



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Infantil

El aula Arcoíris como herramienta para la inclusión educativa en un Centro ordinario.

The classromm Arcoíris as a tool for educational inclusion in a ordinary school.

Autor/es

Maylén Agüero Telechea

Director/es

Marta Mauri Medrano

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2019

ÍNDICE

Resumen.....	1
1. Introducción y justificación.....	2
2. Marco teórico.....	4
3. Marco legislativo.....	17
4. Estudio.....	22
4.1 Finalidad y objetivos del estudio.....	22
4.2 Método del estudio.....	22
4.3 Instrumentos de recogida de información.....	26
4.3.1 Diseño de los cuestionarios.....	26
4.3.2 Diseño de las entrevistas.....	28
4.4 Contexto del centro.....	30
4.3.1 Características del alumnado del centro.....	31
4.3.2 El profesorado y equipo de apoyo.....	32
4.3.3 Características del Aula Arcoíris.....	34
4.5 Participantes.....	39
4.6 Análisis de los datos.....	39
4.7 Resultados del estudio.....	41
4.8 Limitaciones del estudio.....	51
5. Consideraciones finales.....	51
Referencias bibliográficas.	
Referencias legislativas.	
Webgrafía.	
Anexos.	

Resumen.

Actualmente, la inclusión educativa supone un reto para muchos profesionales de la educación. Para trabajar en ella son muchas las herramientas que se proponen desde la administración pública, como por ejemplo, la implantación de aula preferentes TEA dentro de un centro ordinario.

El objetivo de este Trabajo de Fin de Grado es conocer el funcionamiento de un aula TEA en un centro ordinario y conocer las percepciones de los profesionales que trabajan en él sobre la inclusión que se realiza en el Centro. Este trabajo está realizado mediante el análisis de encuestas, entrevistas y mi observación participante durante mis Prácticas Escolares, que tuvieron una duración total de 7 meses. Los resultados de este estudio aportan implicaciones y posibles consideraciones a tener en cuenta en la práctica de la inclusión educativa en las aulas.

Palabras clave: Educación Infantil, Inclusión, Aula Arcoíris, TEA.

Abstract.

Nowadays, educational inclusion poses a challenge to a lot of education professionals. The public administration has proposed many tools to work on it , for example, the introduction of specific autistic classrooms within a common school.

The purpose of this paper is to become acquainted with the functioning of a specific autistic classroom within a common school and to gain knowledge of the perceptions of professionals that work in the classroom in relation to inclusion policy of the centre.

This study has been carried out through the analysis of surveys, interviews and my participating observation during my internships, which lasted 7 months. The results of this study present the implications and potential considerations to be taken into account in the area of education inclusion in classrooms.

Keys words: Pre-school Education, Inclusion, Rainbow classroom, TEA.

1. Introducción y justificación.

El siguiente trabajo presenta un estudio sobre la inclusión educativa realizada en el CEIP Luis Vives, a través de un análisis llevado a cabo mediante encuestas, entrevistas y observación participante de las actuaciones de intervención educativa realizadas en el mismo y un análisis de cómo funciona un Aula Preferente para niños con Trastorno del Espectro Autista (a partir de ahora aula TEA o aula Arcoíris).

El tema que he escogido para este estudio ha sido la inclusión educativa y más concretamente el funcionamiento de un aula TEA. El motivo de esta elección se basa en que este año he estado en este Centro todo el curso, realizando las Prácticas Escolares desde octubre a mayo. Dentro del desarrollo de las mismas, durante dos meses, estuve en el aula Arcoíris trabajando con la tutora de dicha aula.

Esta situación me ha dado un baño de realidad respecto a cómo se lleva a cabo la inclusión en un colegio con mucha diversidad en el alumnado y en concreto con los niños matriculados en el aula TEA. También el contacto con los diferentes profesionales me ha hecho reflexionar cómo analiza cada persona que trabaja en el Centro la inclusión y la diversidad. Es por ello que, al existir tantas diferencias de opiniones entre compañeros de profesión, he querido analizar esos juicios y comparar si eso influye a la hora de trabajar la inclusión en el Centro y en el aula Arcoíris.

Así bien, la justificación de este estudio nace de mi propio interés, como maestra de Educación Infantil, especializada en Atención a la Diversidad, en el funcionamiento del aula Arcoíris en este Centro y cómo valoran la inclusión los profesionales que trabajan en él.

Considero que actualmente, en este mundo tan diverso, la inclusión es un tema que está a la orden del día y que no se deben dejar a un lado las opiniones y puntos de vista de los profesionales que trabajan con ella día a día.

Es labor de los colegios como primer factor de socialización, fuera de la familia, garantizar que los niños (incluidos el alumnado desfavorecido y los que tienen

necesidades especiales) tengan acceso a la educación y al desarrollo de las capacidades básicas. La escuela tiene el deber de formar a los alumnos con sentido de convivencia democrática. Esto implica, no solo educar en materias curriculares, sino también educar en derechos humanos, la justicia, la aceptación del otro...

La relevancia de este estudio reside en la variedad de actitudes que se presentan ante la inclusión educativa y las percepciones que tienen en un mismo centro sobre el primer año de un aula TEA.

Desde una perspectiva profesional, como maestra en Educación Infantil, desarrollar este estudio en muchos momentos me ha hecho cuestionar la inclusión educativa que se desarrolla en el centro a pesar, de estar convencida, antes de empezar el estudio, que todos los profesionales compartían la misma filosofía de inclusión. Durante mi formación académica en las asignaturas que se trataba la inclusión educativa, ésta parecía una realidad al alcance de las manos. Pero al estar en las prácticas y vivir el día a día, me he dado cuenta que todavía queda mucho por caminar. Además, el proceso de implantación de un aula TEA y el trabajo que se lleva a cabo dentro de ella dista mucho a lo que se estudia en la facultad. La realidad es muy diferente y te lleva a conclusiones muy distintas.

Poder realizar este Trabajo de Fin de Grado (a partir de ahora TFG) sobre la inclusión y el funcionamiento del aula TEA, me ha servido para ampliar mis conocimientos y mi formación respecto a la inclusión educativa y las aulas preferentes TEA. Además he podido observar cómo algunos profesionales del Centro dentro de sus aulas practicaban los principios de inclusión y otros no.

Con este trabajo se ha querido reflexionar sobre la inclusión educativa, y la realidad ante la que nos encontramos los profesionales de este ámbito.

2. Marco Teórico.

Espacio educativo desde el punto de vista teórico.

Para desarrollar este trabajo es importante reflexionar sobre cómo debe ser un espacio educativo y qué influencias ejerce sobre el alumnado, ya que éste condicionará de manera directa los resultados de nuestras intervenciones.

Al hablar del espacio educativo se tiende a pensar únicamente en el aula, aunque el proceso de enseñanza aprendizaje se produce, en muchas ocasiones, fuera de ella. Son muchos los autores que hablan de la relación directa que existe entre el ambiente y los individuos, por ejemplo, una de las primeras teóricas sobre el desarrollo, la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987), hace hincapié en la relación que existe entre los seres humanos y el espacio. Considera que las personas y sus ambientes interactúan desde una dinámica en la que ambos intercambian sus efectos en un bucle interactivo (A. Córdoba, A. Descals, M. Gil, 2006). Para este autor no solo se tiene que tener en cuenta lo que se puede observar a simple vista en un entorno inmediato, sino que hay que ir más allá. El contexto se percibe como el conjunto de una serie de estructuras anidadas (Microsistema, Mesosistema, Exosistema y Macrosistema), cada una dentro de la otra como un conjunto de muñecas rusas, de manera que la persona está en el centro, inmersa en varios sistemas ambientales que incluyen a la familia, y contextos remotos.

Esta teoría no reduce al contexto a los elementos físicos que rodean al sujeto solamente, sino que incluye elementos sociales. También analiza el contexto más lejano a las personas, que influyen en nosotros pero no son directamente perceptibles y plantea las influencias entre diferentes contextos de forma interactiva y sumativa.

Siguiendo esta teoría se llega a la comprensión del porqué de la importancia de los espacios y los ambientes educativos dentro del centro, ya que como bien plantea Bronfenbrenner, todos los contextos influyen en el desarrollo de los niños, todo está relacionado.

Siguiendo a Comes (2004), debemos tener en cuenta que actualmente “la

experiencia espacial de los niños no la constituye exclusivamente el espacio donde vive. Los niños viajan, pasan periodos prolongados de tiempo fuera de casa, adquieren experiencias indirectas a través de los medios de comunicación, internet, lecturas, etc.” En este sentido se tiene en cuenta otra perspectiva planteada por Massey (2011), que sostiene que no se puede comprender la identidad de un lugar sin entender las relaciones externas con el mismo. Estas relaciones hacen que los diferentes lugares tengan influencias externas que caracterizan y dan sentido a los lugares determinados. Es decir, no hay lugares que existan con identidades predeterminadas que luego tienen interacciones, sino que los lugares adquieren sus identidades en muy buena parte en el proceso de las relaciones con otros. La identidad de un lugar siempre está en proceso de cambio, de formación, de modificación. En definitiva, lo local y lo global se constituyen mutuamente.

Está claro que no se puede pasar por alto la importancia del espacio en educación, ya que influirá directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolle, fuera y dentro del aula. Morente, P. (s.f.) (Recuperado 9 junio, 2019).

La organización del aula es fundamental para desempeñar el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que es necesario que ésta invite a los niños a mantener la atención, respete sus necesidades y sobre todo que proporcione seguridad y confianza al alumnado. De esta forma, también conseguiremos que los más pequeños amplíen y afiancen adecuadamente las relaciones entre iguales, desarrollándose en un entorno caracterizado por el respeto.

Según el currículo de Aragón de Educación Infantil:

un espacio educativo educativamente organizado no sólo garantizará, en las aulas de Educación infantil, unos espacios, materiales y tiempos que les posibiliten jugar y moverse, sino que también debe ser cálido, acogedor y seguro para que se sientan confiados y queridos. El espacio escolar les permite situarse en él, sentirlo suyo, a partir de sus experiencias y relaciones con personas y objetos. La distribución del espacio debe adecuarse a las variadas y cambiantes necesidades de los niños, hacer posible el sueño y el reposo, facilitar a los que se desplazan el acceso y uso autónomo del espacio y tener presentes

las características de cada grupo de edad y sus necesidades. (Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte.)

Siguiendo esta línea, Sallán (1996) sostiene que el espacio educativo es un elemento que permite que la acción educativa esté organizada y, para ello, debemos tener en cuenta como docentes el espacio físico donde se va a actuar, el tiempo del que vamos a disponer para desarrollarla y los recursos, tanto didácticos como materiales, que necesitamos para iniciarla.

Asimismo, para la escuela Congres Indians, los ambientes son entornos estimulantes donde los niños pueden moverse libremente, escoger y desarrollarse de una forma natural en relación a sus intereses y motivaciones. Son espacios que respetan la diversidad, que tienen en cuenta en todo momento el ritmo individual de cada niño. Siempre se trabaja desde un enfoque experimental y manipulativo donde se pretende que el niño trabaje y manipule los diferentes materiales y descubra el mundo a través de su propia actividad.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores y siguiendo a Díaz, M (s.f.) (Recuperado el 9 de junio de 2019) cuando definimos espacio educativo nos estamos refiriendo al conjunto de aspectos que conforman un ambiente de aprendizaje, en el cual es posible desarrollar diversas situaciones pedagógicas. También los define como escenarios, contextos o ambientes físicos haciendo hincapié en que no solo se está refiriendo a la sala de actividades de un establecimiento o al patio de juegos, sino a los más diversos espacios donde es posible establecer un encuentro educativo sistemático.

El espacio debe cubrir necesidades como el juego, la exploración, el movimiento, la comunicación y afecto. No se debe considerar un elemento simplemente físico sino una herramienta que debe posibilitar experimentación de acciones básicas como gatear, andar, correr, trepar, subir, bajar, deslizarse, girar, saltar, balancearse, etc., poniendo a disposición del alumnado materiales que permitan los contrastes (grande/pequeño, grueso/delgado, lejos/cerca, dentro/ fuera, arriba/abajo, rápido/lento...).

Además, dentro del aula cada objeto debe tener un sitio fijo para que los alumnos sepan siempre dónde ir para disponer de ese material y, la distribución

espacial debe permitir a los niños moverse libremente. En cuanto a los materiales, deben ser muy variados y tener múltiples posibilidades y, aunque sean proporcionados por el centro, es función del docente distribuirlos por toda el aula.

Los criterios que se deben tener en cuenta para la organización de un aula, básicamente deben centrarse en las necesidades de los alumnos: fisiológicas, afectivas, autonomía, socialización, movimiento, expresión, experimentación... A su vez no debemos olvidar tener en cuenta que debe ser una organización flexible al cambio, debe atender a la diversidad y los materiales deben ser alcanzables para todo el alumnado.

En conclusión, podemos afirmar que el espacio y concretamente en educación es una herramienta que nos facilita el proceso de enseñanza – aprendizaje, adaptándose, a su vez, a las necesidades del alumnado.

Actualmente se vive en una sociedad cada vez más plural y globalizada, como consecuencia se están produciendo cambios, no solo en el ámbito económico y social, sino también en educación. Este hecho ha transformado el concepto de diversidad y obligado a adecuar el entorno escolar y la convivencia a esta nueva realidad.

Diversidad, Integración e Inclusión.

Se entiende por diversidad según la RAE como primera acepción “Variedad, desemejanza, diferencia” dando a entender que se puede usar el término diferencia sustituyendo al de diversidad, pero la diferencia es hacer distinciones, distinguirse de otra cosa, por lo que no se puede igualar el término diversidad con el de diferencia. Cuando se hace referencia a la diversidad se entiende como “conjunto, mezcla colectiva de diferencias y similitudes. Diversidad no son los miembros de las minorías, sino la colectividad, el conjunto de minorías y mayorías.” (Rodríguez Rodríguez 2007, en Sánchez y García, 2013: 20). Por ello, es importante entender la diversidad con su segunda acepción dentro de la RAE “Abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas.”

Unido al término diversidad, en el ámbito educativo, se encuentran los términos de: normalización, integración e inclusión. La normalización encuentra su base en la necesidad de que otro sujeto pueda llevar una vida tan normal como le sea posible. Este concepto dentro de la educación, arranca presidido por un nuevo modelo educativo o modelo pedagógico. Este modelo considera que “todo tipo de tratamiento o rehabilitación pueden llevarse dentro del propio proceso educativo, de acuerdo con el currículum establecido de forma general para todo el alumnado.” (Sánchez y García, 2013). Según este concepto toda persona puede acceder a ser educada. De aquí nace el concepto de alumnado con Necesidades Educativas Especiales. En España este concepto es relativamente nuevo, ya que se comenzó con experiencias integradoras piloto en los años 80, implantándose por primera vez en la ley con la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo, pero hasta la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación no se establece por primera vez el término de inclusión educativa.

Unido a este concepto y antes del término de inclusión se hablaba de integración educativa, íntimamente relacionado con el concepto de normalización. La integración tenía como objetivos:

- Dar oportunidades para aprender a todos los alumnos mediante la interacción mutua diaria.
- Preparar a los alumnos con discapacidades para la vida y el ámbito laboral en contextos sociales ordinarios.
- Promover el desarrollo académico y social de los alumnos con discapacidades.
- Trabajar en la comprensión y aprecio de las diferencias individuales.
- Promover la prestación de servicios para alumnos en riesgo y alumnos no discapacitados.
- Desarrollar habilidades propias de los educadores especiales en el contexto de la escuela y el currículum.

Sin embargo, la integración se basa más en prejuicios personales y presupuestos ideológicos que en resultados de estudios y de investigación (Verdugo, 2003:9, citado en Escribano y Martínez, 2013).

Por otra parte con este término también se daba a entender “la exclusión de un sector de personas de la vida normal y ordinaria”. (Cardona, 2008, citado en Escribano y Martínez, 2013). Es decir, con este principio educativo una parte del alumnado debía hacer el esfuerzo de integrarse, y la otra parte se favorecía, partiendo de un grupo de alumnos que marcaban el dominio que daba cabida al otro grupo. De las carencias que presentaba este término, por lo menos en el ámbito educativo, nace el principio de inclusión.

El término inclusión, según la RAE inclusión es “ Acción y efecto de incluir ” lo que nos lleva al término de incluir que lo define como “ Poner a algo o alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites” y en su segunda acepción “Dicho de una cosa: Contener a otra, o llevarla implícita”. Es decir, que a diferencia de integrarse con este concepto, los alumnos son incluidos en la clase de referencia. Este término va más allá de la normalización, ya que “implica la participación de todos y la capacidad de elección, no solo de la escuela, sino también trasciende al terreno social de forma más global” (Sánchez y García, 2013).

Este principio aparece regulado, por primera vez, a nivel normativo en educación en la LOE, concretamente en su título II acerca de la equidad de la educación, entendiendo que “La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo” (artículo 74). Va más allá que la integración, va más allá de la ubicación de los alumnos con necesidades especiales en los centros ordinarios (Sánchez y García, 2013) . Parte de una escuela para todos y de todos.

Algunos autores definen la inclusión educativa como:

Stainback y Stainback, (1990, 1992, 1999) “una evolución del concepto de integración. Supone la integración total”.

Vaugh y Schumm (1995,265) definen lo que ellos llaman “inclusión responsable” como:

el desarrollo de una escuela inserta en un modelo de educación centrado en el alumno y que se basa la elección de lugar de educación, la provisión de servicios, en función de las necesidades de cada estudiante” y continúan “la meta de una inclusión responsable es que todos los alumnos estén en clases de educación general salvo que sus necesidades sociales y académicas no se puedan responder desde aquí.

Por otro lado la Asociación América de Trastornos del Aprendizaje (LDA,1993) define la inclusión como “una política/ práctica en la cual todos los alumnos con deficiencias, independientemente de la naturaleza o gravedad de las mismas, de la necesidad para recibir servicios, reciben educación total dentro de una clase regular en el colegio que les corresponde” (LDA, 1993,594).

La educación inclusiva trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la comunidad -y a cada estudiante de la democracia- el derecho inalienable de pertenecer a un grupo, a no ser excluido. (Falvey y otros Arnáiz, 1997, 328).

Ainscow (2001,293) define inclusión como:

Un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de las escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos, sin olvidar, por supuesto que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas.

Todas estas definiciones resaltan la idea de incluir totalmente a todas las personas con o sin necesidades educativas especiales. Se trataría de “una actitud o sistema de creencias ante la educación” León Guerrero (1999, 48).N. Barrero, J. Cuadrado, C.R.Fernández, R. Gil, J.Ipland, M.Martín, A. Moya, M.E. Quispe, J. Rodríguez (2004).

Siguiendo a Stainback y Stainback,(2004) este cambio se ha llevado a cabo por tres razones lógicas:

porque hay que incluir a todos los niños en la escuela y en las aulas, no solo situarlos en la clase; porque integración supone reintegrar a alguien a quién se había excluido, no el hecho de no dejar a nadie fuera; porque se deben satisfacer las necesidades de cada uno, no solo de unos pocos (Sánchez y García, 2013). La educación inclusiva significa la provisión de servicios y recursos educativos a los estudiantes haciendo hincapié en que “lo que es bueno para los alumnos con necesidades educativas especiales es bueno para todos.” (European Agency, 2003).

Trastorno del Espectro Autismo (TEA).

La locución deriva del griego clásico. “Autos”, significa uno mismo; “ismos” hace referencia al modo de estar.

El vocablo autismo no fue utilizado en la literatura médica hasta 1911. En esa fecha, el psiquiatra suizo Paul Eugen Bleuler introdujo este término para referirse a una alteración, propia de la esquizofrenia.

Los dos referentes a este trastorno son Leo Kanner Y Hans Asperger. Durante los años previos a Leo Kanner fueron apareciendo trabajos que se pueden considerar aproximaciones conceptuales al autismo. Tales aportaciones se inspiraban en interpretaciones de lo que se denominó esquizofrenia de inicio precoz, síndromes parecidos a la esquizofrenia o cuadros regresivos en la infancia. Ello indicaba que las personas con autismo, como es obvio, acudían a las consultas e intrigaban a los psiquiatras de la época.

La incorporación del término autismo al significado actual se debe a Leo Kanner, tras la aparición en 1943 del que se puede distinguir como el artículo fundacional del autismo actual: “*Autistic disturbances of affective contact*” .

En los años que siguieron, se empezaron a identificar gran número de pacientes en diversos países. Pero nadie conocía el cuadro clínico tan a fondo como Kanner. Nadie podía precisar y comprender cuáles eran los límites entre el autismo y otros trastornos. Puesto que el conocimiento del autismo estaba emergiendo, era imprescindible no confundirlo con otros problemas, de otro

modo resultaría muy adulterada la investigación y el progreso en el conocimiento de la naturaleza del autismo. Con esta finalidad, Kanner propuso como criterios que definían el autismo precoz los siguientes síntomas cardinales: aislamiento profundo para el contacto con las personas, un deseo obsesivo de preservar la identidad, una relación intensa con los objetos, conservación de una fisonomía inteligente y pensativa y una alteración en la comunicación verbal manifestada por un mutismo o por un tipo de lenguaje desprovisto de intención comunicativa. De todos estos aspectos, en 1951 Kanner destacaba como característica nuclear: la obsesión por mantener la identidad, expresada por el deseo de vivir en un mundo estático, donde no son aceptados los cambios.

Hans Asperger, un año más tarde, en 1944, publicó observaciones muy similares a las de Kanner. La publicación de Asperger recogía la historia de cuatro muchachos, y al igual que Kanner, utilizaba el término autismo (psicopatía autista), coincidencia asombrosa si se tiene en cuenta, como parece ser, que Asperger desconocía el trabajo y la publicación de Kanner, y viceversa. Los pacientes identificados por Asperger mostraban un patrón de conducta caracterizado por: falta de empatía, ingenuidad, poca habilidad para hacer amigos, lenguaje pedante o repetitivo, pobre comunicación no verbal, interés desmesurado por ciertos temas y torpeza motora y mala coordinación. Asperger solía utilizar la denominación de “pequeños profesores” (*kleine Professoren*) para referirse a ellos, destacando su capacidad para hablar de sus temas favoritos de modo sorprendentemente detallístico y preciso.

Las características comunes especiales del autismo que coincidían en los dos autores se referían a 3 aspectos:

1. Las relaciones sociales, el rasgo fundamental, la incapacidad para relacionarse con las personas y las situaciones (Kanner llegó a hablar de ‘extrema soledad autística’).
2. La comunicación y el lenguaje, se señala la ausencia de lenguaje en algunos niños autistas, su uso extraño en los que lo poseen y se definen alteraciones como:
 - La ecolalia (tendencia a repetir emisiones oídas, en vez de

crearlas) .

- La tendencia a comprender las emisiones de forma literal.
- La inversión de pronombres personales.
- La falta de atención al lenguaje.
- La apariencia de sordera en algún momento del desarrollo (sordera 'paradójica') .

3. La falta de relevancia en las emisiones. La insistencia en la invariancia del ambiente, o sea, la inflexibilidad, la rígida adherencia a rutinas y la insistencia en la igualdad de los niños autistas. Esta última se relacionaba con otra característica muy propia del autismo, la incapacidad de percibir o conceptualizar totalidades coherentes y la tendencia a representar las realidades de forma fragmentaria y parcial.

Pasados los años, con el fin de homogeneizar la conceptualización de los trastornos mentales y unificar los criterios diagnósticos entre los profesionales se elaboraron los manuales diagnósticos, la OMS el International Classification of Diseases (ICD) y la American Psychiatric Association el Diagnostics and Statistics Manual of Mental Disorders (DSM).

Aquí se presenta una relación de cómo ha evolucionado el concepto de este trastorno a lo largo de la historia:

1943-1963: Trastorno emocional, enfoque psicodinámico.

1963-1983: Factores genéticos y neurobiológicos, enfoque cognitivo y conductual (Modificación de conducta y las asociaciones con los padres).

Desde 1983: Trastorno del desarrollo, del neurodesarrollo, enfoque evolutivo.

En los años 1994 y 2000 aparecieron respectivamente el DSM-IV (48) y el DSM IV-TR (Tabla IV), que aunque no planteaban modificaciones sustanciales entre ellos, representaron un nuevo cambio radical. Por una

parte se definieron 5 categorías de autismo: trastorno autista, trastorno de Asperger, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo infantil y trastorno generalizado del desarrollo no especificado. Además, se incorporó el término trastornos generalizados del desarrollo (*pervasive developmental disorders*), como denominación genérica para englobar los subtipos de autismo.

La definición actual de autismo sigue incluyendo las tres alteraciones nucleares ofrecidas por Kanner (1943):

- Trastorno cualitativo de la relación.
- Alteraciones de la comunicación y lenguaje.
- Falta de flexibilidad mental y comportamental.

A continuación se adjunta la clasificación y descripción según el DSM-5 del Trastorno del Espectro Autista:

A. Déficits persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos, no atribuibles a un retraso general del desarrollo, manifestando simultáneamente los tres déficits siguientes:

-Déficits en la reciprocidad social y emocional; que pueden abarcar desde un acercamiento social anormal y una incapacidad para mantener la alternancia en una conversación, pasando por la reducción de intereses, emociones y afectos compartidos, hasta la ausencia total de iniciativa en la interacción social.

-Déficits en las conductas de comunicación no verbal que se usan en la comunicación social; que pueden abarcar desde una comunicación poco integrada, tanto verbal como no verbal, pasando por anormalidades en el contacto visual y en el lenguaje corporal, o déficits en la comprensión y uso de la comunicación no verbal, hasta la falta total de expresiones o gestos faciales.

-Déficits en el desarrollo y mantenimiento de relaciones adecuadas al nivel

de desarrollo (más allá de las establecidas con los cuidadores); que pueden abarcar desde dificultades para mantener un comportamiento apropiado en los diferentes contextos sociales, pasando por las dificultades para compartir juegos imaginativos, hasta la aparente ausencia de interés en las otras personas.

B. Patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidas y repetitivas que se manifiestan al menos en dos de los siguientes puntos:

- Habla, movimientos o manipulación de objetos estereotipada o repetitiva (estereotipias motoras simples, ecolalia, manipulación repetitiva de objetos o frases idiosincráticas) .
- Excesiva fijación con las rutinas, los patrones ritualizados de conducta verbal y no verbal, o excesiva resistencia al cambio (como rituales motores, insistencia en seguir la misma ruta o tomar la misma comida, preguntas repetitivas o extrema incomodidad motivada por pequeños cambios)
- Intereses altamente restrictivos y fijos de intensidad desmesurada (como una fuerte vinculación o preocupación por objetos inusuales y por intereses excesivamente circunscritos y perseverantes).
- Se incluye: híper o hipo reactividad a los estímulos sensoriales o inusual interés en aspectos sensoriales del entorno (como aparente indiferencia al dolor/calor/frío, respuesta adversa a sonidos o texturas específicas, sentido del olfato o del tacto exacerbado, fascinación por las luces o los objetos que ruedan).

C. Los síntomas deben estar presentes en la primera infancia (pero pueden no llegar a manifestarse plenamente hasta que las demandas sociales exceden las limitadas capacidades:

- Los síntomas causan alteraciones clínicamente significativas a nivel social, ocupacional o en otras áreas importantes del funcionamiento actual.

- Estas alteraciones no se explican mejor por la presencia de una discapacidad intelectual o un retraso global del desarrollo.

Además cada persona evaluada puede ser descrita en términos de una causa genética conocida (Autismo + mutación gen MECP2), nivel de lenguaje y DI, u otras condiciones médicas.

Todas aquellas personas con un diagnóstico previo, incluyendo a aquellos con SA, mantendrán su diagnóstico.

Niveles de severidad para el Trastorno del Espectro Autista

	Comunicación social	Intereses restringidos y conductas repetitivas.
Nivel 3: “requiere soporte muy substancial”	Severos déficits en habilidades de comunicación social verbal y no verbal causan severas discapacidades de funcionamiento; muy limitada iniciación de interacciones sociales mínimas respuestas a las aproximaciones sociales de otros.	Preocupaciones, rituales fijos y/o conductas repetitivas interfieren marcadamente con el funcionamiento en todas las esferas. Marcado malestar cuando los rituales o rutinas son interrumpidos; resulta muy difícil apartarlo de un interés fijo o retorna a él rápidamente.
Nivel 2: “requiere soporte substancial”	Marcados déficits en habilidades de comunicación social verbal y no verbal; aparentes discapacidades sociales incluso recibiendo apoyo; limitada iniciación de interacciones sociales y reducida o anormal respuesta a las aproximaciones sociales de otros.	Rituales y conductas repetitivas y/o preocupaciones o intereses fijos aparecen con suficiente frecuencia como para ser obvios al observador casual e interfieren con el funcionamiento en variados contextos. Se evidencia malestar o frustración cuando se interrumpen rituales y conductas repetitivas; dificultad a apartarlo de un interés fijo.

Nivel 1: “requiere soporte”	Sin recibir apoyo, déficits en comunicación social causan discapacidades observables. Tiene dificultad al iniciar interacciones sociales y demuestra claros ejemplos de respuestas atípicas o no exitosas a las aproximaciones sociales de otros. Puede aparentar una disminución en el interés a interaccionar socialmente.	Rituales y conductas repetitivas causan interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Resiste intentos de otros para interrumpir rituales y conductas repetitivas o ser apartado de un interés fijo.
-----------------------------	--	--

(Cuadro de elaboración propia, partiendo de los Apuntes de la asignatura Trastornos del Desarrollo, año académico 2015-2016.)

3. Marco legislativo.

Inclusión Educativa.

La ley actual sigue la línea de lo anteriormente mencionado definiendo la educación inclusiva, según la UNESCO como

un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.) (Véase Anexo I. 1. Tipos de diversidades).

Continúa:

Desde esta perspectiva, uno de los objetivos de la escuela inclusiva ha de ser el de promover el desarrollo de capacidades y de los contenidos culturales necesarios para que el alumnado pueda participar e integrarse en su medio sociocultural. Debe favorecer la igualdad de oportunidades, proporcionar una educación personalizada y fomentar la participación, la solidaridad y la cooperación entre el alumnado. En conclusión, aprender juntos

independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. (Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio.)

Teniendo en cuenta lo que defiende la ley actual es necesario contar con una respuesta educativa inclusiva, definida como

toda actuación intencionada, planificada y evaluable, que se desarrollan en los centros docentes para dar respuesta a la diversidad del alumnado, que personaliza la atención al alumnado, fomentando su participación en el aprendizaje y reduciendo su exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Se clasifican en generales y específicas. (Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio.)

La Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva dictamina que para realizar una respuesta educativa inclusiva hay que basarse en los siguientes principios:

- a) El centro docente se constituye como el garante de la equidad y la inclusión de todo el alumnado a través de la organización de sus propios recursos, la corresponsabilidad, la colaboración, el trabajo en equipo y la participación activa de todos los sectores que constituyen la comunidad educativa.
- b) La respuesta educativa inclusiva será contemplada en los documentos institucionales del centro y concretada en la Programación General Anual, con el compromiso de velar por su cumplimiento.
- c) El Departamento competente en materia de educación no universitaria contribuirá a la distribución equilibrada de la diversidad del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo a través de los procesos de admisión y escolarización.
- d) El Departamento competente en materia de educación no universitaria, para desarrollar la respuesta educativa inclusiva, facilitará la participación de la comunidad educativa en actividades de formación y proyectos de innovación educativa que incidan en una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la convivencia.

Para llevar a cabo la primera, los centros deberán incluir el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) en el Proyecto Curricular de Etapa (PCE) y la concreción del mismo en la programación General Anual (PGA). El PAD deberá contener las

actuaciones preventivas y de respuesta anticipada a la diversidad del alumnado, sobre todo en los momentos de incorporación al sistema educativo y transición de etapas.

Para dar la respuesta educativa inclusiva más adecuada, las actuaciones de carácter preventivo deben caracterizarse por:

- a) Tener en cuenta las características de la etapa educativa, aprovechando los recursos curriculares y organizativos de la misma.
- b) Anticiparse al desarrollo de actuaciones generales o específicas, detectando los indicios que puedan presentarse.
- c) Implicar a las familias o representantes legales, tanto en el proceso de prevención como en la respuesta educativa inclusiva. (Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio)

Otro aspecto a tener en cuenta para responder al alumnado de manera inclusiva, es que dentro de las metodologías utilizadas se debe respetar la accesibilidad universal al aprendizaje que se puede definir como:

[...] un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo —es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación— que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje. Alba, C, Sanchez, J y Zubillaga, A (2014).(Recuperado 7 de mayo de 2019). (Véase Anexo I. 2.Accesibilidad Universal de Aprendizaje.)

Por otra parte, además de medidas de adaptaciones generales (Véase Anexo I. 3. Actuaciones generales) que adopta el profesorado para la atención a la diversidad, se deberán contemplar medidas específicas consensuadas en el centro para dar respuesta a las necesidades de desarrollo de estos alumnos. Se pueden definir como

actuaciones específicas que partirán de las necesidades detectadas en la evaluación psicopedagógica y se concretarán en modificaciones significativas individualizadas y prolongadas en el tiempo, y estarán referidas a:

- a) El acceso, los elementos esenciales y la organización del currículo.

- b) El acceso o la permanencia en el sistema educativo.
 - c) Los recursos necesarios que facilitan el desarrollo de estas actuaciones.
2. Se consideran actuaciones específicas de intervención educativa:
- a) Adaptaciones de acceso.
 - b) Adaptación curricular significativa.
 - c) Flexibilización en la incorporación a un nivel inferior respecto al correspondiente por edad.
 - d) Permanencia extraordinaria en las etapas del sistema educativo.
 - e) Aceleración parcial del currículo.
 - f) Flexibilización en la incorporación a un nivel superior respecto al correspondiente por edad.
 - g) Fragmentación en bloques de las materias del currículo en Bachillerato.
 - h) Exención parcial extraordinaria. Cambio de tipo de centro.
 - i) Escolarización combinada.
 - j) Cualesquiera otras que se determinen por la Administración Educativa.
 - k) Programas específicos
3. Las actuaciones específicas se adoptarán cuando, una vez aplicadas las actuaciones generales necesarias, éstas no hayan sido suficientes para dar la respuesta educativa que requiere el alumno.

Como he mencionado anteriormente la LOE dedica el Capítulo I del Título II a los Alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, más concretamente en su artículo 74 señala que,

la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se registrá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Y, la escolarización de estos alumnos en unidades o centros

de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios (LOE, 2006, p. 54). (Véase Anexo I. 4. Tipos de escolarización).

Aulas preferentes TEA.

Los centros ordinarios, pueden ofrecer una escolarización preferente para niños con Trastornos Generalizado del Desarrollo (más concretamente TEA), Discapacidad auditiva y Discapacidad motora, proponiendo una respuesta educativa más adecuada y garantizando la inclusión educativa. Además cumplen un principio fundamental de la inclusión, la flexibilidad curricular para ajustar la respuesta educativa a las características diferenciales de los alumnos. (Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva, 2019) (Recuperado 10 de mayo de 2019).

Estas aulas ofrecen un ambiente más natural y autónomo a los niños, sin centrarse en dar una enseñanza individualizada e intencional con carácter restrictivo, que puede tener los centros de educación especial. Siguiendo esta línea nacen las aulas preferentes, dando respuesta a las necesidades de escolarización de los niños con TEA en un entorno normalizado, contando con apoyos y una organización específica (Véase Anexo I. 5. Metodología y aspectos organizativos). Este modelo implica que los niños sean atendidos educativamente en un ambiente lo menos restrictivo posible. (Dirección General de Centros Docentes, 2007).

En conclusión, los alumnos con TEA, requieren un apoyo específico para adquirir y desarrollar habilidades sociales y de comunicación básicas, para llegar a desenvolverse en su día a día y en la sociedad. Por ello la importancia de la creación de este tipo de aulas, para poder trabajar estos aspectos de una manera normalizada. Estos centros surgen de la necesidad que se observa en los alumnos con TEA (familia, escuela, profesionales). De ahí se establece una nueva forma de educación que por un lado aporte un apoyo intensivo en las áreas en las que estos alumnos presentan mayores necesidades (comunicación, intereses restringidos, relaciones y habilidades sociales...) y por otro lado ofrezca el

beneficio de la inclusión y relación con otros niños sin este tipo de necesidades dentro de un centro ordinario.

4. Estudio.

4.1 Finalidad y objetivos del estudio.

La finalidad que tiene este estudio es conocer el funcionamiento de un aula TEA en un centro ordinario y conocer las percepciones de los profesionales que trabajan en él sobre la inclusión que se realiza en el Centro.

Los objetivos que se plantean para llevar a cabo este estudio son:

- Conocer las opiniones del profesorado con respecto a la inclusión dentro del Centro.
- Conocer el nivel de conocimiento sobre el aula Arcoíris y el nivel de formación respecto a la misma, de los profesionales del Centro.
- Reflexionar acerca del nivel de colaboración entre profesionales y las instituciones de la comunidad educativa dentro del Centro.
- Conocer que nivel de implicación tiene el profesorado respecto a la inclusión educativa.

4.2 Método del estudio.

A continuación se pasará a explicar el diseño metodológico del estudio, para dar respuesta a los objetivos planteados.

Se han utilizado la metodología cuantitativa, la metodología cualitativa y la observación participante.

La metodología cuantitativa es aquella que permite examinar los datos de manera numérica, especialmente en el campo de la Estadística. La metodología cuantitativa selecciona una idea, la cual es ramificada en varias preguntas de investigación, posteriormente se generan un conjunto de hipótesis; se desarrolla un plan para probarlas; se mide las variables en un determinado contexto; se analiza las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos y por último se

dicta una serie de conclusiones respecto de las hipótesis. Hernández, Fernández y Baptista (1991).

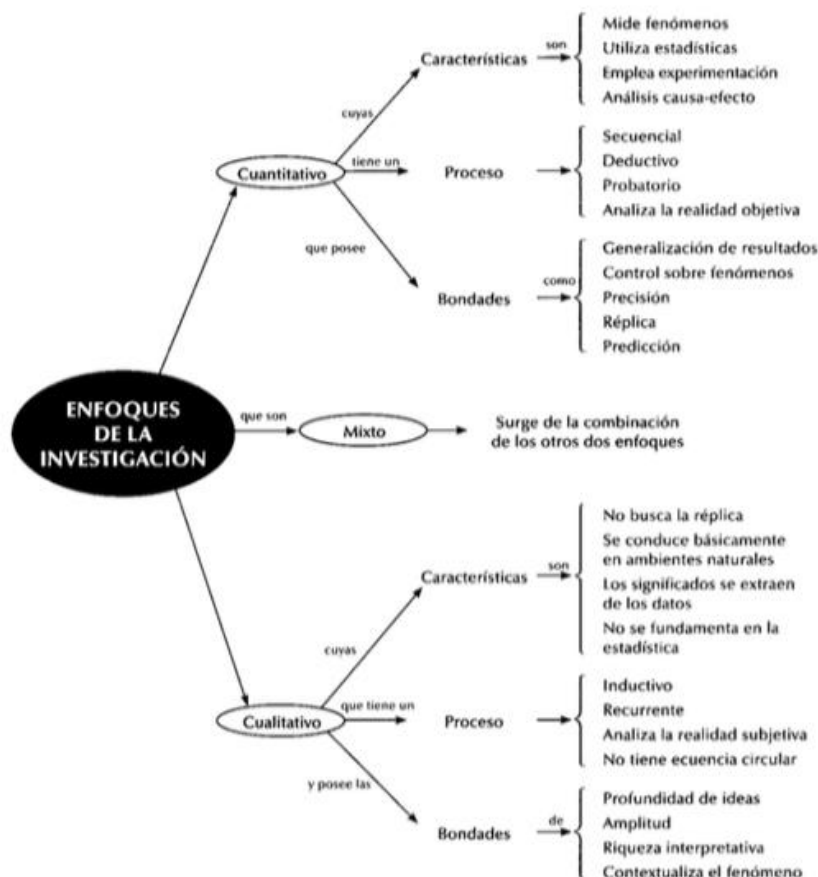
Hurtado y Toro (1998) (citado en Palacios, R. (2006). Investigación cualitativa y cuantitativa - Diferencias y limitaciones. Recuperado 9 junio, 2019), dicen que la investigación Cuantitativa tiene una concepción lineal, es decir, que haya claridad entre los elementos que conforman el problema, que tenga definición, limitarlos y saber con exactitud dónde se inicia el problema, también es importante saber qué tipo de incidencia existe entre sus elementos.

Por otra parte, la metodología cualitativa utiliza la medición de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación. Hernández, Fernández y Baptista (1991). Los estudios cualitativos observan al individuo encuestado, por un lado, y por otro lado observan el producto u objeto de la investigación y sobre la que se encuesta y que es el estímulo generador de determinadas conductas entre los individuos. Estas observaciones adquirirán un carácter probabilístico, y, por ende, proyectable al universo en una segunda etapa de la investigación que ya será cuantitativa. Mendoza, R (2006). (Recuperado el 9 de mayo de 2019)

A continuación siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (1991), podemos observar un esquema donde se exponen las diferencias entre la investigación cuantitativa y la cualitativa.

Figura 1.

Esquema resumen de las características de la investigación cuantitativa y cualitativa.



Esquema extraído de Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, C. (1991) Metodología de la investigación.

Teniendo en cuenta las posibilidades que nos ofrecen estas dos metodologías para responder a los objetivos de este estudio se ha utilizado un cuestionario, abordando la metodología cuantitativa; y se han realizado encuestas para abordar el ámbito cualitativo. De esta manera se tiene un amplio abanico de informaciones para analizar.

Por otra parte, para recabar la información se ha utilizado la observación participante. La observación se define como el proceso en el que intervienen los componentes de percepción, interpretación, componentes previos y en el que deben ser impedidos, por todos los medios, los efectos de determinado sesgo. A partir de estos pilares, la observación puede entenderse como el proceso intencional en que fenómenos biológicos, fisiológicos, sociales o psicológicos de personas, situaciones u otras entidades, son representadas sobre un registro común, con mayor o menor grado de sistematización. (Apuntes de la Asignatura Observación en la Escuela, año académico 2014-2015.)

Según Marshall y Rossman (1989) definen la observación como “la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado”.

La observación se puede clasificar según el nivel de participación que tiene el observador con lo observado. Uno de los criterios de clasificación es la observación participante, que la podemos definir como:

una táctica de investigación cualitativa que nos permite conseguir información y hacer diferentes exploraciones en contextos naturales. Los investigadores o personas que observan se involucran y “viven” las experiencias en el contexto y en el ambiente cotidiano de los sujetos, de modo que recoge los datos en el mismo momento. En esta variedad de observación, el poder acceder a la situación objeto de ser observada es una clave para la comunicación e interacción con el contexto. Cuadros (2009). (Citado en Kawulick, B. (2005, mayo). La observación participante como método de recolección de datos. Recuperado 12 junio de 2019).

En la observación participante existe una interrelación entre el observador y el observado y no es interviniente, es decir, la intervención del observador no va a cambiar la manera natural del actuar de los sujetos observados. (Apuntes de la Asignatura Observación en la Escuela, año académico 2014-2015.)

He podido llevar a cabo esta técnica, ya que he realizado las Prácticas Escolares II, III y de Mención este curso en el Centro, de octubre a mayo. De esta forma se me ha permitido desempeñar el papel de estudiante en prácticas mientras

observaba las actividades diarias del Centro y del aula Arcoíris.

Para llevar a cabo la observación participante, además de observar las aulas donde realizaba las practicas, me autorizaron para participar en otras clases para que pudiera ver el trabajo que también se realizaba en Primaria. Además, he asistido a todas las reuniones sobre inclusión educativa que se realizaban en el Centro y me han incluido y he ayudado a redactar el Proyecto de Innovación del Centro. Es por ello que considero relevante mis aportaciones en este trabajo y en la información recogida.

4.3 Instrumentos de recogida de información.

4.3.1 Diseño de los cuestionarios.

Uno de los instrumentos utilizado para realizar este estudio ha sido el cuestionario. Según J. Meneses y D. Rodríguez (2011) (Recuperado 14 de mayo de 2019),

Es la herramienta que permite al científico social plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas, utilizando el tratamiento cuantitativo y agregado de las respuestas para describir la población a la que pertenecen o contrastar estadísticamente algunas relaciones entre variables de su interés.

Es común intercambiar este termino con el de encuesta, ya que éstas son el conjunto de pasos organizados para su diseño y administración y para la recogida de los datos obtenidos. La encuesta es el proceso en su conjunto, desde el establecimiento del cuestionario en función de los objetivos de investigación hasta la codificación de las respuestas obtenidas a partir de la muestra, donde el cuestionario es la herramienta específicamente diseñada para la administración de las preguntas, pudiendo estar organizado o no en escalas o índices, que a veces se extraen de la reproducción de ítems provenientes de tests estandarizados y baremados. Meneses, J y Rodríguez, D (s.f). (Recuperado 14 de mayo de 2019)

La elección del cuestionario ha sido porque da información cuantitativa que, de acuerdo con el diseño de este estudio, me sirve para dar alguna respuesta a las preguntas o hipótesis planteadas. Pero el valor de las respuestas generadas no es, estrictamente, intrínseco. Más bien al contrario, su valor se encuentra en estrecha relación con los fenómenos que se supone que estamos tratando de medir. En este sentido, la razón fundamental por la que utilizamos los cuestionarios es porque queremos obtener medidas cuantitativas válidas y fiables, cumpliendo con las exigencias que el método científico plantea.

Las preguntas están organizadas en cinco bloques:

Bloque 1. Preguntas relacionadas con la colaboración.

Bloque 2. Preguntas relacionadas con el profesorado y el centro.

Bloque 3. Preguntas relacionadas con el alumnado.

Bloque 4. Preguntas relacionadas con la formación del profesorado.

Bloque 5. Preguntas relacionadas con el aula TEA.

El cuestionario ha sido de elaboración propia basándome en el Index for Inclusion. Creado con preguntas cerradas, las cuales, se podían valorar del 0 al 10. Las indicaciones para valorar las respuestas fueron las siguientes:

Las preguntas presentadas a continuación se analizarán para realizar una valoración global sobre la respuesta educativa inclusiva que ofrece el centro. Las respuestas serán totalmente anónimas y confidenciales. Se podrán responder teniendo en cuenta la siguiente tabla:

Totalmente en desacuerdo. 0-2
Bastante en desacuerdo. 3-5
Bastante de acuerdo. 6-8
Totalmente de acuerdo 9-10

El cuestionario valora la inclusión del Centro y la colaboración del profesorado. Algunos ejemplos de las cuestiones que se plantean en él son:

- ¿Existe colaboración entre el profesorado?
- ¿Existe colaboración entre el profesorado y las familias?
- ¿Le gustaría que las familias participaran más en la vida el centro?

El cuestionario se entregó al profesorado de manera impresa. Fui al Centro el día 23 de mayo miércoles y pasé clase por clase para repartir el cuestionario a los maestros y se explicó uno por uno cómo se debía rellenar y la finalidad del mismo. Además, si en las clases estaban las auxiliares también se les repartió un cuestionario. Se concretó que el siguiente miércoles 29 de mayo se pasarían a recoger las encuestas, que se debían dejar en jefatura de estudios.

En el Anexo III (Véase Cuestionario Profesionales del Centro) se adjunta el cuestionario completo.

4.3.2 *Diseño de las entrevistas.*

La entrevista es, seguramente, junto a la observación y el análisis de contenido, uno de los principales instrumentos de la investigación cualitativa. Considero que es la mejor manera de recogida de información, ya que se realizan preguntas concretas en las que la otra persona no valora con números sino que explica con sus propias palabras sus pensamientos. El concepto entrevista es definido por Rodríguez, Gil y García (1996) como la acción en la que una persona (entrevistador) solicita información de una persona o grupo humano (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Según J. Meneses y D. Rodríguez “Consiste en un intercambio oral entre dos o más personas con el propósito de alcanzar una mayor comprensión del objeto de estudio, desde la perspectiva de la/s persona/s entrevistada/s.” (Recuperado 14 de mayo de 2019)

En términos generales, podemos considerar que una entrevista se utiliza para cumplir con funciones como (Rodríguez, Gil y García, 1999): 1) obtener información de individuos; 2) influenciar la conducta, las opiniones o los sentimientos de las personas, o 3) ejercer un efecto terapéutico.

Con las entrevistas se pretende conocer más a fondo las opiniones sobre cómo se plantea la inclusión en el Centro y de qué manera están implicados todos los profesionales del mismo. Es decir, lo que se pretende es recoger toda la información posible sobre un tema, en este caso la inclusión y el aula Arcoíris, analizando la realidad de cada individuo.

Gracias a que las preguntas de las entrevistas tienen un carácter abierto el entrevistado puede expresar sus opiniones e incluso desviarse del guión pensado por el investigador cuando el tema se derive en algo sustancial para la investigación. Por ello las entrevistas fueron grabadas en voz y transcritas, para no perder ningún detalle de lo que se dijo en las mismas.

Las preguntas de las entrevistas fueron previamente redactadas, aunque también es verdad que mientras se realizaba la entrevistas surgieron preguntas que se contestaron con naturalidad. Así que el guión de la entrevista se considera semiestructurado, ya que las preguntas eran abiertas y ofrecían mayor flexibilidad.

Las entrevistas se realizaron el día 27 de mayo lunes. Primero se realizó una entrevista conjunta con la Jefa de estudios y la Directora del Centro. Seguidamente se realizó la entrevista a la tutora del Aula Arcoíris y finalmente se realizó una entrevista a la tutora de uno de los niños matriculados en el aula preferente. Algunas preguntas eran iguales y otras variaban según la persona a la que se entrevistaba. Las entrevistas fueron pactadas con anterioridad y de acuerdo mutuo.

Algunos ejemplos de preguntas que se realizaron fueron: ¿Cómo ha surgido el Aula Arcoíris?; ¿Cómo se ha implantado?; ¿Qué se hace en el aula Arcoíris?; ¿Cómo se trabaja en este aula?; ¿Has tenido formación para en tu trayectoria profesional sobre inclusión educativa?...

En el Anexo III (Véase 1. Entrevistas transcritas) se encuentran las entrevistas realizadas.

4.4 Contexto del centro.

El CEIP Luis Vives está ubicado en el barrio de Torrero, al Sur de la ciudad de Zaragoza. En el barrio predominan las viviendas de tipo medio, alternadas con algunas parcelas de dos plantas. En los últimos años se han construido nuevas viviendas, lo que ha rejuvenecido, en cierta medida, la población del barrio.

Existe mucha diversidad cultural en el barrio, mayoritariamente inmigrantes árabes, hispanoamericanos y rumanos, junto con población de etnia gitana. Aglutina de forma real y cotidiana la diversidad social del entorno próximo al centro, atendiendo especialmente a la población con menor nivel económico.

El centro está situado en la calle Jenaro Checa, número 25, muy próximo a la plaza de las Canteras. Es un edificio antiguo, con barreras arquitectónicas que dificultan la accesibilidad física. El edificio tiene dos puertas de acceso y consta de planta calle y tres alturas.

En la planta calle está ubicada la portería, el comedor y la cocina, un pequeño gimnasio con dos almacenes, recreo y sala de “Bibliopatio” y sala de profesores, así como un vestuario para las monitoras de comedor y el cuarto de calderas.

En la planta primera hay 6 aulas: 3 de Educación Infantil (3, 4 y 5 años), El Aula Arcoíris (Aula TEA), Aula de Audición y Lenguaje y Sala de Psicomotricidad.

En la planta segunda hay también 5 aulas: 1º, 2º y 3º de Educación Primaria, aula de apoyo y aula de música. También se encuentran las dependencias destinadas a Dirección, Secretaría, Jefatura de Estudios y sala de reprografía, para realizar fotocopias y uso de ordenadores por parte del profesorado. De igual forma, en esta planta existe un “Aula misteriosa” para almacenamiento de material.

En la planta tercera se encuentran 7 dependencias: aulas de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria; un aula de PT; la Biblioteca, aula de Religión y aula de Usos Múltiples. En todas las plantas hay aseos para alumnos y profesores.

4.4.1 Características del alumnado del centro.

El origen cultural de los alumnos del centro es muy diverso. El alumnado de procedencia extranjera es superior al 70-75%. El Centro cuenta con alumnos inmigrantes de múltiples nacionalidades. Las zonas geográficas de las que proceden son: Sudamérica, Centroamérica, Norte de África, Oriente Medio y África Subsahariana y Europa del Este.

Es relevante mencionar el constante cambio de alumnos, motivado por diferentes causas. Existen cambios de domicilio por la precariedad de las viviendas, y por otro lado, aproximadamente, un tercio del alumnado son matrículas fuera de plazo.

En general, el nivel educativo de las familias del centro (de etnia gitana o minorías en riesgo de exclusión) es bajo. Aunque, por otro lado se ha observado que el nivel socio-cultural de las familias inmigrantes no se corresponde con el nivel económico que tienen en España, pues muchos de ellos tienen estudios superiores o universitarios en su país de origen.

Cada alumno del aula Arcoíris es diferente, tiene diferentes rasgos individuales, pero ambos tres presentan dificultades de diferente grado en desarrollo social, Comunicación y Lenguaje, Anticipación y flexibilización y el desarrollo de la simbolización.

A continuación se adjunta un cuadro con las características más relevantes de los niños matriculados en el aula Arcoíris, analizando sus rasgos individuales, sus puntos fuertes, sus puntos débiles y su situación familiar.

	RASGOS INDIVIDUALES	PUNTOS FUERTES	PUNTOS DEBILES	SITUACIÓN FAMILIAR
A 4 años	Ha estado escolarizado en el Colegio LA Salle Franciscanas. En el anterior colegio lo describen como un niño movido y poco regulado. LE gusta la música y jugar con los coches.	Tiene buena capacidad de comprensión. Atiende a ordenes orales	Dificultades en el lenguaje expresivo. Miedo a lo desconocido	Familia muy implicada y atenta con la educación de su hijo.
L 3 años	Nunca ha estado escolarizada. Vive con su madre y su abuela (dependiente). Malos hábitos alimenticios (no toma fruta, verdura ni pescado) Dificultades para conciliar el sueño (la madre no le da las gotas para dormir)	Muy observadora. Aprende rápido las rutinas	Nunca ha estado escolarizada. No tiene rutinas interiorizadas.	Familia monoparental. LA madre está un poco desbordada con la situación familiar.
J 12 años	Lleva toda la primaria escolarizado en el colegio. Lo conocen por sus obsesiones y gustos "raros" (astronomía, historia medieval, sucesos oscuros, etc.) Episodios de soledad, dificultades para entablar conversaciones, relaciones con compañeros, etc.	Imaginación y creatividad Empatía	Obsesivo Desorganizado "Chapucero"	

Este aula también es utilizada por un niño de 1º de Infantil que tiene un Retraso General del Desarrollo, pero no está matriculado en este aula. El niño en cuestión la utiliza como herramienta para desarrollar algunas habilidades como la comunicación, el juego, las rutinas...

4.4.2 El profesorado y equipo de apoyo.

El Centro cuenta con 4 maestras de Educación Infantil, 2 maestros de Educación Primaria (sin especialidad), 2 maestros de educación física, una maestra de música, 1,5 maestras de psicología terapéutica, 2 maestras de audición y lenguaje y 3 maestros de inglés.

El orientador del EOEIP número 2 de Zaragoza interviene en el centro sin asistencia de la Trabajadora Social del equipo.

A continuación se adjunta una tabla con el personal no docente que cuenta el Centro:

Personal no docente	Número
Auxiliar de Educación Infantil	0
Auxiliar de Educación Especial	3 (por demanda)
Auxiliar Administrativo	0
Oficial de mantenimiento	1
Monitor/a de comedor	3
Personal de cocina	1
Personal de limpieza	2,5

Cuadro de elaboración propia, relación del personal no docente.

Al margen del personal docente, el Centro cuenta con un conserje y tres empleados de limpieza, todos ellos dependen del Ayuntamiento de la ciudad.

En relación a la Atención a la diversidad el Centro cuenta este año con:

- Una especialista de AL que es la tutora del aula TEA (Aula Arcoíris).
- Una especialista en Pedagogía Terapéutica con reducción del 20% durante el primer trimestre y su complementaria.
- Una maestra de AL, compartida con el CEIP Domingo Miral.
- Una profesora de música y especialista en PT.
- Un Orientador que atiende al centro los miércoles.
- Dos auxiliares de Educación Especial a 30 horas semanales (de 9 a 15h) atendiendo a Primaria.
- Otra auxiliar de E.E. 37,5 horas semanales (de 9 a 16,30) atendiendo el aula TEA.

(Véase, Anexo II donde se adjunta el Organigrama del Centro.)

4.4.3 Características del Aula Arcoíris.

El Aula ARCOÍRIS ha comenzado su andadura en el presente curso 2018/19. Actualmente están matriculados tres alumnos: dos alumnos en la etapa de educación infantil (1º y 2º curso) y otro en la etapa de educación primaria (6º curso). El objetivo de este aula es ofrecer a los alumnos TEA una respuesta educativa inclusiva y de calidad, incrementando su presencia y participación en el aula, en el centro educativo, obteniendo logros y, consecuentemente, reduciendo su exclusión en la educación y desde la educación.

Los objetivos que se plantean con la puesta en marcha del aula arcoíris respecto al centro son:

- Preparar a la Comunidad Educativa del CEIP Luis Vives a convivir, conocer y respetar el Aula Arcoíris.
- Favorecer la integración y la convivencia de los alumnos en el centro potenciando sus puntos fuertes.
- Concienciar a todos el personal del centro (docentes y no docentes) de las necesidades de estos alumnos y de la importancia de su apoyo y aceptación.
- Canalizar las dudas que puedan surgir a los docentes en cuanto a metodología, organización, etc.

Los objetivos que se plantean del aula Arcoíris respecto al alumnado son los siguientes:

- Desarrollar en el alumnado estrategias de comunicación, verbales y no verbales, que les posibilite expresar necesidades, emociones y deseos.
- Proporcionar aprendizajes funcionales que le permitan desenvolverse con autonomía en situaciones de la vida cotidiana.
- Participar de forma activa en situaciones normalizadas del entorno escolar, social y familiar.

- Desarrollar capacidades y aprendizajes académicos, con el empleo de una metodología muy ajustada a sus características cognitivas, comunicativas y sociales y la utilización de recursos tecnológicos y material didáctico específico.

Los objetivos que se plantean respecto a las familias son:

- Implicar a las familias en los procesos de Enseñanza – Aprendizaje de sus hijos.
- Canalizar las dudas o sugerencias que puedan tener respecto a sus hijos.

Además el Aula Arcoíris plantea unos objetivos específicos:

- Favorecer la inclusión del alumnado TEA en el centro, a través de la creación de un clima de tolerancia y respeto.
- Generar un contexto predecible, organizado y funcional donde sean cómplices del proceso de enseñanza-aprendizaje en la más estrecha relación con sus iguales.
- Favorecer el desarrollo de metodologías que faciliten el acceso a un currículo adaptado a las necesidades específicas de apoyo educativo.
- Fomentar el desarrollo de la identidad y crecimiento personal, favoreciendo el autoconcepto positivo y realista, así como una autoestima positiva.
- Ofrecer apoyos específicos y especializados que favorecen el desarrollo escolar, personal y social del alumno, durante un tiempo considerable de la jornada escolar.
- Facilitarles estrategias y herramientas para un incremento progresivo de su autonomía personal.

En relación con las agrupaciones los alumnos deben permanecer en su aula de referencia todo el tiempo posible, para ofrecer la mejor respuesta inclusiva y favorecer la participación y presencia en su aula con su grupo de referencia. Las decisiones acerca del tiempo de permanencia se tomarán en función de su Nivel

de Competencia Curricular, su capacidad de adaptación, sus necesidades emocionales, trastornos asociados, conductas disruptivas, nivel de sensibilización auditiva, etc. El/la AEE (Auxiliar de Educación Especial) permanecerá dentro del aula con el alumno/a como un apoyo más del aula, con la finalidad de controlar el comportamiento, hacer cumplir las normas, ayudar o guiar a que trabajen de la manera más autónoma posible, etc.

Dentro del aula se llevan a cabo las adaptaciones metodológicas que sean precisas para este alumnado: adaptación de las normas de forma más visual, agendas de anticipación, señalización de espacios con pictogramas, uso de Sistemas Alternativos y/o Aumentativos de Comunicación (SAAC), uso de materiales o paneles de modificación de conducta, etc. Cuando se realizan cambios de espacio por parte del alumno, aquellos que tienen menos autonomía, son acompañados por el/la AEE.

Los alumnos se agrupan en el Aula Arcoíris en función de su Nivel de Competencia Curricular, nivel de adaptación o competencia emocional. Para rentabilizar el aula Arcoíris y concienciar a los alumnos de la diferencia, se programan otro tipo de actividades:

- Para Educación Infantil: talleres sensoriales para el alumnado de educación infantil, talleres por rincones para trabajar actividades de lógico-matemática o iniciación a la lecto-escritura con metodología TEACCH.
- Para el conjunto del centro: actividades de sensibilización con alumnos TEA, taller de emociones de tiempos escolares, etc.

Las estrategias metodológicas que se llevan a cabo dentro del Aula Arcoíris son:

- Ambiente altamente estructurado y predecible: espacialmente (mediante la configuración de zonas y posiciones estables en las aulas) y temporalmente (mediante el establecimiento de rutinas y agendas que les permitan anticipar qué va a suceder). Anexo II (Véase Fotos 1 a la 7).
- Uso de claves visuales: indicadores que les informen sobre qué actividades se van a realizar en cada momento, que les apoyen la

información de las explicaciones de clase, que les recuerden las normas de cada espacio concreto, etc. Anexo II (Véase, Fotos 8 a la 17).

- Aprendizaje sin error para lo cual descompondremos al máximo los objetivos y pasos de cada tarea y prestaremos todas las ayudas necesarias desvaneciéndolas progresivamente.
- Encadenamiento hacia atrás: siempre que sea necesario, descompondremos la secuencia de un aprendizaje en objetivos de conducta muy limitados y proporcionaremos ayuda total para la realización de la conducta completa, desvaneciéndola desde el final hacia delante.
- Modelado: presentaremos el modelo correctamente y premiaremos cualquier tipo de aproximación. Utilizaremos esta técnica con los alumnos con tea, con el resto de compañeros y con los profesionales docentes.
- Moldeamiento físico: se trata de secuenciar las actividades en pequeños pasos ordenados, realizando encadenamiento hacia atrás o hacia delante.
- Enseñanza incidental: aprovecharemos toda oportunidad y las iniciativas de los alumnos en lugar y contenido.
- Enseñanza explícita de contenidos relacionados con sus necesidades educativas especiales: términos mentalistas, lenguaje corporal, facial y gestual, sutilezas sociales, círculos de privacidad...
- Tutorización entre iguales: de forma voluntaria, rotatoria... asignar al alumno con tea un “compañero-tutor” que le acompañe y le ayude en los desplazamientos, en el patio, en los cambios de clase, en las tareas...
- Uso de refuerzos: positivos, negativos y contratos de contingencia (compromisos escritos o visuales de intercambios de conductas por unas consecuencias pactadas con el alumno de antemano)
- Estilo directivo por parte del adulto que interviene, acompañado de una vinculación afectiva con el alumno.
- Utilización de los contextos naturales para favorecer la funcionalidad del aprendizaje, la contextualización, la generalización y la espontaneidad.
- Uso de un lenguaje claro, conciso y directo.

- Trabajo cooperativo con diversas agrupaciones: en parejas, pequeño grupo, gran grupo, entre otras. Anexo II (Véase, Fotos 18 a la 21)

Con respecto a los recursos con los que cuenta el centro podemos diferenciar entre recursos humanos: El Equipo que, principalmente, trabaja en el Aula Arcoíris lo constituyen: maestra especialista en Audición y Lenguaje, Auxiliar de Educación Especial y Orientador/a, en colaboración con las tutoras de referencia de los alumnos, y recursos materiales:

- Materiales audiovisuales: ordenador, pizarra digital/proyector, reproductores de audio, impresora en color, plastificadora, mesa de luz, etc.
- Materiales didácticos: puzzles, encajables, material sensorial, juguetes (cocinita, supermercado, alimentos, tienda con luz, juguetes sonoros, etc.), material elaborado TEACCH, material de lectoescritura (letras magnéticas), juegos semánticos, material de asociación, material para trabajar colores, actividades lógico-matemáticas, juegos para hacer secuencias, etc. Anexo II (Véase, Fotos 22 a la 24).

Finalmente es destacable mencionar que a lo largo del curso se concretan reuniones con los tutores y profesores de los alumnos/as con el fin de: intercambiar información, establecer las directrices de trabajo, actividades concretas a desarrollar, aspectos sobre los que se debe seguir trabajando...

Semanalmente se mantendrá una reunión con el orientador del EOEIP, para realizar un seguimiento del aula así como de la evolución de los alumnos.

Por otro lado se busca la relación con la familia del niño/a, a través de:

- Entrevistas: con el objetivo de seguir el trabajo desarrollado en el centro fuera del entorno escolar.
- Cuaderno de comunicación familia-escuela
- La información a la familia se facilitará a través del correo electrónico del aula Arcoíris (aulaarcoiris.luisvives@gmail.com). Dicho correo está a disposición de la familia para cualquier consulta o duda que tengan.

- Información trimestral sobre la evolución de sus hijos/as a través de informes.

Se mantiene una vía de comunicación cuando sea necesario con los agentes externos que trabajen con los alumnos (CDIAT, AMPA, asociaciones, etc.) que trabajan con los alumnos/as con el fin de establecer una línea de trabajo común rentabilizando y dando coherencia a las actuaciones que se realizan en los dos ámbitos.

4.5 Participantes.

Los participantes del estudio han sido seleccionados de manera concreta, ya que se tratan de todos los maestros y las Auxiliares de Educación Especial que intervienen en el Centro. Se ha valorado como criterio de selección la capacidad de los participantes para aportar información relacionada con el estudio. Es por eso que se seleccionó a todo el profesorado, ya que todos los niños a lo largo del curso han pasado por el aula Arcoíris y, por otra parte, la inclusión es una practica diaria en las aulas.

Cuando se repartía el cuestionario se preguntaba si querían realizar la encuesta y se les explicaba el procedimiento.

La encuesta anteriormente explicada fue repartida a 19 maestros y a 3 auxiliares de educación especial, en total 22 profesionales del Centro. Ha sido contestada por 15 maestros y 2 Auxiliares. Se entregaron 22 encuestas y han sido contestadas 17, es decir 77% de los profesionales del Centro han contestado a la encuesta realizada.

En el Anexo IV (Véase, Tabla 1. Relación encuestados y años de docencia, Gráfica Rango de edad y Gráfica Situación profesional) se adjuntan figuras donde se establecen los años de docencia de los encuestados, los grupos de edades y la situación profesional.

4.6 Análisis de los datos.

Para dar respuesta a los objetivos de este estudio sobre la inclusión en el CEIP Luis Vives se han analizado los datos obtenidos en los cuestionarios que

contestaron los profesionales del Centro, las entrevistas realizadas a los que más relación tienen con el aula Arcoíris y mi propio análisis de la inclusión educativa que se lleva en el Centro.

Para facilitar el análisis de los datos se analizarán las preguntas de los cuestionarios teniendo en cuenta estos 4 criterios:

- **Colaboración dentro del Centro.**

Dentro de este apartado se han introducido los datos obtenidos relacionados con la colaboración que hay en el centro, tanto de los profesionales con el Centro, como de las familias e instituciones educativas con el Centro. Estos datos se corresponden al Bloque 1 de preguntas.

- **Implicación del profesorado y del centro.**

En este apartado se han incluido los datos relacionados con la implicación respecto a la inclusión, de los profesionales del Centro. Los datos corresponden al Bloque 2 y 3 de preguntas.

- **Formación y conocimiento.**

En esta sección se analizarán las preguntas relacionadas con la formación del profesorado y el conocimiento que tienen de inclusión educativa. Los datos obtenidos se corresponden con el Bloque de preguntas número 4.

- **Aula Arcoíris.**

Finalmente en este apartado se analizarán los datos obtenido sobre el Bloque de preguntas 5, relacionado con el conocimiento del aula TEA y la respuesta educativa inclusiva.

Me ha parecido interesante realizar la comparación de mis percepciones con respecto a la inclusión en el Centro y del aula Arcoíris con las percepciones personales de los profesionales, ya que los resultados esperados no coinciden con la realidad percibida que se presenta en este TFG.

Con la información recogida durante estos meses, he podido resaltar algunos resultados que considero relevantes para este estudio, como puede ser el grado de implicación del profesorado. En este trabajo aparece información referida a lo visto y recogido durante las experiencias en el Centro y las respuestas a las encuestas y entrevistas y se han tomado en cuenta los aspectos más destacables de las mismas.

Para probar la coherencia con la que los profesionales han respondido el cuestionario realizado, en el Anexo IV se adjunta una tabla con los coeficientes de correlación significativos ($> 0,70$) entre las respuestas dadas a las preguntas realizadas en el cuestionario.

4.7 Resultados del estudio.

El análisis de la información se lleva a cabo teniendo en mente los núcleos de interés seleccionados en el apartado anterior.

1. Colaboración dentro del Centro.

Bloque 1. Preguntas relacionadas con la colaboración en el Centro.

Las preguntas realizadas dentro de este bloque fueron:

- ¿Existe colaboración entre el profesorado?
- ¿Existe colaboración entre el profesorado y las familias?
- ¿Le gustaría que las familias participaran más en la vida el centro?
- ¿Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro?
- ¿El profesorado, las familias y el alumnado comparten una filosofía de inclusión?

Partiendo de estas preguntas, los datos nos dicen que la mayoría de los profesionales, un 53%, están bastante de acuerdo con que existe colaboración en el Centro. Anexo IV. (Véase 2. Gráficas de las respuestas de las encuestas. Gráfica 1)

En contraprestación a esto, al realizar las entrevistas personales la tutora del Aula Arcoíris (TAA), y en relación con la colaboración del profesorado, dijo:

Entrevistadora: - *¿Consideras que el grado de implicación del profesorado es alto? Explícalo.*

TAA: - No. Considero que no, este aula y en general todas las aulas TEAS en los centros ordinarios cuesta que el profesorado las acepte, porque es algo que viene impuesto y que el profesorado no ha pedido. Entonces estas aulas implican un cambio de metodología y coordinación escolar que no todo el profesorado está dispuesto a cumplir.

En mi opinión, como alumna de prácticas he visto que la colaboración entre los profesionales es alta, pero que depende mucho de la actitud personal de cada uno hacia la inclusión, es decir, los profesores que sí que comparten esta filosofía colaboran más abiertamente, incluso entre los Ciclos de Infantil y Primaria. Los profesores más reacios a realizar actividades conjuntas no aceptaban algunas actividades o apoyos en sus clases.

En relación con la colaboración de las familias, la mayoría de profesorado considera que la colaboración de la familia es media y que les gustaría que la participación fuera mayor. Anexo IV (Véase 2. Gráficas de las respuestas de las encuestas. Gráficas 2 y 3).

Por mi observación participante he podido ver que las familias se implican más en Infantil que en Primaria, también es verdad, que depende de las situaciones familiares individuales. El Centro brinda muchas oportunidades para que los padres colaboren y se incluyan en el colegio, por ejemplo la comisión de espacios cuenta con un gran número de padres de alumnos.

Las opiniones sobre la colaboración con otras instituciones están más repartidas. Anexo IV (Véase 2. Gráficas de las respuestas de las encuestas. Gráfica 4). Aunque están bastante de acuerdo con esta afirmación, podemos ver que no hay un consenso como en otras preguntas. Considero que esto también depende de lo que para cada uno es colaboración. Bajo mi punto de vista el Centro cuenta con muchos apoyos externos como programas de alimentación, programas de

higiene... aunque con respecto a la inclusión, en todo el curso solo han llevado a cabo un taller sobre sensibilización organizado por el CAREI, en el cual éste dotaba de una material específico y era la tutora del aula Arcoíris la encargada de organizar los talleres.

Finalmente, con respecto a si se comparte una filosofía de inclusión, las respuestas han mostrado que aunque se intente, todavía queda mucho trabajo por hacer, ya que un 65% han estado dentro del rango de bastante de acuerdo con esta afirmación. Anexo IV (Véase 2. Gráficas de las respuestas de las encuestas. Gráfica 5).

En mi opinión, y por lo que he podido observar y comparar, la filosofía de inclusión esta implantada en parte de los profesionales, por ejemplo las maestras de Audición, Lenguaje y Psicología terapéutica y las Auxiliares de Educación Especial son las que más defienden y llevan a cabo esta filosofía dentro de sus clases, mientras que en otros casos ni siquiera se permiten que se hagan los apoyos dentro del aula.

En conclusión podemos observar que la colaboración en el Centro es alta, pero hay profesionales que todavía son reticentes sobre el tema de la inclusión.

2. Implicación del profesorado y el centro.

Bloque 2. Preguntas relacionadas con el profesorado y el centro.

Bloque 3. Preguntas relacionadas con el alumnado.

Las preguntas realizadas dentro de estos bloques fueron:

- ¿El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro?
- ¿El centro trabaja y se esfuerza para disminuir las prácticas discriminatorias?
- ¿Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro?
- ¿El centro trabaja y se esfuerza para disminuir las prácticas discriminatorias?
- ¿Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro?

- ¿El trabajo del equipo directivo facilita la atención a la diversidad?
- ¿Se coordinan todas las formas de apoyo?
- ¿El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración?
- ¿Cuándo el alumnado accede al centro primera vez se le ayuda a adaptarse?
- ¿Las clases responden a la diversidad del alumnado?
- ¿Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado?
- ¿Las clases promueven la comprensión de las diferencias?
- ¿La evaluación motiva los logros de todo el alumnado?
- ¿Realizo formación permanente relacionada con mis alumnos ACNEAES?
- ¿Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado?
- ¿El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado?

Sobre la implicación del profesorado y el Centro, un 71% de los profesionales está totalmente de acuerdo con que dentro del Centro se intentan eliminar las barreras de aprendizaje y participación; y un 88% considera que el Centro trabaja y se esfuerza para disminuir las prácticas discriminatorias. Anexo IV (Véase 2. Gráficas de las respuestas de las encuestas. Gráficas 6 y 7).

En mi opinión, en relación con la eliminación de las barreras ante el aprendizaje y prácticas discriminatorias, considero que la gran mayoría de los profesionales del Centro trabaja activamente en ello. Por otra parte, hay algunos casos, escasos y concretos, que no hace ningún esfuerzo para eliminarlas y entorpece el trabajo de algunos profesionales.

Un 76% del profesorado considera que se ayuda al profesorado nuevo a adaptarse al Centro. Anexo IV (Véase 2. Gráficas de las respuestas de las encuestas. Gráfica 8). Es deber del equipo directivo, en un primer momento facilitar ayuda a todo nuevo miembro del profesorado. En cuanto a mi

experiencia personal considero que el equipo directivo en concreto no es el que más ayuda, sino los compañeros. Dentro de las prácticas hubo 4 incorporaciones y solo en una de ellas el equipo directivo fue el encargado de presentarlo al resto de compañeros, clase por clase.

La mayoría de los profesionales del Centro considera que el Equipo Directivo facilita la Atención a la Diversidad. Anexo IV (Véase 2. Gráficas de las respuestas de las encuestas. Gráfica 9). El equipo directivo está compuesto por una de las AL del Centro, que es la Jefa de Estudios, esto facilita que la Atención a la Diversidad este muy apoyada dentro del Centro.

Un 65% del profesorado consideran que se coordinan todas las formas de apoyo, aunque es un porcentaje bastante alto, en una de las entrevistas personales que realicé, la tutora de uno de los niños matriculados en el aula TEA considera que:

***Entrevistadora:** - ¿Consideras que la coordinación con los apoyos ayudan a tu labor como docente?*

TNT: - Con la tutora del aula Arcoíris fenomenal, muy bien. Hacemos actividades conjuntas con el aula Arcoíris, hacemos propuestas juntas, trabajamos por rincones... En clase ya se trabaja por rincones pero en el aula Arcoíris sí que hemos realizado rincones específicos para trabajar con todos. Con TAA la coordinación es muy buena.

Luego está AUX, que viene cuando viene, muy bien no sé cuando debería estar aquí. Bueno sí que lo sé pero no viene, bueno no sé muy bien lo que pasa. Es que se ha vuelto a restablecer que vuelva a venir, porque antes cuando estaba la otra tutora AUX no entraba en el aula. Realmente la que hace los apoyos aquí es TAA.

Al estar 7 meses en el Centro, he podido ver que aunque se intenten coordinar los apoyos, solo algunos profesionales cumplen las indicaciones que se les dan. También considero que algunos momentos de apoyos son innecesarios y que se podrían realizar de otra manera. Esta pregunta está muy relacionada con que si el profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración (Véase Anexo IV. 2. Gráficas de las respuestas de las encuestas. Gráfica 11), a lo que un 53% de los

profesionales del Centro considera que sí que se planifica, revisa y enseña en colaboración. Dada la muestra podemos decir que es un porcentaje bajo. Por mi experiencia, los apoyos es un tema complejo dentro del Centro, existen variedad de actitudes ante que los apoyos se den dentro o fuera del aula. A pesar de que todos los apoyos deben realizarse dentro del aula, hay maestros que no quieren y prefieren que se lleven a los niños al aula Arcoíris, o dentro de clase se les asigna un espacio para que trabajen con esos niños, este caso solo se da en el Ciclo de Infantil. Por otra parte, también existe el caso contrario en el cual la TAA participa y planifica las actividades con las tutoras de las aulas de referencia y se llevan acabo apoyos inclusivos propiamente dicho.

Con respecto a si el profesorado se preocupa en apoyar el aprendizaje y la participación del alumnado y para ello genera recursos (Véase Anexo IV. 2. Gráficas de las respuestas de las encuestas. Gráficas 13 y 15). La mayoría de los profesionales consideran que la implicación en este aspecto es alta. Por lo que he podido observar la mayoría de los maestros genera materiales e incluso compra con dinero de su bolsillo algunos recursos para llevar a cabo las clases. El Centro cuenta con un alumnado de un nivel económico bajo y esto conlleva que muchos niños no tienen recursos para comprar algunas cosas que necesitan en clase. El Centro compra material escolar y lo pone a disposición de los niños de una manera ajustada en cada clase.

El 65 % de los profesionales considera que los recursos del Centro se reparten de manera igualitaria para apoyar la inclusión. Anexo IV (Véase 2. Gráficas de las respuestas de las encuestas. Gráfica 14). Como he mencionado anteriormente, los recursos materiales están repartidos de una manera ajustada en cada clase. En relación con los recursos humanos, he podido observar que no todas las clases tienen el mismo nivel de apoyo. Esto también se debe al tipo de alumnado con el que cuenta cada una, pero no debemos olvidar que todos somos diferentes y la respuesta educativa se debe ofrecer a todo el alumnado.

El 53 % de los encuestados considera que las clases responden a la diversidad del alumnado. Anexo IV (Véase 2. Gráficas de las respuestas de las encuestas. Gráfica 16) y un 71 % de los profesionales del Centro consideran que las clases

son accesibles para todo el alumnado. Anexo IV (Véase 2. Gráficas de las respuestas de las encuestas. Gráfica 17).

Por mi experiencia dentro del Centro, considero que en la mayoría de las clases se responde a la diversidad y que los alumnos pueden acceder a ellas sin dificultad. Es relevante mencionar que los profesionales que realizan actuaciones inclusivas dentro de sus clases facilitan que su alumnado pueda acceder a los aprendizajes.

3. Formación y conocimiento.

Bloque 4. Preguntas relacionadas con la formación.

Las preguntas realizadas dentro de este bloque fueron:

- ¿Realizo formación permanente relacionada con mis alumnos ACNEAES?
- ¿Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado?

El 71% de los profesionales del Centro afirma que realiza formación permanente sobre ACNEAES. Anexo IV (Véase 2. Gráficas de las respuestas de las encuestas. Gráfica 20) y la mayoría considera que la formación ayuda a atender al alumnado. Anexo IV (Véase 2. Gráficas de las respuestas de las encuestas. Gráfica 21). Podemos observar que para los profesionales del Centro es importante la formación para responder a la diversidad del Centro, aunque algunos no realicen formación permanente.

4. Aula Arcoíris.

Bloque 5. Preguntas sobre el aula TEA.

Las preguntas realizadas dentro de estos bloques fueron:

- ¿Si hubiera que decidir sobre la continuidad de la experiencia de ser centro preferente TEA, le gustaría que se mantuviera?

- ¿Sabe lo que es el Aula Arcoíris?
- ¿Le supone dificultad realizar actividades adaptadas para toda su clase?
- ¿Se me ha informado cómo debo explicar y tratar con mi alumnado con TEA?
- ¿Se me ha informado correctamente del funcionamiento y características del aula TEA?
- ¿Me hubiera gustado tener más información sobre la existencia de un aula TEA en este centro?

El 94% opinan que de los encuestados consideran que les gustaría que siguiera el aula Arcoíris y saben con exactitud lo que es el aula Arcoíris. Anexo IV (Véase 2. Gráficas de las respuestas de las encuestas. Gráficas 22 y 23). Los profesionales conocen muy bien el aula Arcoíris, pero sí que es verdad que algunos maestros confunden este aula como un sitio de apoyo, más que como herramienta. Por ejemplo, una maestra que tiene un niño con Trastorno de conducta lo que hace es que cuando el niño no se comporta bien lo saca de su clase y lo mete en el Aula Arcoíris, es decir, utiliza este espacio de manera incorrecta. Además algunos maestros creen que este aula es un espacio donde los niños juegan y en realidad es un espacio con materiales y herramientas para aprender de una manera ajustada a las necesidades de unos niños concretos. Considero que algunos profesionales no tienen clara la función del aula Arcoíris.

Al 65% de los encuestados se les hace dificultoso realizar actividades adaptadas para toda su clase. Anexo IV (Véase 2. Gráficas de las respuestas de las encuestas. Gráfica 24). La mayoría de los profesionales del Centro trabajan muy duro para adaptar sus clases a todo el alumnado y para ello se sirven de materiales y herramientas que ofrece la tutora del aula Arcoíris. A pesar de esto muchos de ellos no aceptan algunas indicaciones y es por ello que se les hace más difícil preparar las clases para todo el alumnado.

La mayoría de los profesionales consideran que se les han informado de manera correcta el cómo debe tratar y explicar las cosas al alumnado con TEA. Anexo

IV (Véase 2. Gráficas de las respuestas de las encuestas. Gráfica 25). Al principio de curso se realizó una reunión con todos los profesionales y se explicó todas las características de los niños con TEA. Además se informó a todos los profesionales del Centro que durante el año se iba a realizar un Seminario sobre el aula Arcoíris, en el cual se les iba a explicar el funcionamiento del aula, pautas para trabajar con los niños con TEA, indicaciones sobre rutinas... a este seminario se podían apuntar todos los profesionales de manera voluntaria. Aunque un 88% de los encuestados consideran que se les ha informado sobre las características y el funcionamiento del aula Arcoíris, un 41% de los encuestados les hubiera gustado tener más información sobre el aula Arcoíris (Véase Anexo IV. 2. Gráficas de las respuestas de las encuestas. Gráfica 27). A pesar de este alto porcentaje que afirma que le gustaría tener más información sobre el aula Arcoíris, al seminario Arcoíris se apuntaron el 63% de todos los profesionales del Centro.

Considero que algunos profesionales del Centro no han sido coherentes al responder esta última cuestión, ya que el Centro ha ofrecido varias alternativas además del Seminario para que participarán en actividades de inclusión educativa en el Centro, pero no se han apuntado a las mismas. Existía un sector dentro del colegio que no ponía interés ni se esforzaba por formarse sobre el tema del aula Arcoíris, pero que sin embargo, se quejaban continuamente de lo difícil que era tener alumnos diversos en clase y adaptar el trabajo. Quizás aprovechando las oportunidades o las pautas que se les ofrecía se podrían haber adaptado a las circunstancias de sus alumnos y no esperar que los alumnos se amolden a ellos y sus prácticas educativas.

Una vez realizado este estudio, gracias al análisis de los datos e interpretación, se puede asegurar que se han conseguido los objetivos previamente definidos con éxito, ya que he podido analizar exhaustivamente los resultados y llegar a unas consideraciones generales.

Coefficiente de correlación entre preguntas.

Al realizar el análisis de los coeficientes de correlación existentes entre las preguntas de los cuestionarios, he seleccionado los resultados con una cifra

mayor a 0,70, ya que esto indica que el grado de relación es significativo, basándome en el siguiente cuadro:

Rango		Relacion Lineal
±0,96	±1,0	Perfecta
±0,85	±0,95	Fuerte
±0,70	±0,84	Significativa
±0,50	±0,69	Moderada
±0,20	±0,49	Débil
±0,10	±0,19	Muy Débil
±0,09	±0,0	Nula

Baremos de correlación.

Partiendo de los cálculos de los coeficientes de correlación (Véase Anexo IV. Tabla coeficientes de correlación) podemos observar que la pregunta 1 vinculada con la colaboración entre el profesorado, está relacionada con la gran mayoría de preguntas del bloque 2 y 3, en la que se habla de la implicación del profesorado. Esta relación tiene mucho sentido, ya que si la colaboración entre los profesionales del Centro la consideran alta, también puntuarán alta la implicación de los mismos, ya que una alta colaboración incluye una implicación alta por parte de los profesionales.

Las respuestas de los bloques 2 y 3 tienen mucha relación entre sí. Esto se debe a que todas van relacionadas con la implicación del profesorado. Las respuestas a las preguntas 6, 7, 11, 13, 17 y 18 (Véase Anexo IV. Cuestionario profesionales del Centro) son las que más relación muestran con otras respuestas del mismo bloque. Estas hacen referencia a la implicación del profesorado y el Centro en general, a eliminar barreras de aprendizaje, discriminación y participación. Esta correlación es coherente ya que si los profesionales consideran que el grado de implicación es alto, también considerarán que sus clases son accesibles y que promueven la comprensión de las diferencias, además de comprometerse en la planificación, revisión y la enseñanza en colaboración.

En conclusión, se puede afirmar que los profesionales del Centro han sido coherentes a la hora de responder al cuestionario, aunque yo considere que no se represente la realidad.

4.8 Limitaciones del estudio.

El estudio presentado sobre la inclusión y el funcionamiento de un aula preferente TEA en un Centro Ordinario ha tenido algunas limitaciones que voy a comentar a continuación. Estas aclaraciones facilitarán la comprensión el estudio.

Para comenzar, debo remarcar que la muestra del estudio era pequeña. Al tratarse de un colegio de una vía por curso los profesionales que trabajan en este colegio son pocos en comparación con otros. Cuentan con un total de 22 profesionales dedicados a la enseñanza. En un futuro podría realizarse un estudio similar pero en un Centro con mayor número de profesionales o una comparación entre Centros que cuenten con aula TEA.

En segundo lugar a la hora de realizar las encuestas, algunas no fueron contestadas. A pesar de dejar dos semanas de tiempo para que entregarán las encuestas, 5 de ellas no fueron contestadas por diferentes motivos bajas, olvidos, falta de interés... a pesar de ello la muestra es significativa (77% del total de profesionales), con respecto al número total de profesionales dentro del Centro.

Finalmente, al analizar los datos me he percatado de que algunas respuestas no se corresponden con la realidad que se vive dentro del Centro, no han sido totalmente sinceros a la hora de contestar los cuestionarios.

5. **Consideraciones finales.**

La finalidad principal que tenía este estudio era conocer el funcionamiento de un aula TEA en un centro ordinario y conocer las percepciones de los profesionales que trabajan en él sobre la inclusión que se realiza en el Centro. Después de analizar los datos , basándome en las encuestas, entrevistas y mi observación participante en el Centro, puedo afirmar que se han conseguido los objetivos planteados.

El primero objetivo definido como: “ Conocer las opiniones del profesorado con respecto a la inclusión dentro del Centro.” Se ha observado que la mayoría del profesorado valora y defiende la inclusión como práctica educativa; y cree

necesaria su existencia en las aulas de educación Infantil y Primaria, coincidiendo con mi observación durante mis prácticas escolares y a pesar de que algunos profesionales no comparten esta mentalidad y muestran reticencias.

En relación a esto, los estudios realizados por autores como López, Echeita y Martín (2010) o Martín y Cervi (2006) admiten la necesidad de estimular la formación inicial y permanente del profesorado para conseguir ese cambio conceptual y avance hacia un planteamiento más inclusivo. Así como promover reflexiones en el profesorado, que generen procesos de coordinación y transmisión de información.

El segundo objetivo expresado como: “ Conocer el nivel de conocimiento sobre el aula Arcoíris y el nivel de formación respecto al aula Arcoíris, de los profesionales del Centro”. Podemos ver que el nivel del conocimiento sobre el aula Arcoíris por parte de los profesionales es elevado y los datos nos han desvelado que son conscientes de que la formación permanente es importante para ellos, aunque no todos la realicen habitualmente.

El tercer objetivo definido como: “ Reflexionar acerca del nivel de colaboración entre profesionales y las instituciones de la comunidad educativa dentro del Centro”. Gracias al análisis de los datos de las encuestas y entrevistas, hemos podido ver que existe un alto nivel de colaboración entre los profesionales del Centro, más concretamente entre los profesionales dedicados a la Atención a la Diversidad y los profesionales que defienden la inclusión educativa. Aunque consideran que las instituciones de la comunidad no se implican en el grado que a ellos les gustaría.

Por último, el objetivo expresado como: “ Conocer qué nivel de implicación tiene el profesorado respecto a la inclusión educativa.” Los resultados nos indican que el profesorado considera que su grado de implicación es alto, pero por mi propia experiencia dentro del Centro considero que muchos de los profesionales del Centro podrían involucrarse mucho más en la inclusión educativa.

Este estudio me ha permitido conocer más a fondo la realidad de los profesionales del Centro respecto a la inclusión educativa y también conocer

aspectos sobre las aulas preferentes TEA que dentro de los años de carrera no había estudiado, como por ejemplo que estas aulas son impuestas a los colegios o que el profesorado de estos centros pueden elegir formarse o no sobre ellas. Además, he podido reflexionar sobre la importancia de la formación permanente en nuestra profesión, ya que los centros ofrecen varias oportunidades a sus profesionales para que se sigan formando y puedan cumplir sus objetivos como docentes o auxiliares de Educación Infantil. Tanto las prácticas escolares como la realización de este TFG me han aportado conocimientos necesarios para mi futura práctica educativa y profesional, además de un baño de realidad de la educación pública y las actuaciones inclusivas que se pueden llevar a cabo en un centro.

En conclusión, considero que gracias a este estudio mi conocimiento, interés y disposición frente a la inclusión educativa ha ido creciendo y mejorando. En un futuro me gustaría seguir analizando realidades en los centros educativos respecto al funcionamiento de aula preferentes TEA y ampliar los resultados de este estudio. Esta investigación me ha aportado una serie de saberes y estrategias que pretendo poner en práctica en mi futura labor como docente.

Referencias Bibliográficas.

- Barrero, N., Cuadrado, J., Fernández, C., Gil, R., Ipland, J., Martín, M., . . . Rodríguez, J. (2004). *Formación profesorado NEE: Orientación educativa e inclusión*. Huelva, España: Hergué.
- Brofenbrenner, U. (2002): *Ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona. Paidós.
- Casanova, M. A, & Rodríguez, H. J. (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades..* Madrid, España: La Muralla, S.A.
- Córdoba, I., Descals, A., & Gil, M. (2006). *Psicología del Desarrollo en la Edad Escolar*. Madrid, España: Piramide.
- Escribano, A., & Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo, Aprender juntos para vivir juntos..* Madrid, España: Narcea.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, C. (1991) *Metodología de la investigación*. México: McGraw- Hill.
- Massey, D. (2011) *For space*, London: Sage Publications, 649876
- Sallán, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación* (2ª ed.). Madrid, España: La Muralla.
- Sanchez, M., & García, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa, aspectos didácticos y organizativos..* Madrid, España: Catarata.

Referencias legislativa.

- Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

Webgrafía.

Alba, C., Sánchez, J., & Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Recuperado 7 mayo, 2019, de https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Centros de atención preferente a alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de un trastorno del espectro autista]. (s.f.). Recuperado 10 mayo, 2019, de <https://carei.es/institucionales/centros-preferentes-de-alumnado-autista/>

Díaz, M. (s.f) Recuperado el 9 Junio de 2019 de http://educacion.uahurtado.cl/download/Integra_MIDiaz.pdf

Kawulick, B. (2005, mayo). La observación participante como método de recolección de datos.. Recuperado 12 junio, 2019, de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39328521/Kawulick_-_la_observacion_participante.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DKawulick_la_observacion_participante.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190613%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190613T153704Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=2f5fbe001eff84d96ce307d9e10b32360e8e4f659ff85095a59ce2362e99cfda

Mendoza, R. (2006). Investigación cualitativa y cuantitativa - Diferencias y limitaciones.. Recuperado 9 mayo, 2019, de <https://www.monografias.com/trabajos38/investigacion-cualitativa/investigacion-cualitativa2.shtml>

Meneses, J., & Rodríguez, D. (s.f.). El cuestionario y la entrevista.. Recuperado 14 mayo, 2019, de http://femrecerca.cat/meneses/files/pid_00174026.pdf

Morente, P. (s.f.). La organización espacial y temporal en el aula: El método Davopsi. Recuperado 9 junio, 2019, de <http://revistaventanaabierta.es/la-organizacion-espacial-y-temporal-en-el-aula-el-metodo-davopsi/>

Palacios, R. (2006). Investigación cualitativa y cuantitativa - Diferencias y limitaciones. Recuperado 9 junio, 2019, de <https://www.monografias.com/trabajos38/investigacion-cualitativa/investigacion-cualitativa2.shtml>

ANEXO I.

1. Tipos de diversidades.

La ley define a los alumnos ACNEAES como:

aquel que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar con objeto de que pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Dichas actuaciones generales y/o específicas deberán responder a las necesidades derivadas de las siguientes condiciones compatibles con:

- a) Discapacidad auditiva.
- b) Discapacidad visual.
- c) Discapacidad física: motora y orgánica.
- d) Discapacidad intelectual.
- e) Pluridiscapacidad.
- f) Trastorno grave de conducta.
- g) Trastorno del espectro autista.
- h) Trastorno mental.
- i) Trastorno del lenguaje.
- j) Retraso global del desarrollo.

Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.

2. Accesibilidad Universal del Aprendizaje.

La ley establece que la accesibilidad universal al aprendizaje en los centros educativos, se articulará a través de los tres principios que rigen el Diseño

Universal del Aprendizaje:

- a) Proporcionar múltiples medios de representación para percibir y comprender la información, ofreciendo distintas opciones de percepción, del lenguaje y los símbolos, así como diversas opciones para la comprensión de la información.
 - b) Ofrecer múltiples medios para la acción y la expresión ajustados a las necesidades y capacidades del alumnado, así como apoyar y ampliar sus funciones ejecutivas.
 - c) Facilitar múltiples medios para la motivación e implicación en el aprendizaje, que mejoren su interés, esfuerzo y persistencia y autorregulación.
2. Para facilitar lo mencionado en el punto anterior, podrán utilizarse recursos gráficos y medios técnicos como los de la plataforma aragonesa de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (ARASAAC), u otras que se consideren.
 3. La accesibilidad a los espacios se facilitará mediante la eliminación de barreras arquitectónicas, la adecuación de espacios y, en su caso, la adaptación del mobiliario.
 4. Para lograr la accesibilidad de mobiliario, materiales y recursos, se podrán desarrollar acuerdos de colaboración con centros de Formación Profesional, con la Universidad u otras entidades.

Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

3. Actuaciones generales.

Las actuaciones generales según la ley:

parten de la autonomía de los centros y se concretan en aquellas prácticas que favorecen la respuesta educativa inclusiva. Dichas actuaciones van dirigidas a toda la comunidad educativa, a un grupo de alumnos o a un alumno en concreto, de forma temporal. Se refieren a la toma de decisiones respecto a:

- a) Prevención de necesidades y respuesta anticipada.
- b) Promoción de la asistencia y de la permanencia en el sistema educativo.

- c) Función tutorial y convivencia escolar.
- d) Propuestas metodológicas y organizativas.
- e) Oferta de materias incluidas en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica.
- f) Accesibilidad universal al aprendizaje.
- g) Adaptaciones no significativas del currículo.
- h) Programas de colaboración entre centros docentes, familias o representantes legales y comunidad educativa.
- i) Programas establecidos por la Administración competente en materia de educación no universitaria, así como otros en coordinación con diferentes estructuras del Gobierno de Aragón.

Además se establece que durante el proceso educativo el maestro deberá adaptar su respuesta educativa al aula, especialmente con el alumnado que presente riesgo de presentar dificultades en el aprendizaje. En el caso que se detecte alguna necesidad individual o del grupo clase se pondrán en marcha las actuaciones generales.

Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

4. Tipos de escolarización.

Las propuestas de escolarización que se establecen en la ley para este alumnado son:

1. Las diferentes propuestas de escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se realizarán en función de las necesidades detectadas y del tipo de centro que pueda ofrecer la respuesta más adecuada.
2. Para realizar la propuesta de escolarización del centro educativo que mejor respuesta dé a las necesidades del alumnado, deberán tenerse en cuenta los siguientes criterios:
 - a) La escolarización del alumnado se realizará con carácter general en centros

ordinarios.

b) La escolarización en centros de atención educativa preferente, en centros de Educación Especial o en la modalidad de escolarización combinada, se realizará cuando la evaluación psicopedagógica, debidamente fundamentada y justificada, así lo proponga de acuerdo con:

I. Escolarización en un centro de atención educativa preferente para alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad motora, auditiva o con trastorno del espectro autista. La escolarización en este tipo de centros tendrá lugar, cuando los centros ordinarios hayan agotado todas las actuaciones generales y específicas y el alumnado precise de recursos prolongados y especializados en el tiempo junto con el modelo social y de respuesta curricular con su grupo de iguales en el aula. Esta modalidad de escolarización tendrá carácter voluntario para las familias o representantes legales del alumnado.

II. Unidades o Centros de Educación Especial. Esta propuesta de escolarización se adoptará para alumnado con necesidades educativas especiales, cuando ni los centros ordinarios ni, en su caso, en la modalidad de escolarización combinada, sea posible proporcionar la respuesta educativa inclusiva más adecuada en relación a aspectos sociales y curriculares, una vez agotadas todas las actuaciones generales y específicas que ofrece el centro ordinario o de atención educativa preferente, precisando de actuaciones y recursos más especializados e intensivos a lo largo de su escolaridad.

III. Escolarización combinada. Esta modalidad de escolarización se adoptará, para alumnado con necesidades educativas especiales, cuando las decisiones respecto a aspectos curriculares y sociales aconsejen que el alumnado reciba una respuesta que requiera una actuación de intervención más específica que no pueda ser proporcionada en un centro ordinario. Esta modalidad de escolarización tendrá carácter voluntario para las familias o representantes legales del alumnado.

Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

5. Metodología y aspectos organizativos.

Se deberán tener en cuenta las metodologías y los aspectos organizativos del

centro, a continuación se enumeran las indicadas en La Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio:

Propuestas metodológicas y organizativas.

1. En los centros educativos, se articulará la respuesta educativa inclusiva mediante la toma de decisiones colegiada respecto a la organización y metodologías inclusivas recogidas en el Plan de Atención a la Diversidad y en los planes, programas y proyectos del centro y concretadas en la Programación General Anual. Deberá tenerse en cuenta la participación de la comunidad educativa y del entorno social en el proceso de aprendizaje del alumnado.

2. Las decisiones que fomenten la adquisición de las competencias clave, se tomarán atendiendo al principio de flexibilidad de estructuras, tiempos y espacios, favoreciendo el uso de distintas metodologías activas tales como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje colaborativo, proyectos de aprendizaje-servicio o itinerarios formativos que atiendan a la diversidad del alumnado.

3. Los apoyos al alumnado se realizarán dentro del aula con carácter general, salvo motivos excepcionales debidamente justificados, con diferentes modalidades:

a) Presencia de dos o más docentes en el aula.

b) Desdobles de grupos de alumnado.

c) Actividades que impliquen Tutorización entre iguales.

d) Acompañamiento del alumnado de niveles educativos superiores al alumnado de niveles educativos inferiores o iguales.

e) Realización de las tareas escolares de forma compartida en la que el alumnado se

apoya y ayuda entre sí. Estos grupos de alumnos y alumnas podrán pertenecer al mismo o a diferentes niveles educativos.

f) Otras fórmulas que se establezcan.

ANEXO II.

1. El organigrama del Centro.

Consejo Escolar formado por:

- Directora del centro
- Jefa de estudios
- Cinco representantes de padres de alumnos
- Cinco representantes del profesorado
- Un representante municipal
- Secretaria del centro
- Un representante del personal de administración y servicios

Equipo Directivo formado por:

- Directora
- Jefe de estudios
- Secretario

Comisión de Coordinación Pedagógica integrada por:

- Directora
- Jefa de estudios
- Orientador del EOIEP
- Un profesor representante de cada ciclo

Claustro formado por todos los profesores del centro.

Comisión de Convivencia:

- Jefe de estudios
- Coordinadora de Convivencia e Igualdad
- Personal docente voluntario (2)
- Orientador del EOIEP

Comisión de Espacios:

- Jefe de estudios
- Profesores representantes de las etapas de Educación Infantil y Primaria (3)
- Representante de familias.

Comisión de Dinamización Lectora:

- Secretaria
- Especialista PT.

- Especialista AL.
- Representantes de profesores (1)

Comisión de Relaciones con la Comunidad:

- Directora
- Representantes de profesores (3)

2. Fotos aula Arcoíris.

Foto 1. Rincón de Asamblea.



Foto 2. Rincón sensorial.



Foto 3. Rincón de regulación.



Foto 4. Rincón del juego simbólico.



Foto 5. Zona de la maestra.



Foto 6. Rincón de la Biblioteca.



Foto 7. Zona de trabajo individual.



Foto 8.



Foto 9.



Foto 10

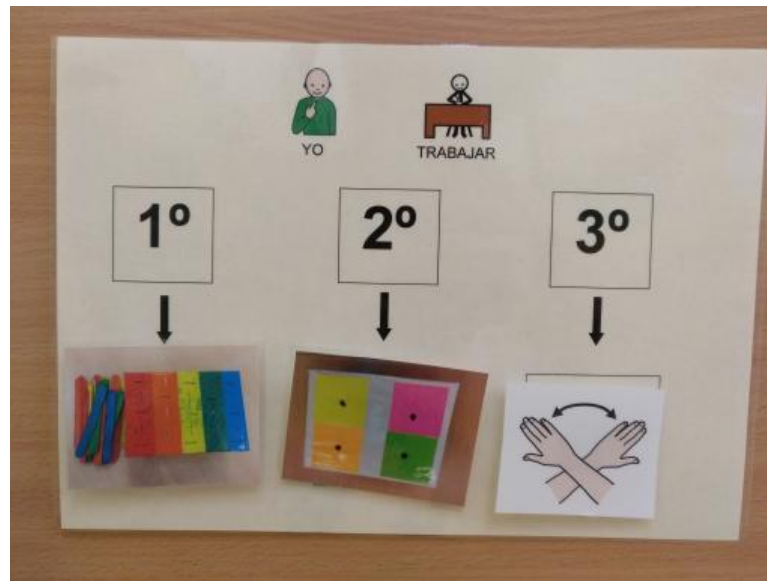


Foto 11.



Foto 12.



Foto 13.



Foto 14.



Foto 15.



Foto 16.



Foto 17.



Foto 18.



Foto 19.



Foto 20.



Foto 21.



Foto 22. Tablón de asamblea.



Foto 23. Material TEACCH.



Foto 24. Material sensorial y manipulativo.



ANEXO III.

1. Entrevistas transcritas.

1.1 Entrevista Jefa de Estudios.

Aclaraciones:

- **JE:** Jefa de Estudios.

Entrevistadora: -¿Cómo ha surgido el Aula Arcoíris?

JE: -El aula Arcoíris surgió a raíz de que el Servicio Provincial nos dijo que estaba pensando crear un aula preferente TEA en Torrero y si queríamos. La verdad que la primera respuesta fue que no, pero fuimos elegidos por suerte y la verdad es que estamos muy contentos.

Entrevistadora: - ¿Fue una decisión vuestra o fue impuesto por el servicio provincial?

JE: -Fue impuesto por el Servicio Provincial.

Entrevistadora: -¿Cómo ha sido el proceso a grandes rasgos de la implantación del aula Arcoíris?

JE: -La verdad que ha sido un proceso muy rápido. El año pasado por estas fechas (mayo) nos dijeron que habíamos sido seleccionados y entonces a nivel de centro sí que hicimos un curso exprés de formación para el profesorado dentro de nuestro colegio y digamos que eso fue como el primer acceso de todo el profesorado a conocer lo que era un aula preferente TEA, y a raíz de esa primera formación, ya hemos realizado otra más específica por las tardes, que se realizó la primera semana de septiembre, y la puesta en marcha y el día a día, pues mucho trabajo a nivel de organización al principio, pero la verdad que lo primero fue formar a los profesores en lo que iba a suponer el aula.

Entrevistadora: -¿Cómo se ha preparado a todo el centro para su implantación? A parte de los seminarios y del curso exprés, ¿hubo una reunión o claustro?

JE: -Digamos que nos hemos formado en tres momentos, el curso exprés que lo hicimos las profesoras de atención a la diversidad que estamos en el centro y que

fueron los 5 primeros días de septiembre antes de que comenzara el curso. Luego se realizó un curso que se plantea todos los años que se realiza con todos los centros que ese curso comienzan con aula TEA de Aragón y, finalmente, el seminario arcoíris que se ha realizado durante todo el curso, un miércoles alterno con una duración total de 20 horas, repartidas durante el curso, más las horas de adaptación del Centro.

Entrevistadora : *-El primer curso lo realizasteis las maestras de atención a la diversidad del centro, pero el segundo curso¿ es voluntario?.*

JE: -Sí es voluntario y es externo al centro.

Entrevistadora: *-¿y el seminario Arcoíris?*

También es voluntario.

Entrevistadora: *-¿Qué papeles cumplen el centro, las familias y el profesorado dentro del aula Arcoíris?*

JE: -Las familias tienen un correo electrónico que sirve de comunicación entre la tutora del aula y las familias, para cualquier cosa que se necesite. También hay intercambios orales cada día a la salida de l colegio y reuniones trimestrales personales con los padres.

El profesorado, con la tutora tenemos coordinación de atención a la diversidad una veza la semana y reuniones con los equipos didácticos.

Entrevistadora: *- ¿Consideras que la labor de los profesionales que trabajan en el Aula Arcoíris es fundamental para el desarrollo de los niños que están en esa clase y para el resto del centro?*

JE: -Más que nada es que es un recurso más que el centro tiene, que lo que permite es especializar mucho los apoyos, que sean inclusivos dentro de las aulas y sobre todo un seguimiento más cercano de estos alumnos. Tenemos la suerte de que de momento hay poquitos así que el seguimiento es muy directo, cuando se tengan más niños supongo que surgirán más dificultades, pero de momento yo creo que funciona muy bien.

1.2 Entrevista Tutora Aula Arcoíris.

Aclaraciones:

- **TAA:** Tutora Aula Arcoíris.

Entrevistadora: -¿Qué se hace en el aula?

TAA: - EL aula Arcoíris es una aula de escolarización para alumnos con trastorno de espectro autista y lo que se intenta es que el aula Arcoíris sea un aula de apoyo más dentro del Centro, que no sea una isla donde estén estos alumnos dentro del aula, sino que estos alumnos estén dentro de este aula para hacer un entrenamiento específico , en algunas habilidades de comunicación, habilidades sociales, habilidades de juego y que luego esas habilidades que hemos entrenado en el aula Arcoíris se generalicen en el aula de referencia. Entonces lo que se intenta es que este aula sea una aula del centro donde todos los alumnos tengan cabida, sean autistas o no y se hagan tratamientos o talleres específicos con alumnos con Tea o sin él.

Entrevistadora: - ¿Cómo se trabaja?

TAA : - En el aula Arcoíris trabajamos mediante rutinas. Todas las mañanas los niños de Infantil realizan la asamblea aquí en el aula conmigo. Además de los niños con TEA, viene un alumno de 1º de Infantil que tiene Retraso Generalizado del Desarrollo. Esta decisión se ha tomado porque consideramos que el material y la manera de trabajar en el aula Arcoíris puede ayudar a este niño y de hecho ya se han visto mejoras. Cuando entramos por la mañana realizamos un panel usando fotos para situarnos en el día que estamos, mes, estación... esto se realiza con cada niño, actualmente solo son dos entonces es más fácil. Seguidamente se repasa la agenda del día, es decir, se anticipa lo que van a hacer a lo largo del día. La primera actividad es trabajar con material TEACCH. Estas actividades también son anticipadas con fotos. Utilizamos fotos porque todavía una de las niñas no ha generalizado los pictogramas.

Después de trabajar dos actividades TEACCH se deja tiempo de juego libre, en el cual los niños piden con lo que quieren jugar.

Y para acabar con lo que sería ese rato que están ellos solos dentro del aula Arcoíris, se pone la canción del recreo y salen al pasillo a hacer la fila con sus compañeros.

Dependiendo del horario, a lo largo de la mañana pueden volver a pasar por el aula pero con su clase de referencia, o me paso yo por sus clases a realizar los apoyos.

Entrevistadora: *-¿Qué papeles cumplen el Centro, las familias y el profesorado?*

TAA: - En principio el alumnado es fundamental, ya que entran aquí para hacer una intervención específica o para hacer talleres, especialmente los de Infantil porque la mayoría de los niños matriculados en esta aula son de Infantil, un taller sensorial y un taller con metodología TEACHH, CON SU AULA DE REFERENCIA. Y también es un sitio de referencia en la semana de la inclusión, se realizan talleres de familias, reuniones de delegados, etc.

Con el profesorado el aula Arcoíris ha sido el sitio donde se ha realizado el seminario Bienvenidos al aula Arcoíris, sobre autismo e inclusión. Y lo mismo es un aula que muchas veces se utiliza como aula polivalente.

Para las familias igualmente es un poco aula de referencia para hacer formaciones o grupos mixtos, la comisión de espacios en la cual participan las familias se reúnen aquí, cuando ha habido charlas para las familias han sido en esta clase.

Entrevistadora: *- ¿Consideras que el grado de implicación del profesorado es alto? Explícalo.*

TAA: - No. Considero que no, este aula y en general todas las aulas TEAS en los centros ordinarios cuesta que el profesorado las acepte, porque es algo que viene impuesto y que el profesorado no ha pedido. Entonces estas aulas implican un cambio de metodología y coordinación escolar que no todo el profesorado está dispuesto a cumplir.

1.3 Entrevista Tutora niño con TEA.

Aclaraciones:

TNT: Tutora niño con TEA.

TAA: Tutora del aula Arcoíris.

AUX: Auxiliar.

A: Niño con TEA.

***Entrevistadora:** -¿Has tenido formación para en tu trayectoria profesional sobre inclusión educativa?*

TNT : -No. A mí no me han dado ninguna formación.

***Entrevistadora:** -¿Has tenido formación sobre ACNEAES?*

TNT : - No. Información si pero formación no.

***Entrevistadora:** -¿Has necesitado indicaciones por parte de los profesionales del centro para tu clase, para responder a las necesidades educativas de Ander en concreto?*

TNT: - Sí, las indicaciones que me ha dado TAA. Me ha dado bastantes indicaciones, a parte al ser yo nueva, ella conoce más al niño y conoce la situación y me ha orientado.

***Entrevistadora:** -¿Las indicaciones que se te han dado para tratar con tu alumnado TEA ayudan en tu actividad docente?*

TNT: - Si, mucho. Con A desde el apoyo visual que hay que tener y anticipar absolutamente todo lo que se va hacer a lo largo de la jornada escolar, me ha ayudado bastante porque nunca había tenido este tipo de alumnado e iba un poco perdida. Con estas ayudas he conseguido que el sea capaz de centrarse y que esté más tranquilo porque ya sabe en cada momento lo que vamos hacer en el aula. Esto me facilita el hecho que no esté a lo mejor revoloteando por la clase e incordiando un poquito a los demás. Porque hay veces que él suele hacer cosas de las que no se da cuenta y los niños se quejan, aunque también lo conocen. A ver a A no le puedo, bueno si le puedes decir A no molestes o A ponte aquí, pero suele incordiar, pero si le anticipas lo que vamos hacer es mucho más fácil. Y más positivo para él.

Y también el tenerlo como uno más, o sea es uno más y participa igual, exactamente igual que los demás en todo. Que se tiene que hacer con él pues otro tipo de preguntas, que sean quizá un poco más concretas, para que conteste sí-no o algo muy concreto, pero bueno de tal manera que pueda hacer lo mismo que el resto. Y de hecho lo hace.

Él está muy integrado en el aula, y hace de todo. Es un niño muy autónomo, de los que más de clase. Aunque sí que es verdad que él sabe que es gracioso y se aprovecha mucho de esa situación, de que es un niño muy cariñoso, es pícaro, provocador...

Yo desconocía muchas cosas y TAA me ha ayudado mucho con A. Yo nunca había tenido alumnado TEA y gracias a TAA he aprendido mucho. Para mi TAA ha sido un apoyo fundamental.

Entrevistadora: *-¿Consideras que la coordinación con los apoyos ayudan a tu labor como docente?*

TNT: - Con TAA fenomenal, muy bien. Hacemos actividades conjuntas con el aula Arcoíris, hacemos propuestas juntas, trabajamos por rincones... En clase ya se trabaja por rincones pero en el aula Arcoíris sí que hemos realizado rincones específicos para trabajar con todos. Con TAA la coordinación es muy buena.

Luego esta AUX que viene cuando viene, muy bien no sé cuando debería estar aquí. Bueno sí que lo sé pero no viene, bueno no sé que no se muy bien lo que pasa. Es que se ha vuelto a restablecer que vuelva a venir, porque antes cuando estaba la otra tutora AUX no entraba en el aula. Realmente la que hace los apoyos aquí es TAA.

Entrevistadora: *-¿Qué días y qué tipo de apoyos se realizan dentro del aula?*

TNT : - Los miércoles y viernes. Ahora mismo estamos trabajando en una actividad para hacer equipo, una dinámica de cohesión de grupo, que se llama la maleta que nos une. Un día hacemos esa actividad y otro día los rincones que los proponemos nosotras dependiendo de lo que queremos trabajar esa semana, por ejemplo enfocado a lógico-matemáticas.

Entrevistadora: *-¿Y en qué momentos pasa la auxiliar y qué apoyos se realizan cuando está ella?*

TNT: - El tema es que cuando entra AUX, no es el momento en el que yo la necesitaría. El trabajo que necesita A es en el trabajo de mesa, cuando se sienta hacer una ficha o un trabajo individual, ahí es cuando necesita el apoyo porque si no él no entiende, lo que le estás preguntando o lo que tiene que hacer. AUX nunca viene en ese momento, suele venir, cuando viene, a últimas horas, con lo cual son momentos de lectura, relajación, etc. Lo que ella hace es controlar que no se disperse.

Entrevistadora: *-¿Consideras que las auxiliares cumplen las indicaciones que propone la tutora del aula Arcoíris?*

TNT: -Yo creo que ya no es por esta AUX en concreto, yo creo que es una mala organización, en general.

Entrevistadora: *-¿Consideras que el aula Arcoíris cumple las funciones para lo que ha sido creada?*

TNT: - Sí. Además considero que TAA ha trabajado muy duro y no ha estado muchas veces reconocido. Creo que hay que valorar mucho lo que ha hecho y que cumple la función que tiene.

A comenzó el curso sin hablar a penas y ahora lo ves y es uno niño que pasa desapercibido en un grupo. Es un niños que interactúa, empatiza, y es muy autónomo.

Observaciones:

A large, solid blue rectangular area that occupies the middle portion of the page. It is positioned directly below the 'Observaciones:' label. The color is a uniform medium blue, and it has a thin black border. This area is likely intended for handwritten or typed notes, but it is currently blank.

ANEXO IV.

Tabla coeficientes de correlación.

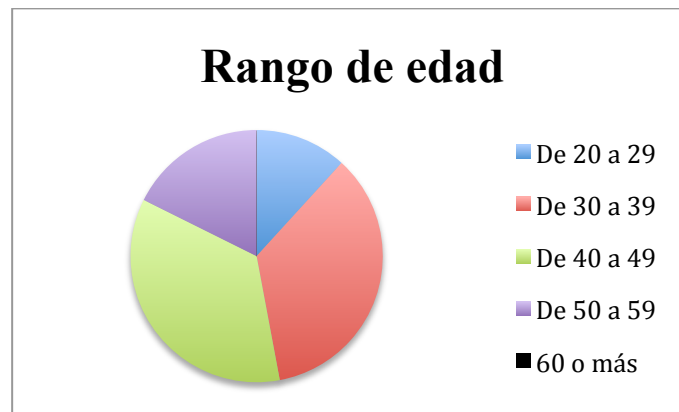
PREGUNTA A	PREGUNTA B	COEFICIENTE DE CORRELACIÓN ENTRE A Y B
1	6	0,72
1	7	0,72
1	11	0,72
1	13	0,77
1	15	0,73
1	17	0,77
1	18	0,71
6	7	0,88
6	13	0,93
6	15	0,72
6	17	0,75
6	18	0,76
7	12	0,76
7	17	0,81
7	18	0,81
9	10	0,86
9	11	0,74
9	19	0,93
9	22	0,78
11	16	0,71
11	17	0,81
11	18	0,72
13	15	0,82
13	17	0,79
13	18	0,81
14	16	0,83
14	17	0,92
16	17	0,79
21	26	0,82
22	23	0,81

2. Datos profesionales del Centro.

Tabla 2.1 Relación encuestados y años de docencia.

Profesionales del Centro	Años de docencia
6	1 a 9
6	10 a 19
5	19 a 29

Gráfica Rango de edad encuestados.



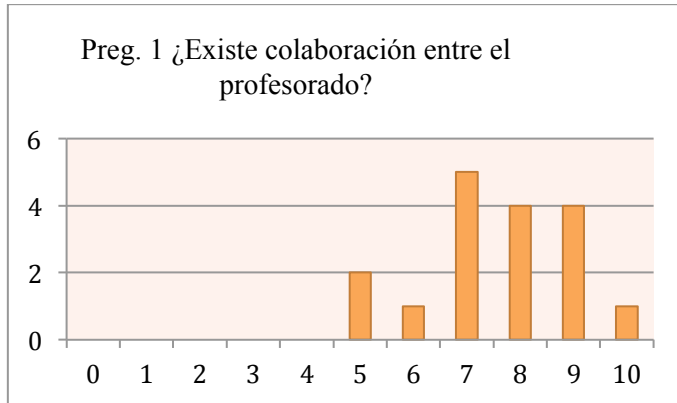
Gráfica situación profesional encuestados.



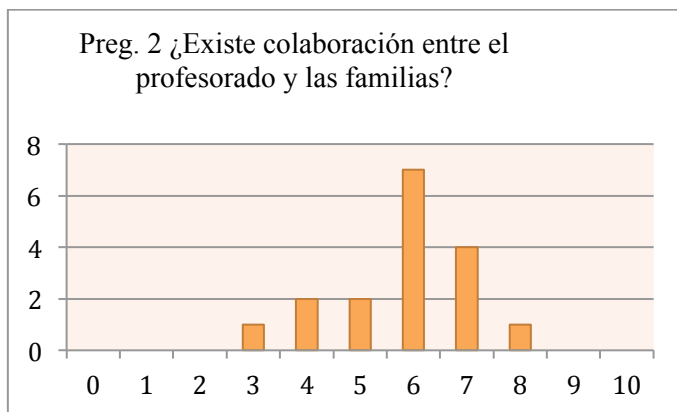
2. GRAFICAS DE LAS RESPUESTAS DE LAS ENCUESTAS.

2.1 Bloque 1. Preguntas relacionadas con la colaboración en el Centro.

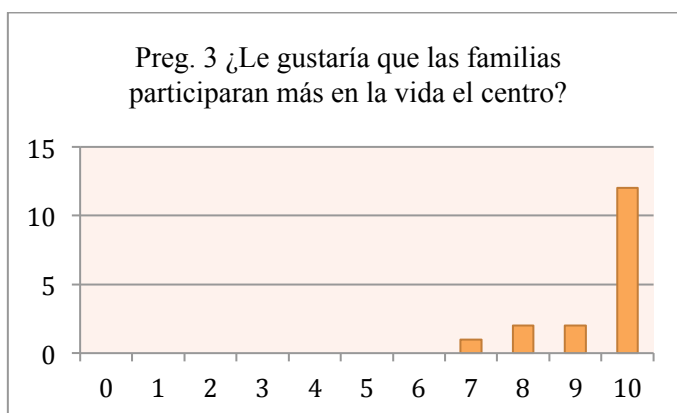
Gráfica respuesta 1.



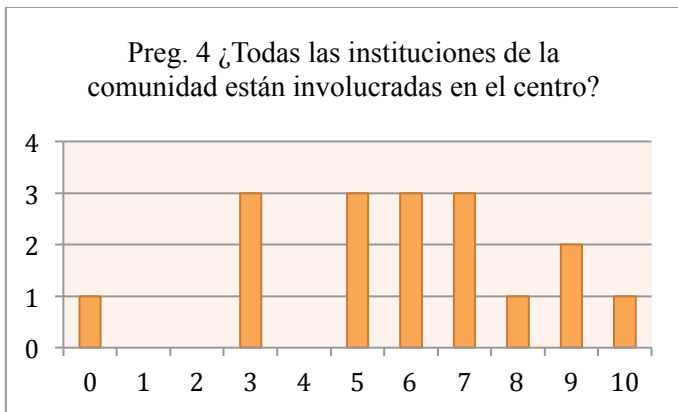
Gráfica respuesta 2.



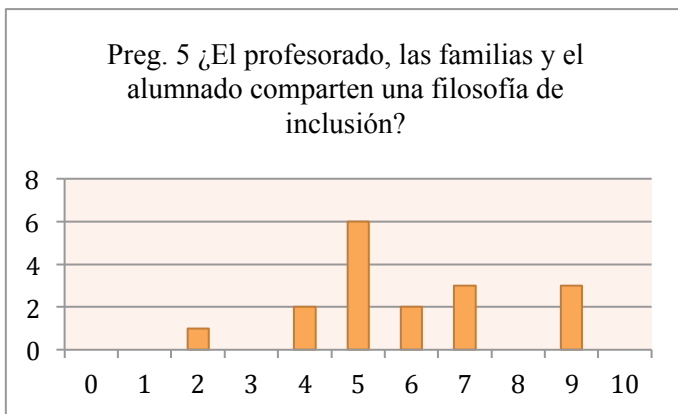
Gráfica respuesta 3.



Gráfica respuesta 4.

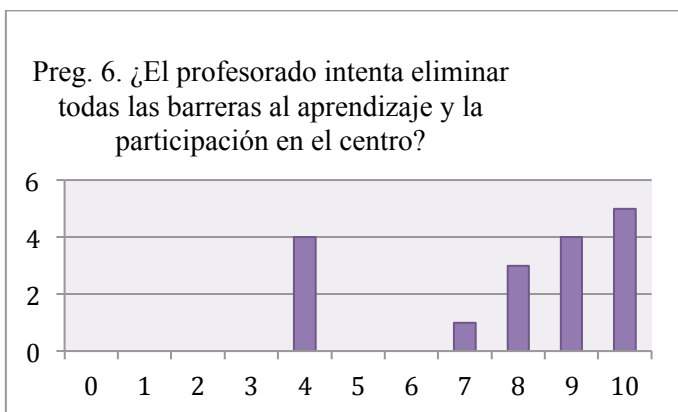


Gráfica respuesta 5.

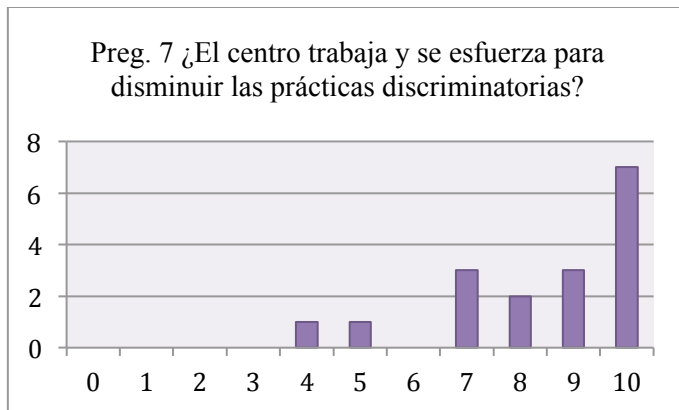


2.2 Bloque 2. Preguntas relacionadas con el profesorado y el centro.

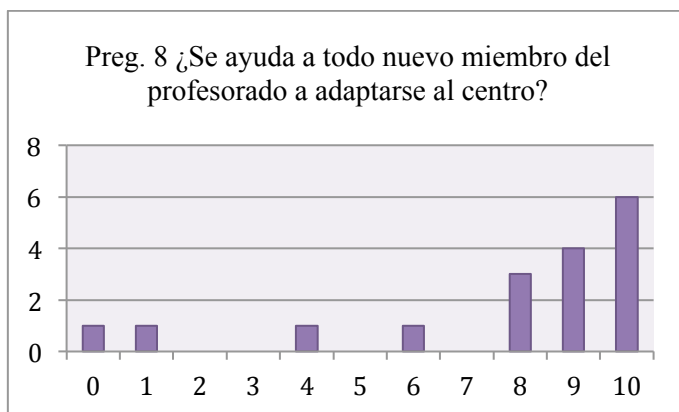
Gráfica respuesta 6.



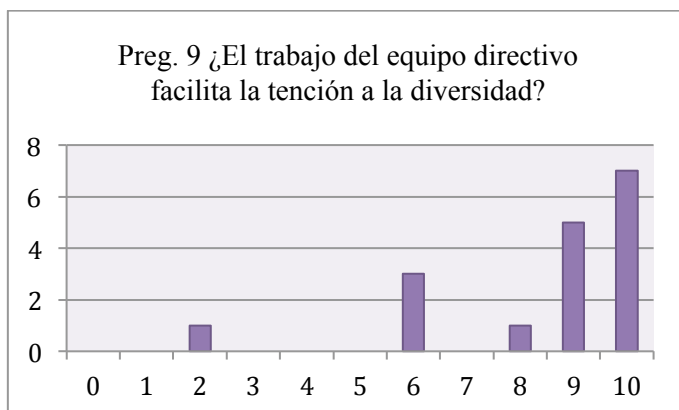
Gráfica respuesta 7.



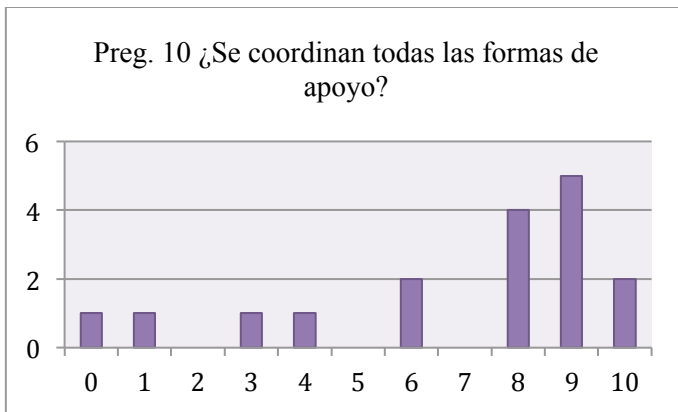
Gráfica respuesta 8.



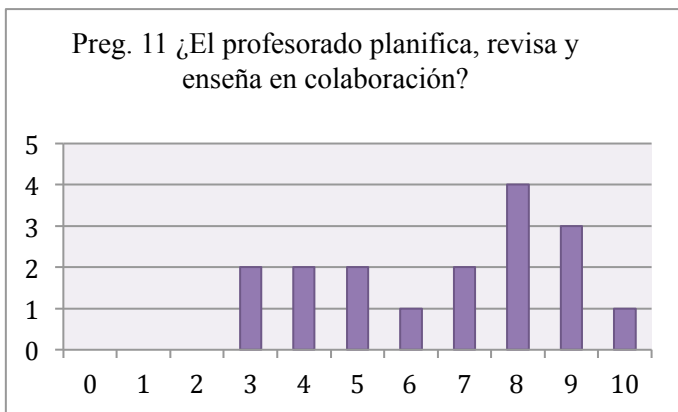
Gráfica respuesta 9.



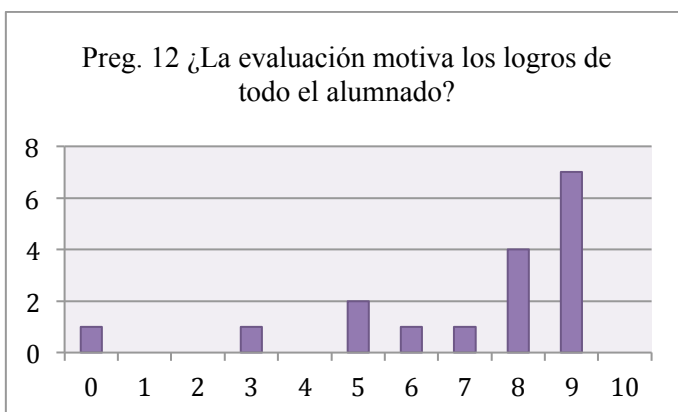
Gráfica respuesta 10



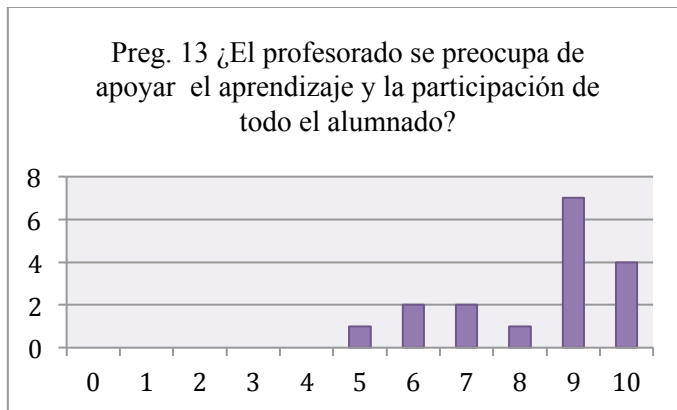
Gráfica respuesta 11.



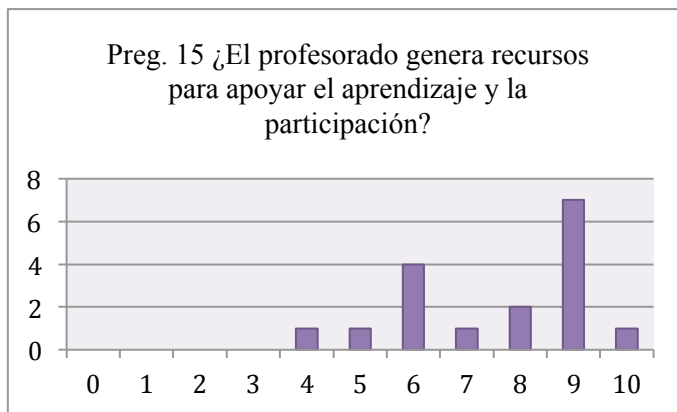
Gráfica respuesta 12.



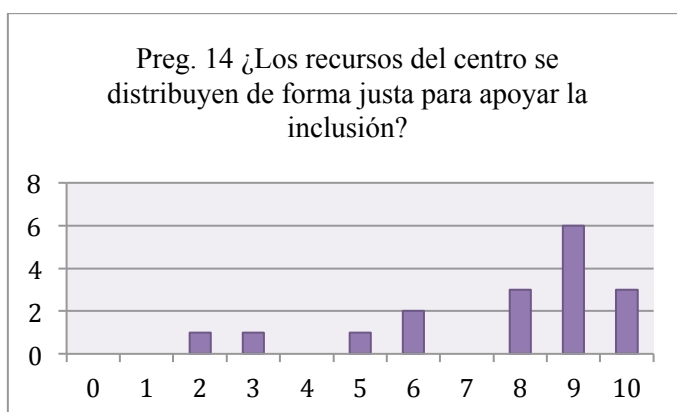
Gráfica respuesta 13.



Gráfica respuesta 14.

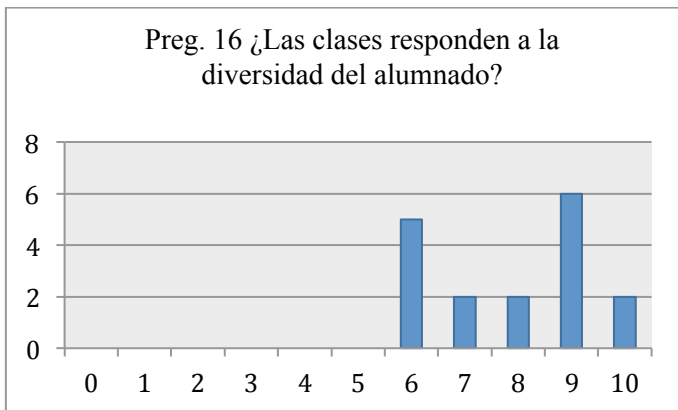


Gráfica respuesta 15.

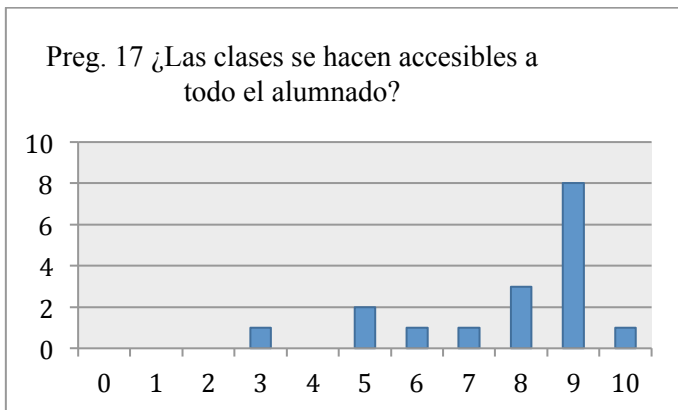


2.3 Bloque 3. Preguntas relacionadas con el alumnado.

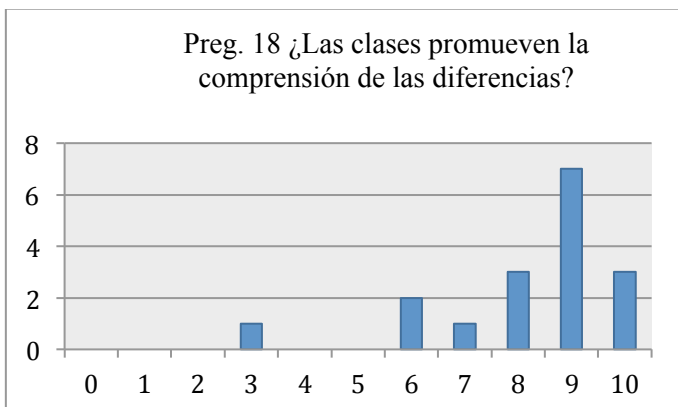
Gráfica respuesta 16.



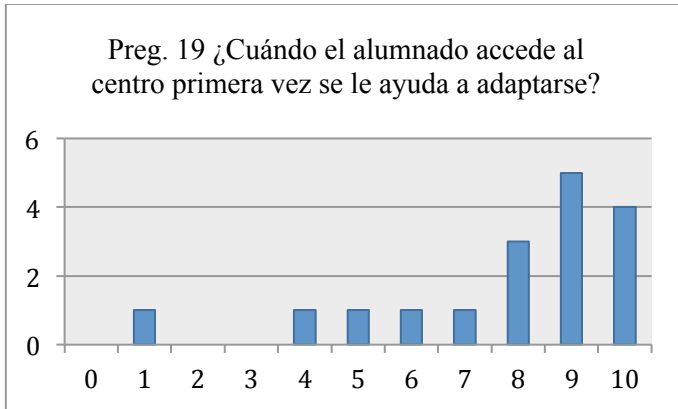
Gráfica respuesta 17.



Gráfica respuesta 18.

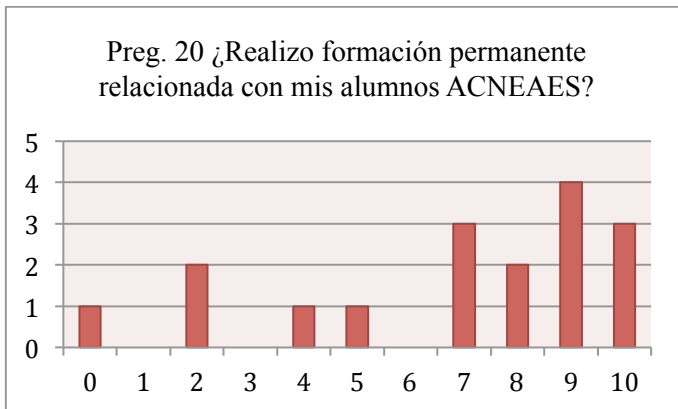


Gráfica respuesta 19.

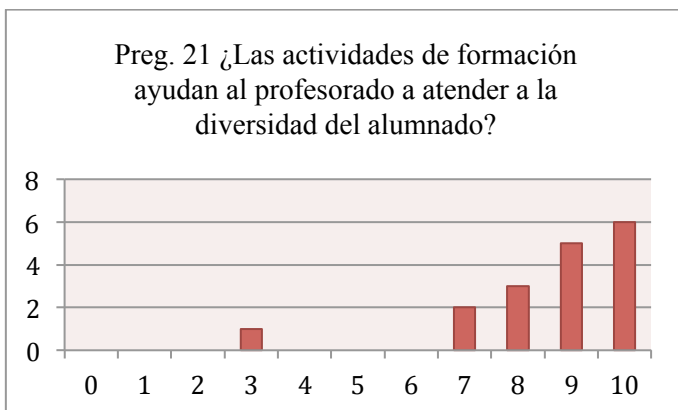


2.4 Bloque 4. Preguntas relacionadas con la formación.

Gráfica respuesta 20.

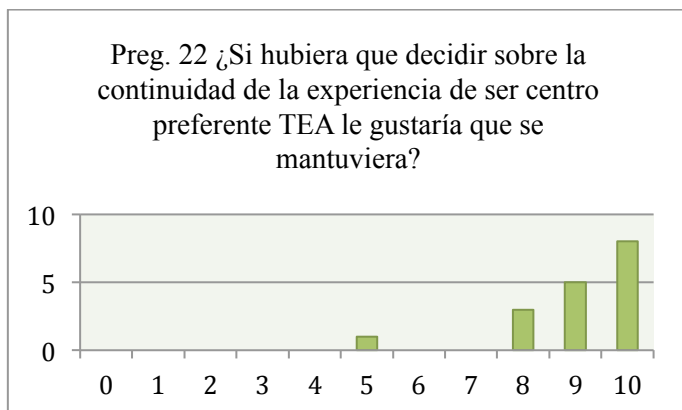


Gráfica respuesta 21.

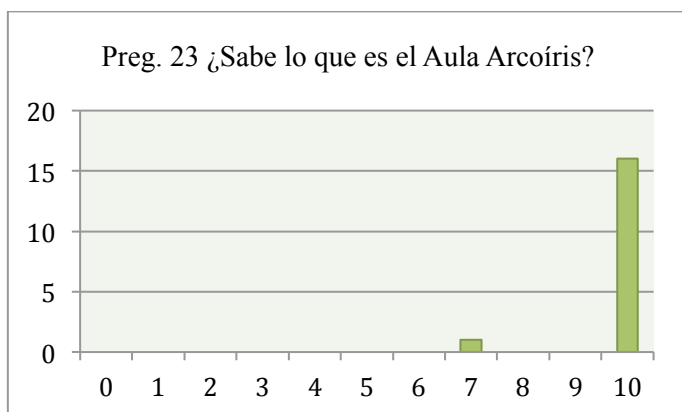


2.5 Bloque 5. Preguntas sobre el aula TEA.

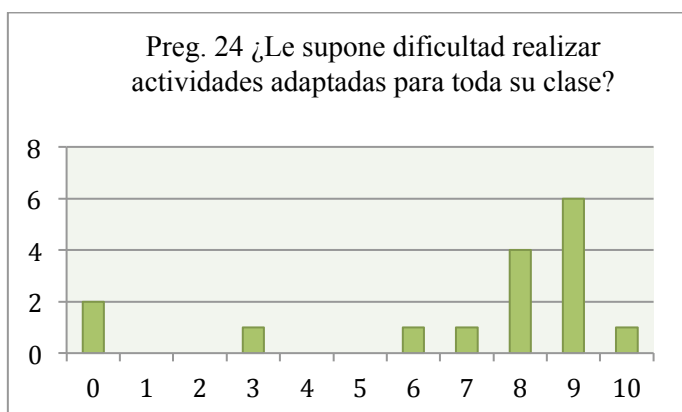
Gráfica respuesta 22.



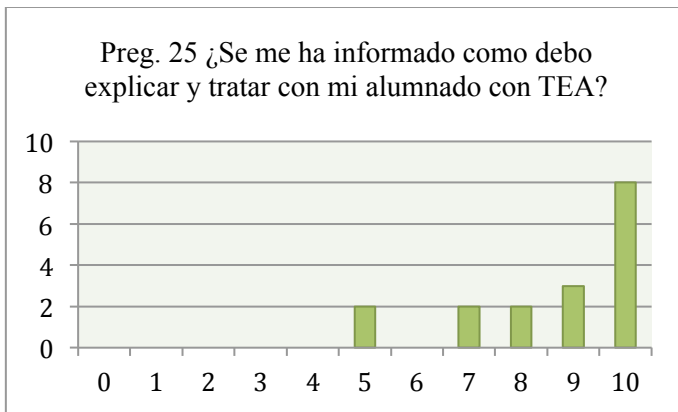
Gráfica respuesta 23.



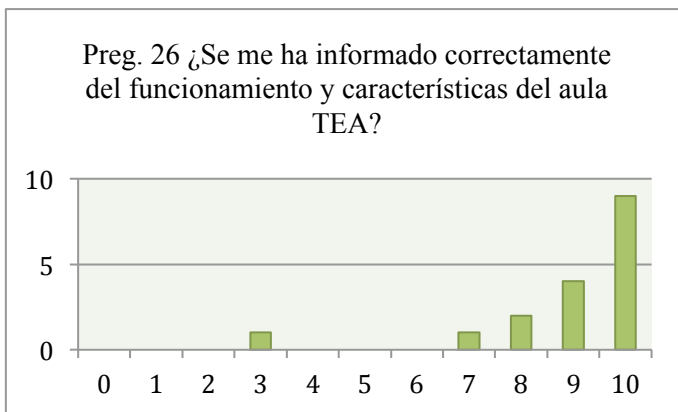
Gráfica respuesta 24.



Gráfica respuesta 25.



Gráfica respuesta 26.



Gráfica respuesta 27.

