.4. ANEXO 6: FICHA DE IDENTIFICACIÓN C4

| | |
|---|---|
| Centro | XXXX XX XXXXXXXX |
| Ubicación (descripción de la zona y de las características del contexto) | Zona residencial, nivel económico medio alto, poca población inmigrante |

| | | | |
|-----------------------------|----------------|--------------------------|---------------|
| Nº de unidades | 8+3+1 CyL (12) | Nº de estudiantes | 230 |
| Personal del centro: | Docente: | 21 | No docente: 4 |

| | | | | | |
|----------------------------|--------|-----|-------|---------|----------|
| Experiencia docente | <1 año | 1-3 | 4 -10 | 11 - 15 | >15 años |
| Nº de profesores/as | - | - | 2 | 7 | 12 |

| | | | | | |
|--------------------------------|--------|-----|-------|---------|----------|
| Antigüedad en el centro | <1 año | 1-3 | 4 -10 | 11 - 15 | >15 años |
| Nº de profesores/as | 9 | 1 | 6 | 1 | 4 |

| | | | | |
|--------------------------|------------|-------------|--------------------------------------|------------------|
| Situación laboral | Interino/a | Sustituto/a | Comisión servicio/ plaza provisional | Plaza definitiva |
| Nº profesores/as | 6 | 6 | 3+1 | 12 |

| Cuestiones | | SÍ | NO |
|---|--|----|----|
| El centro dispone de alguna comisión o grupo especializado para la inclusión educativa o la atención a la diversidad | | X | |
| Cuenta con un/a Coordinador/a de Ed. Inclusiva | | X | |
| El/La Coordinador/a es una figura reconocida en la estructura organizativa del centro | | X | |
| En caso afirmativo, especificar cómo se concreta el reconocimiento: | La persona que lo coordina es la orientadora del centro. | | |

3. Guiones de entrevistas

3.1. ANEXO 7: GUION DE ENTREVISTA AL PROFESORADO

Esta entrevista forma parte de un proyecto de Tesis Doctoral subvencionada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Con él se pretende conocer sus percepciones para analizar el grado de inclusión educativa en el centro. Para que su colaboración sea verdaderamente efectiva rogamos sinceridad en sus respuestas (le aseguramos que tanto su identidad como sus opiniones van a permanecer en el anonimato).

ENTREVISTA A TUTORES/AS

I: Concepto

1. ¿En qué consiste, para usted, la inclusión educativa?
2. ¿Qué dimensiones abarca?

II. Repercusiones

3. ¿Qué repercusiones tiene en el alumnado “ordinario”? ¿y en el alumnado con NEAE?
4. ¿Qué aspectos positivos puede conllevar? ¿y negativos?
5. ¿En qué aspectos cree que puede mejorar la sociedad la educación inclusiva?

III. Profesorado y prácticas

6. ¿Cuáles serían las funciones del profesorado en un aula inclusiva? (a diferencia de las que tendría en un aula no inclusiva).
7. ¿Cómo organiza sus estrategias metodológicas y los recursos para la atención al alumnado con NEAE y, a la vez, al conjunto del aula?
8. ¿Cómo lleva a cabo, a parte de la inclusión de este alumnado en el aula (presencia y participación), la inclusión en el proceso de aprendizaje?

IV. Requisitos

9. ¿Qué recursos necesitaría en su aula para adaptarla a las necesidades del alumnado con NEAE?

10. ¿Qué propuestas realizaría al equipo directivo de su centro para que mejorara la inclusión?

V. TEA

11. ¿Qué necesidades específicas precisa el alumno con TEA de su aula?

12. ¿Han realizado algún cambio específico para favorecer la participación su alumno con TEA? ¿y el aprendizaje?

13. ¿Qué apoyos especializados recibe el alumnado con TEA (PT, AL...)?
¿y su familia?

14. ¿Qué necesitaría, como tutora del aula para atender mejor a su alumno con TEA?

3.2. ANEXO 8: GUION DE ENTREVISTA GRUPAL AL ALUMNADO

Esta entrevista grupal forma parte de un proyecto de Tesis Doctoral subvencionada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Con él se pretende conocer vuestras percepciones para analizar el grado de inclusión educativa en el centro. Para que vuestra colaboración sea verdaderamente efectiva rogamos sinceridad en las respuestas (os aseguramos que tanto vuestra identidad como vuestras opiniones van a permanecer en el anonimato).

I. Identificación

- a. Edad, género, curso y centro

II. Concepto e implicación

- a. ¿Habéis oído hablar de inclusión? Explicarlo si no ¿Qué opináis al respecto? ¿Os favorece u os perjudica?
- b. ¿Colaboráis a que haya inclusión en el aula? ¿Cómo?

III. Estrategias y materiales

- a. ¿Qué estrategias utiliza el profesorado para favorecer a la inclusión de todos los niños y niñas? ¿Qué os parece?
 - i. ¿Cómo os organizáis para trabajar en clase en las diferentes asignaturas? ¿Cómo preferís trabajar?
- b. ¿Qué materiales de trabajo usáis, materiales didácticos tradicionales (libros de texto en papel, fichas, materiales manipulativos...) o materiales didácticos digitales? ¿cuáles preferís?

IV. Evaluación

- a. ¿Cómo se os evalúa? (exámenes, rúbricas, portafolios...) ¿Os parece que la evaluación está adaptada para favorecer la inclusión en el aula? ¿Cómo propondrías qué fuera?

V. Conclusión

- a. Con todo esto ¿Cómo creéis que es la inclusión en vuestro colegio y en vuestra clase? Valorad en una escala del 1 al 10.

3.3. ANEXO 9: GUION DE LA ENTREVISTA A LA ADMINISTRACIÓN

Esta entrevista forma parte de un proyecto de Tesis Doctoral subvencionada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Con él se pretende conocer la postura y las percepciones de la Administración hacia la inclusión educativa del alumnado con TEA en los centros de la Comunitat Valenciana. Para que su colaboración sea verdaderamente efectiva rogamos sinceridad en sus respuestas.

1. ¿Cuentan con datos estadísticos sobre la inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en los centros educativos de Educación Primaria de Valencia?
 - a. ¿Cuál es el procedimiento para obtenerlos y actualizarlos?
 - b. Y, ¿se han planteado investigar sobre el grado de inclusión real de estos alumnos?
 - c. ¿Cuál es su percepción sobre la situación de inclusión de dicho alumnado?
2. Partiendo de la normativa legal recientemente aprobada en la Comunitat:
 - a. ¿Cuáles consideran que son las medidas concretas, respecto a elementos organizativos, que favorecen la inclusión del alumnado con TEA en los centros educativos inclusivos de primaria?
 - b. ¿Cuáles consideran que son los elementos didácticos que favorecen dicha inclusión?
 - i. ¿Cómo consideran que la gamificación puede contribuir a ello?
3. ¿Cuáles son los próximos objetivos que se plantean sobre el tema y cómo pretenden abordarlos? (líneas de actuación concretas)
 - i. ¿Está contemplada la gamificación entre ellos?
4. ¿Qué factores consideran que están dificultando la inclusión del alumnado con TEA en los centros educativos valencianos? (si no surge preguntar sobre el contexto social, las familias del resto de alumnos, el profesorado tutor/especialistas)
 - a. Según algunos datos parciales obtenidos en cuatro centros de Valencia de distinta modalidad sociogeográfica; las familias

demandan más subvenciones, cambios de actitudes en los profesionales y el resto de los padres y mayor individualización del aprendizaje a sus necesidades. ¿Qué medidas se están llevando a cabo o tienen previstas, desde la Direcció General d’Inclusió Educativa al respecto?

- b. Por su parte, el profesorado y los equipos directivos exigen más formación docente, reducciones de ratio y mayor implicación del claustro, ¿qué medidas se están tomando sobre ello o tienen previstas tomar?

3.4. ANEXO 10: GUIÓN PARA LA OBSERVACIÓN EN EL CENTRO EDUCATIVO

| | | | | | | | |
|---|--|------------------------------|--|-------------------------------|--------------------------|--------------|--|
| Centro | | Número observación | | Curso | | Fecha | |
| Número estudiantes | | Tiempo de observación | | Profesor/a | | | |
| Niños | | Niñas | | Asignaturas observadas | | | |
| Estructuración/organización del aula | | | | | Personal de apoyo | | |
| Alumnado NEAE | | | | | | | |

| Asignatura. | T | Actividad alumnado | Actividad docente | Agrupamiento alumnado | Recursos para la inclusión | Participación alumnado TEA |
|-------------|---|--------------------|-------------------|-----------------------|----------------------------|----------------------------|
| | | | | | | |

3.5. ANEXO 11: GUIÓN PARA EL TEST SOCIOMÉTRICO

Escribe tu número de identificación _____ Curso _____

1. ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu clase con los que más te gusta jugar o pasar el tiempo?

¿Por qué te gusta estar con ellos/as?

2. ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu clase con los que menos te gusta jugar o estar con ellos/as?

¿Por qué no te gusta jugar o estar con ellos/as?

3. ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu clase con los que menos te gusta jugar o estar con ellos/as?

¿Por qué te gusta trabajar con ellos/as?

4. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta trabajar?

¿Por qué no te gusta trabajar con ellos o ellas?

3.6. ANEXO 12: GUION TEST SOCIOMÉTRICO SIMPLIFICADO Y ADAPTADO AL CHINO

3 AMIGOS CON LOS QUE TE GUSTA JUGAR

写下三个朋友，你喜欢玩什么



3 AMIGOS QUE TE AYUDAN A TRABAJAR

写三个帮助你工作的朋友



3 NIÑOS CON LOS QUE MENOS TE GUSTA JUGAR

写下三个孩子，你很少喜欢玩



3 NIÑOS CON LOS QUE MENOS TE GUSTA TRABAJAR

用你很少的工作来写下三个孩子



4. Claves utilizadas para el trabajo de campo

4.1. ANEXO 13: CLAVES Y SIGNIFICADO

| CLAVE | SIGNIFICADO |
|-------|---|
| A1-A4 | Identificación de cada uno de los alumnos entrevistados. |
| C1-C4 | Identificación de cada uno de los centros analizados. |
| EGA | Entrevista al grupo de alumnos |
| ET | Entrevista a la tutora |
| E_DGI | Entrevista a la Directora General de Inclusión |
| RO1-6 | Identificación del Registro de Observación del uno al seis. |
| UA5-6 | Unidad de Análisis de quinto o sexto curso. |

5. Anexo digital

El anexo digital contiene los documentos que se muestran a continuación y están disponibles en el QR de la derecha.

6. Registros de observación

- 6.1. Anexo 14: Registro de observación Centro 1
- 6.2. Anexo 15: Registro de observación Centro 2
- 6.3. Anexo 16: Registro de observación Centro 3
- 6.4. Anexo 17: Registro de observación Centro 4



7. Matrices de análisis de centros

- 7.1. Anexo 18: Matriz de análisis de datos de identificación de los centros
- 7.2. Anexo 19: Matrices análisis documentación administrativa centros

8. Matrices de análisis de entrevistas

- 8.1. Anexo 20: Matrices análisis entrevistas C1
- 8.2. Anexo 21: Matrices análisis entrevistas C2
- 8.3. Anexo 22: Matrices análisis entrevistas C3
- 8.4. Anexo 23: Matrices análisis entrevistas C4
- 8.5. Anexo 24: Matriz análisis entrevista a la Administración (DGI)

9. Documentos de la Administración

9.1. Anexo 25: Muestras del DEBA

10. Transcripciones de entrevistas

10.1. Anexo 26: Transcripciones de entrevistas C1

10.2. Anexo 27: Transcripciones de entrevistas C2

10.3. Anexo 28: Transcripciones de entrevistas C3

10.4. Anexo 29: Transcripciones de entrevistas C4

10.5. Anexo 30: Transcripción de entrevista Administración Educativa

11. Sociogramas del alumnado

11.1. Anexo 31: Sociogramas C1

11.2. Anexo 32: Sociogramas C2

12.3. Anexo 33: Sociogramas C3

13.4. Anexo 34: Sociogramas C4