

# Propuesta para la mejora de la inclusión del alumnado con TEA de las aulas TGD de 2º ciclo de infantil y educación primaria en la CAM

Pilar de la Higuera González

Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato:  
Orientación Educativa



MÁSTERES  
DE LA UAM  
2017 - 2018

Facultad de Formación  
de Profesorado y Educación



**MÁSTER DE FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO**

Propuesta para la mejora de la inclusión del alumnado con TEA de las  
aulas TGD de segundo ciclo de infantil y educación primaria en la  
Comunidad de Madrid.

Pilar de la Higuera González

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**



**MÁSTER DE FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO**

Propuesta para la mejora de la inclusión del alumnado con TEA de las aulas TGD de segundo ciclo de infantil y educación primaria en la Comunidad de Madrid.

Autora: Pilar de la Higuera González

Tutora: Marta Sandoval Mena

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

**Curso: 2017-2018**

*“La diversidad no debería ser vista como un problema a superar, sino como un recurso enriquecedor para apoyar el aprendizaje de todos”.*

(Atzegi, 2012)

*Agradecimientos:*

La realización de este trabajo no hubiera sido posible sin el E.O.E.P La Latina  
-y sin E.P. en particular- por su disponibilidad, trabajo, conocimientos  
y ganas incesantes de mejorar la Educación para tornarla más inclusiva,  
impulsando que todo el alumnado llegue a ser tan excepcional como es en realidad.

## Índice

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO.....</b>	<b>6</b>
<b>2.1. Descripción del ámbito donde se desarrolla la propuesta y sus características principales.....</b>	<b>6</b>
<b>2.1.1. El C.E.I.P “L.L” y su aula TGD.....</b>	<b>7</b>
<b>2.1.2. Orientadores del E.O.E.P La Latina.....</b>	<b>7</b>
<b>2.2. Descripción y resultados del análisis inicial.....</b>	<b>12</b>
<b>3. CRITERIOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN LA PROPUESTA.....</b>	<b>15</b>
<b>3.1. Escuela inclusiva.....</b>	<b>15</b>
<b>3. 2. Modificaciones del centro.....</b>	<b>16</b>
<b>3.2.1. Modificaciones visuales y espaciales.....</b>	<b>16</b>
<b>3.2.2. Inclusión del alumnado con TEA.....</b>	<b>19</b>
<b>3.2.3. Formación docente.....</b>	<b>21</b>
<b>3.2.4. Principios metodológicos.....</b>	<b>22</b>
<b>3.2.5. Cohesión de centro.....</b>	<b>25</b>
<b>3.3. Labor orientadora.....</b>	<b>25</b>
<b>4. OBJETIVOS.....</b>	<b>28</b>
<b>4.1. Generales.....</b>	<b>29</b>
<b>4.2. Específicos.....</b>	<b>29</b>
<b>4.2.1. Para el profesorado.....</b>	<b>29</b>
<b>4.2.2. Para el alumnado.....</b>	<b>29</b>
<b>4.2.3. Para el PAS y los profesionales del comedor.....</b>	<b>29</b>
<b>4.2.4. Para las familias.....</b>	<b>30</b>

4.2.5. Para el conjunto del centro.....	30
<b>5. DESARROLLO DE LA PROPUESTA.....</b>	<b>30</b>
5.1. Líneas de actuación.....	30
5.2. Actividades.....	34
5.2.1. Desglose de actividades.....	34
5.2.1.1. Profesorado.....	34
5.2.1.2. Alumnado.....	42
5.2.1.3. PAS y profesionales de comedor.....	55
5.2.1.4. Familias.....	60
5.2.1.5. Conjunto del centro.....	62
5.2.2. Cronograma.....	68
<b>6. EVALUACIÓN.....</b>	<b>68</b>
6.1. Evaluación formativa.....	69
6.2. Evaluación sumativa.....	70
<b>7. CONCLUSIONES.....</b>	<b>71</b>
<b>8. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>77</b>
<b>9. APÉNDICES.....</b>	<b>86</b>
- Apéndice A .....	86
- Apéndice B.....	89
- Apéndice C.....	90
- Apéndice D.....	116
- Apéndice E.....	135

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho fundamental de todas las personas sin exclusión alguna. Así lo defiende la Organización General de Naciones Unidas (1948) en su artículo 26; la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000) en su artículo 14; instituciones como la UNESCO, y así queda recogido en las distintas legislaciones europeas, entre ellas, la española en sus artículos 14 y 27 (Constitución española, 1987).

Para llevarlo a cabo, en nuestro país, la vigente Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo, modificada por la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, contempla en su artículo primero, sección primera, los principios fundamentales para garantizar el derecho a la educación en España. Así, se subraya la equidad como el principio fundamental, garante de una educación que pueda dar respuesta a todo el alumnado, a través de la inclusión y de la accesibilidad universal:

La equidad (...) que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades (...) con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad (Ley Orgánica 8/2013, p. 11).

Así, para garantizar la equidad en educación para todas las personas, es decir, la educación en igualdad de oportunidades, en el artículo 74.1 de la presente ley, se especifica que para ello la educación española “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” (p. 17180). Ello también se recoge, de forma específica para el alumnado con diversidad funcional, en el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, en el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, reafirmando la universalidad del derecho a la Educación y señalando algunos ajustes imprescindibles que se deben realizar para llevarlo a término.



Respecto al alumnado vulnerable en riesgo de exclusión por condiciones de discapacidad, resulta esencial asegurar estos derechos ya determinados legislativamente, y apoyados y reconocidos por los organismos anteriormente citados. Para ello, y centrándonos específicamente en el alumnado con diversidad funcional, la materialización de la necesidad de cumplimiento del derecho universal a la educación sin exclusión alguna, se refleja en la Carta de Derechos Fundamentales de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (1984). Esta recoge en su artículo 24 el derecho a una educación inclusiva y en igualdad de oportunidades, para lo cual, para asegurarla, se debe contemplar la realización de ajustes y de medidas de apoyo. Por otra parte, este sería también el aspecto fundamental sobre el que versa la Carta de Salamanca (1994), documento que reafirma el compromiso con la Educación para Todos para la cual los sistemas educativos han de diseñarse y aplicarse atendiendo y asegurando que todas las personas y sus características idiosincráticas tengan cabida en ellos a través de las escuelas ordinarias, desarrollando “una pedagogía centrada en el alumno, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas (...) reconociendo y respondiendo a las diferentes necesidades y adaptándose a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje” (p. 8).

Respecto a estos recursos desarrollados desde las diferentes Administraciones Educativas, este trabajo versará sobre aquellos puestos en marcha, especialmente, para garantizar la atención educativa adecuada para el alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (en adelante TEA).

La necesidad de esta respuesta educativa la encontramos en la gran prevalencia de este trastorno, tal y como se señala en la Estrategia española en Trastornos del Espectro del Autismo (Ministerio de Sanidad, Asuntos Sociales e Igualdad, 2016), situándose en 1:150 nacimientos en un análisis realizado por Kuehn (2007) y en 1:100 según APA (2014), con un ratio de una mujer por cada cuatro varones; y debido también a la especificidad y heterogeneidad de las situaciones y necesidades que presentan las personas con TEA (Ministerio de Sanidad, Asuntos Sociales e Igualdad, 2016) y al impulso que desde la Administración Pública se está dando, como respuesta a ello, mediante la creación y desarrollo de los centros de atención preferente –en este caso para alumnado con TEA- en base al Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, y posteriormente, la escolarización en las aulas TEA, apostando por una escolarización

que combina tanto la escolarización ordinaria como la intensificación de los apoyos para aquel alumnado con TEA cumplidor de determinados requisitos.

En primer lugar, cabe definir qué es el Trastorno del Espectro del Autismo para poder comprender íntegramente tal recurso educativo, cómo y por qué se desarrolla. El TEA se encuadra dentro de los trastornos del neurodesarrollo de acuerdo a la actual clasificación diagnóstica DSM-5 (American Psychiatric Association –en adelante APA-, 2014). El TEA se caracteriza por un:

Deterioro persistente de la comunicación social recíproca y la interacción social en diversos contextos (*criterio A*); con patrones de conducta *-estereotipias motoras simples, uso repetitivo de objetos y habla repetitiva-*, intereses o actividades restrictivos y repetitivos anormales en cuanto a su intensidad o foco, que se manifiestan de forma distinta según la edad y la capacidad, la intervención y las ayudas disponibles, y que pueden tener relación con una aparente hiperreactividad o hiporreactividad sensorial (*criterio B*); con síntomas presentes desde la primera infancia (*criterio C*), que limitan o impiden el funcionamiento cotidiano (*criterio D*) y que no se explican por la discapacidad intelectual o por el retraso global del desarrollo (*criterio E*) (APA, 2014, pp. 50-51).

Para garantizar el derecho a la educación señalado y el acceso a la misma para este alumnado, dentro de un contexto ordinario, se proponen las aulas Tea. Estas aulas suponen una respuesta educativa diferencial para una parte del alumnado con TEA y, según Barrio - orientadora del E.O.E.P de San Martín de Valdeiglesias - son un ajuste de la respuesta educativa a las características diferenciales de tal alumnado, que respondería a los principios de normalización e inclusión y la no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y permanencia en la educación de los alumnos con *necesidades educativas especiales*, tal y como señala la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre.

Para llevarlo a término, las diferentes Comunidades Autónomas han desarrollado de forma diferente estos recursos educativos para el alumnado con TEA, dado que es su competencia tal y como se establece en el artículo 71.2 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo (LOE), modificado por el artículo 57.2 de la actual Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre (LOMCE):

Corresponde a las Administraciones educativas el asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales (...) y los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado (Ley Orgánica 8/2013, p. 39).

En el caso de la Comunidad de Madrid, en la que se ubica nuestra propuesta, los recursos implantados desde la escuela ordinaria para el alumnado con TEA se inician durante el curso 2001-2002 a través de un nuevo modelo organizativo y metodológico basado en el artículo 13.3 del Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Este proyecto piloto comienza con la instauración de aulas específicas para alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo (aulas TGD en adelante<sup>1</sup>) en la Escuela Infantil "Lope de Vega" y en dos Centros de Educación Infantil y Primaria, "Ortiz Echagüe" y "Nuestra Señora de la Poveda" (Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Dirección General de Centros Docentes, 2007).

Posteriormente al año 2002, y una vez transcurrido el período experimental del dicho proyecto de escolarización, la valoración de tal experiencia piloto en los centros señalados fue positiva. Ello, unido al reclamo de los profesionales de la educación y de las familias con hijos e hijas con TEA acerca de la conveniencia de que estos se beneficiaran simultáneamente de la escolarización en un centro ordinario y de las actuaciones educativas intensivas y especializadas para un mejor desarrollo educativo y personal (Irastorza, 2003), propulsó que se desarrollaran aulas de apoyo en los centros de atención preferente para alumnado con TEA, como un recurso educativo para estos alumnos que contara con los apoyos educativos necesarios en la modalidad ordinaria (Resolución del 7 de abril de 2005). Así, esta respuesta educativa singular que requiere de una especialización profesional de *difícil* generalización, se lleva a cabo a través de la Resolución del 7 de abril de 2005 mediante la creación de los primeros centros de escolarización preferente para alumnado con *necesidades educativas especiales*

---

<sup>1</sup> A lo largo de la propuesta, este recurso educativo será indistintamente denominado aula TEA o aula TGD, pues se ha considerado oportuno proseguir con la denominación "aula TGD" al ser como se señala en la legislación madrileña, y a la vez con "aula TEA", al ser una denominación más compartida y generalizada en la Comunidad Educativa y la utilizada en el resto de legislaciones educativas.

asociadas a Trastorno Generalizado del Desarrollo: ocho colegios de primaria y una escuela infantil en las áreas territoriales Sur y Este (Resolución del 7 de abril de 2005).

Este recurso educativo, según se refleja en el primer documento oficial donde se regula (Documento marco para la puesta en funcionamiento de escuelas infantiles y colegios de escolarización preferente de alumnado con trastornos generalizados del desarrollo (Irastorza, 2003)), daría respuesta a la necesidad de *algunos* alumnos con TGD<sup>2</sup> de un currículo adaptado en el área social y de la comunicación y el lenguaje y de recibir una atención muy individualizada a través de apoyos intensivos y especializados durante un tiempo considerable de la jornada escolar a la vez que tendría lugar en contextos normalizados de aprendizaje y de integración social (centros ordinarios), pero en los que haya una organización, estructuración y adaptación de tal contexto escolar.

Así, se generaliza el desarrollo en la Comunidad de Madrid del proyecto de escolarización en centros de escolarización preferente para alumnado con TEA, que se sitúa dentro de la modalidad ordinaria con apoyos y que está dirigido al alumnado con TEA que requiera apoyos intensivos y especializados a lo largo de la jornada escolar para seguir los planes de estudio, con las adaptaciones curriculares pertinentes (Subdirección General de centros de educación infantil, primaria y especial, 2012). Este alumnado es escolarizado en el grupo ordinario que le corresponde por edad en un centro de atención preferente para alumnado con TEA, el cual cuenta con un aula de apoyo (aula TGD) tutorizada por un docente de Pedagogía Terapéutica y que cuenta con el apoyo de un profesional técnico educativo o integrador social, distribuyéndose la jornada escolar de estos alumnos entre ambos espacios educativos (Consejería de Educación e Investigación, 2018a).

Actualmente, esta medida en la Comunidad de Madrid está concebida como un proyecto de *integración* para el alumnado con TEA, basado en los principios de la no discriminación y normalización con la finalidad de conseguir la máxima integración del mismo (Consejería de Educación e Investigación, 2018a) y se lleva a cabo, hasta el curso 2017-2018, en 33 C.E.I.P, una escuela infantil y tres I.E.S de diferentes distritos

---

<sup>2</sup> Se mantiene la denominación de TGD -Trastorno Generalizado del Desarrollo- al ser como aparece en los documentos de la Comunidad de Madrid, a pesar de que es un término desactualizado y sustituido por el término TEA -Trastorno del Espectro del Autismo- según el vigente manual diagnóstico DSM-V (APA, 2015).

de la Dirección de Área Territorial de Madrid Capital (Consejería de Educación e Investigación, 2018b).

Esta propuesta tiene como objetivo principal la mejora de la inclusión del alumnado de estas –y futuras- aulas TEA a través de una reestructuración de los centros donde se encuentran que permita una mejor respuesta a las necesidades educativas no solo de este alumnado, sino del conjunto general, a través de la labor orientadora desde los E.O.E.P generales, situando estos como agentes esenciales del proceso de asesoramiento a los centros sobre estas aulas y los procesos inclusivos para lograr una educación equitativa y plural y por ello, de más calidad.

## **2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO**

### **2.1. Descripción del ámbito donde se desarrolla la propuesta y sus características principales.**

Para conocer en profundidad el recurso educativo de las aulas TGD en la Comunidad de Madrid, se presentará en primer lugar la descripción de un centro concreto con aula TGD, el C.E.I.P “L.L.”, centro donde se han realizado las prácticas del presente máster, como aproximación a cómo se desarrolla la realidad de las aulas TGD. Por otra parte, se hará referencia al asesoramiento de los centros de atención preferente para alumnado con TEA por parte de los Equipos de Orientación y Evaluación Psicopedagógica (E.O.E.P), labor del E.O.E.P. Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo. Sin embargo, dada la sobresaturación de este E.O.E.P, en la práctica, son muchos los centros (como el C.E.I.P “L.L.”) que en toda su trayectoria solo han recibido el asesoramiento del E.O.E.P Específico al inicio del proyecto, siendo el asesoramiento del E.O.E.P General el que reciben con asiduidad. Por ello, se describirán los resultados de una entrevista semi-estructurada realizada a cuatro orientadores del E.O.E.P La Latina para conocer cuál es su opinión sobre el recurso educativo de las aulas TEA para poder establecer criterios para implementar su funcionamiento y mejorar la inclusión de su alumnado. Sin embargo, aunque este contexto haya sido el propulsor para desarrollar esta propuesta inclusiva, esta propuesta tiene un carácter general y su desarrollo no responde a ningún centro concreto, sino que

pretende ser útil para su implantación en cualquier escuela ordinaria de carácter público de la Comunidad de Madrid.

#### - **2.1.1. C.E.I.P “L.L.” y su aula TGD.**

El C.E.I.P “L.L.” es un centro situado en el distrito “La Latina” de atención preferente para alumnado con TEA con proyecto de aula TGD desde el curso 2006-2007. Por su carácter de centro *preferente*, tiene la atención del E.O.E.P La Latina dos días a la semana a través de una PTSC y de un orientador, cuenta con tres profesoras de Pedagógica Terapéutica –PT- y una profesora de Audición y Lenguaje –AL-, tres técnicos educativos de grado III, y más de 400 alumnos, de los cuales 30 están *etiquetados* como “alumnos con necesidades educativas especiales”, entre los que se encuentran los alumnos con Trastorno del Espectro del Autismo. De ellos, cinco alumnos están escolarizados en el aula TGD, un aula en la que según el centro se han realizado numerosas innovaciones e implementaciones a favor de la diversidad que actualmente se siguen desarrollando.

Sin embargo en el centro hay una falta de generalización de la metodología utilizada (no se utiliza ningún soporte visual en todo el colegio), una segregación del aula TGD del resto de las aulas (su recóndita localización al lado de aulas polivalentes usadas como salas de reunión no favorece la cohesión de estas aulas con el resto del centro ni propulsa la relación entre su alumnado), una falta de implicación del equipo docente al completo (se reduce a la P.T del aula, el técnico educativo, los tutores de referencia, el Equipo Directivo y el E.O.E.P a la hora de realizar las evaluaciones psicopedagógicas), y desde las familias del alumnado del aula TGD se reclaman medidas específicas para aumentar la inclusión de este alumnado. Además, a pesar de que la tutora del aula TGD ha solicitado el asesoramiento del E.O.E.P de Alteraciones Graves del Desarrollo, este ha sido postergado indefinidamente recayendo este asesoramiento en el orientador del E.O.E.P general.

#### - **2.1.2. Orientadores del E.O.E.P La Latina.**

El E.O.E.P La Latina es el encargado de atender el distrito de Madrid capital con mayor número de población escolar a su cargo: La Latina, dividido en seis barrios (Los Cármenes, Puerta del Ángel, Lucero, Aluche, Campamento y las Águilas), en los que se encuentra un elevado porcentaje de alumnado migrantes procedente en su mayoría de países del Este, del Centro-Sur de América y del Norte de África y de alumnado de

etnia gitana. Este E.O.E.P atiende a 20 C.E.I.P públicos, de los cuales cuatro tienen aula TEA, un centro de atención preferente para alumnado con discapacidad motora y un centro de atención preferente para alumnado con discapacidad auditiva. Respecto a los centros concertados, hay 22 de los cuales cuatro tienen aula TGD; también atienden a un centro de titularidad privada y, dentro de los centros de Educación Especial, un centro público y otro concertado (E.O.E.P La Latina, 2017).

A raíz de que el C.E.I.P “L.L.” solicitara asesoramiento al E.O.E.P Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo para implementar el aula TEA, y debido a una sobresaturación de este equipo, este asesoramiento se pospusiera y pasara a ser competencia del E.O.E.P, se pudo constatar la figura esencial de los orientadores de los E.O.E.P generales a la hora de dar respuesta a las necesidades de las aulas TGD. Por ello, en las fases iniciales del desarrollo de esta propuesta se consideró adecuado el indagar en la satisfacción de los orientadores del E.O.E.P La Latina acerca de las aulas TGD, para lo cual se consideró pertinente la realización de entrevistas semiestructuradas a los orientadores de este equipo.

Así, se desarrolló un cuestionario *ad hoc* para esta propuesta tras una exhaustiva revisión bibliográfica, construido en base a las cuestiones teóricas y legislativas abordadas a lo largo de la presente propuesta en relación al recurso educativo de las aulas TGD (ver Apéndice A). Concretamente, para elaborar el cuestionario nos basamos en algunos aspectos señalados en algunas publicaciones de Sainz (2000); Barrios (2007); López-Torrijo (2009); Sepúlveda, Medrano y Martín (2010); Sainz (2012); Domingo y Palomares (2013); Cascales-Martínez y Alcaraz-Quiles (2014); Navarro y Gordillo (2014); Federación Autismo Castilla-La Mancha (2015); Orellana (2016); Peirats y Cortés (2016); Peirats y Morote (2016); Pérez-Jorge, Alegre, Rodríguez, Márquez y de la Rosa (2016); Bejarano, Magán, de Pablos y Canal (2017); y por otras reflejadas en las diferentes legislaciones de las Comunidades Autónomas de Murcia (Orden de 24 de Mayo de 2010), Aragón (Orden de 9 de octubre de 2013), Castilla-La Mancha (Orden de 11 de Abril de 2014), Extremadura (Orden de 12 de Febrero de 2015), y Comunidad Valenciana (Resolución de 27 de julio de 2016).

La entrevista se diseñó a partir de cuatro categorías que pretendían explorar aspectos centrales de este recurso educativo tales como la inclusión del alumnado con TEA, la

organización del centro y del aula, los recursos humanos del centro educativo ejecutores de este proyecto (docentes del centro), y, finalmente, sobre la propia experiencia profesional de los orientadores del E.O.E.P La Latina respecto a las aulas TGD y a los centros donde se ubican.

El lugar de aplicación de la entrevista fue la sede del E.O.E.P La Latina, y esta se aplicó a un total de cuatro orientadores, los cuales accedieron a participar en las entrevistas a través de la firma del consentimiento informado desarrollado para tal fin (ver Apéndice B). Las entrevistas se realizaron de forma individual y fueron grabadas en formato audio, tras el previo consentimiento, con un dispositivo móvil. Estos orientadores manifestaron lo interesante y adecuado del cuestionario, considerando que las preguntas abordaban aspectos de gran importancia para las aulas TGD y de gran relevancia.

Tras el análisis de contenido (para consultar la transcripción de las entrevistas ver Apéndice C), en primer lugar cabe destacar que este propició la consideración de nuevos criterios distintos a los propuestos debido a lo novedoso o lo relevante de las respuestas, con miras a poder establecer nuevos aspectos de mejora de las aulas TGD.

En primer lugar, respecto a la categoría de inclusión, esta consideraba aspectos como si los momentos compartidos entre alumnos del aula TGD y el resto del alumnado eran suficientes, los cuales son considerados por la mayoría de los orientadores excepto uno como adecuados. En relación a estos momentos, se les cuestionó acerca de cuáles consideraban esenciales, destacando, dentro del periodo lectivo las actividades manipulativas y prácticas como educación plástica, musical y educación física. Sin embargo, un participante destacó que en realidad, estos momentos idóneos, dependen de la metodología: *“cualquier clase puede ser inclusiva, depende de la metodología que se active puede ser propicia a mejorar la inclusión”* (orientador 1). Los participantes también fueron cuestionados sobre la información que deben recibir el alumnado de las aulas de referencia de los alumnos del aula TGD, destacando toda aquella que promulgara una visión positiva de la diferencia. En este caso, se resaltó la importancia de que no fuera una información unidireccional por parte del profesorado, sino que debería basarse en la posibilidad de compartir inquietudes entre el alumnado, lo cual sorprende al no pugnar por la manida “sensibilización”, además de proponer que la



información fuera sobre cualquier aspecto extraordinario: *“lo que se debe fomentar de base es un tipo de espacio donde los niños puedan preguntar y contar las cosas que suceden y a partir de la naturalidad e inquietud del niño, en la convivencia se puede expresar el caso particular de los niños con diagnóstico TEA y tantos otros casos que no dejan de ser particulares”* (orientador 1); *“que en gran grupo se puedan establecer momentos especiales donde se pueda hablar de aquellos niños con unas circunstancias, digamos, extraordinarias”* (orientador 4). Aparte de la información, también se consultó sobre si sería beneficioso que todo el alumnado pudiera utilizar las aulas TGD, a lo cual todos los orientadores coincidieron en la idoneidad de que fueran usadas como centro de recursos por todo el alumnado porque son aulas que incitan a pensar de otra manera: *“la disposición pedagógica del espacio en este tipo de aulas es muy didáctica e incita no solo la lectoescritura sino a ver, a pensar con el cuerpo –o ha de ser así por lo menos- a oler, es decir, a también activar la conciencia en otros sentidos, entonces eso se hace pensando a los niños TEA pero a nivel pedagógico es muy interesante para otros niños que no lo son”* (orientador 1). También se destaca a raíz de las respuestas obtenidas que en general los orientadores opinan que en la educación de los alumnos con TEA se le da mayor importancia a los aspectos curriculares que a ningún otro.

En segundo lugar, las entrevistas recogían las opiniones de los orientadores respecto a la idoneidad de la organización del centro y del aula. En esta pregunta, resalta la necesidad de dar una mejor respuesta a los espacios no estructurados y del uso de nuevas metodologías: *“en los alumnos hay que desarrollar otras competencias que no son simplemente la transmisión de contenidos. Por tanto, hay que poner en práctica nuevas metodologías, un aprendizaje más cooperativo, un aprendizaje más de aulas interactivas en las que los chavales puedan participar y apoyarse entre ellos y en las que haya como si dijéramos un referente o un espacio educativo de una educación integral”* (orientador 3). Por otra parte, también se destaca la necesidad de un cambio en la propia cultura del centro para que la medida educativa de las aulas TGD sea la adecuada: *“estas medidas son exitosas, pero dependen mucho también de cómo se active el clima en el centro por parte del profesorado”* (orientador 1).

Respecto a la situación de las aulas de referencia, solo se destacó en un caso que la ubicación del aula TGD no era la adecuada, así como la opinión general de que los centros no están bien estructurados para el alumnado con TEA pese a tener un aula

TGD en el mismo: *“mi experiencia es que la estructuración de los centros no es adecuada, he hablado con otros compañeros y opinamos que el aula TEA es un mundo diferente del resto del centro, los niños salen del aula TEA y no hay pictos, no hay indicaciones físicas de dónde están los sitios, ni por dónde se va, no hay fotos que digan este es el aula de logopedia, y esta es la profesora de logopedia”* (orientador 2); *“si consideramos ambiente lo que es facilitar mediante claves visuales, mediante adaptaciones de acceso entre comillas por decirlo de alguna manera y beneficiar el que estos chavales se encuentren adaptados, como no perdidos por el centro educativo, entonces no, falta mucho todavía. Parece que nos centramos mucho en lo que es el aula específica de apoyo o lo que es el aula de referencia, pero perdemos muchas veces lo que es el facilitar que todo el entorno educativo del centro esté adecuado y adaptado a este tipo de necesidades”* (orientador 3). Respecto a ello, los orientadores destacan la necesidad del uso de claves visuales, de accesibilidad y de la estructuración espacio-temporal, pese a ser consideradas como los cambios menos realizados en los centros educativos. Por otra parte, se considera que el desarrollo de estrategias de comunicación verbales y no verbales para los alumnos con TEA, así como el desarrollo de capacidades y aprendizajes académicos es el objetivo que se cumple con mayor frecuencia y con menor dificultad en los centros educativos, mientras que el incluir aprendizajes funcionales continúa siendo un reto.

En cuanto a los recursos humanos de los centros, se considera que es necesaria la formación del profesorado por ser esta la que más influye en la actitud del mismo respecto al alumnado con TEA, además de resaltar el problema de que no todo el profesorado de los centros con aula TEA están involucrados con estos alumnos, emergiendo así la importancia del cambio en la cultura escolar en un proyecto de este tipo, dado que, actualmente, los alumnos con TEA son considerados exclusivamente alumnos del P.T/A.L.

Acerca de la experiencia profesional de los orientadores entrevistados, se destaca que la mayoría de las adaptaciones que se deben hacer cuando un alumno con TEA llega a un centro son las generales: *“cuanto más adaptaciones generales hay, menos significativas son las ordinarias y las extraordinarias. Un centro que no tiene adaptaciones generales ni ordinarias, hace que las extraordinarias sean extraordinariamente significativas, entonces lo que hay que priorizar en un cole es que*

*tengan siempre adaptaciones generales, luego ordinarias y por último extraordinarias”* (orientador 3). Por otra parte, consideran que las Comisiones de Coordinación Pedagógica son los espacios adecuados para abordar los asuntos sobre el alumnado con TEA, y dentro del P.A.T destacan como modificaciones imprescindibles la sensibilización a todos los agentes educativos y la involucración de todo el centro en el proyecto: *“que se considere que a los niños no solo le da apoyo el profesor de aula, sino que el apoyo se lo da desde el conserje desde que abre la puerta, el personal de cocina, el personal de limpieza, los otros niños, las otras aulas, los otros tutores, entonces sí es necesario que todo el centro educativo tuviera un conocimiento de lo que son las necesidades y características de este tipo de nenes para darles una respuesta adecuada”* (orientador 3). Sin embargo, destacan que el mayor reto al que se enfrentan como orientadores, es la resistencia al cambio y el logro de la inclusión de todo el alumnado a la vez que la adaptación de las metodologías a unas que la promuevan, destacando la falta de disponibilidad por parte de los docentes por falta de tiempo y la escasa sensibilización de la administración en las medidas aplicadas, siendo imprescindible para lograr centros inclusivos en los que toda la comunidad educativa esté integrada y forme parte activa del proceso: *“se necesita una sensibilización de arriba abajo, es decir, que la administración sea sensible a lo pedagógico, que no digo que no lo sea cien por cien, pero que haya... que no todo sea el diagnóstico, que haya una mentalidad de cambio metodológico, que no estemos todo el día persiguiendo diagnosticar, que tiene su sentido e importancia pero no es lo único”* (orientador 1).

## **2.2. Descripción y resultados del análisis inicial.**

Para llegar a profundizar en el estado del recurso educativo de las aulas TEA, y dado el interés que suscitan las diferentes legislaciones comunitarias por su diversidad al abordar este, se ha considerado pertinente la realización de un análisis comparativo entre las mismas (ver Apéndice D) para poder establecer diversos aspectos que sería conveniente implementar en la Comunidad de Madrid, donde se desarrolla la presente propuesta.

En la Comunidad de Madrid resulta especialmente interesante la contemplación de la figura de integrador social en el aula TEA, no solo la de un técnico educativo de grado III como en otras comunidades, destacando la necesidad de cuidar la socialización

de los alumnos del aula TEA. Por otra parte, la obligatoriedad de incluir el proyecto del aula TEA en todos los documentos del centro remarca la necesidad de compartir el proyecto de forma global a nivel de centro. Sin embargo, el resto de aspecto sobre las aulas TEA en la Comunidad de Madrid, deja mucho que desear.

Por una parte, aunque se señala en el Documento marco (Irastorza, 2003) que en los centros con aulas TGD debe existir una organización, estructuración y adaptación del contexto escolar, la Comunidad de Madrid solo señala la estructuración visual y temporal en el aula, sin recalcar la necesidad de que esta se extienda a todo el centro, como sí señalan Aragón, Extremadura, Castilla-La Mancha y la Comunidad Valenciana. Por otra parte, la Comunidad de Madrid tampoco hace ninguna mención a cuál debe ser la situación del aula de referencia, sino que establece como criterio para que un centro pueda albergarla el que los costes de la misma sean bajos, dejando a criterio del centro dónde debe situarse, algo que otras comunidades como Castilla-La Mancha y Valencia sí señalan. Respecto a la cultura del centro, aunque la Comunidad de Madrid sí indica que es necesaria la implicación del claustro, no contempla ninguna formación del profesorado que vaya más allá de la sensibilización a favor de la diversidad, algo que parece no responder a la idiosincrasia tanto del TEA como de este recurso educativo, pudiendo observar a raíz de ello la necesidad de una formación especializada e innovadora, que sensibilizara e informara no solo a los docentes sino a toda la comunidad educativa, como sí contemplan el resto de Comunidades Autónomas -a excepción de Aragón-.

Centrando el análisis de la realidad en el C.E.I.P “L.L.” y en sus características concretas, en primer lugar, el análisis observacional realizado sobre el recurso de las aulas TEA en el mismo, aunque no puede ser generalizado al resto de centros *preferentes*, indicaría numerosas mejoras bien sea por desconocimiento -falta de asesoramiento- para llevarlas a cabo o por no resultar una prioridad para el centro, lo cual sorprende al ser este C.E.I.P uno de los centros con mayor trayectoria en el desarrollo de un proyecto de aula TEA dentro de la Comunidad de Madrid. Por una parte, destacaría la falta de generalización de la metodología utilizada en el aula TGD al resto del centro, siendo necesaria una correcta estructuración visual y temporal del mismo en su conjunto, así como la unificación del aula dentro del conjunto del centro sin estar asilada del resto de aulas, algo a lo que sin duda ayudaría un cambio hacia una

localización más central junto a estas. Por otra parte, la realidad evidencia un centro no cohesionado ni involucrado en la educación de los alumnos del aula TEA, concibiendo a los mismos como alumnado de la profesora de Pedagogía Terapéutica y de sus tutoras de las aulas de referencia. Por último, se constata la segregación del alumnado del aula TEA ante la falta de medidas específicas para aumentar su inclusión, a pesar de recogerse en el Plan de Atención a la Diversidad, pues el centro no cuenta con programas de patios ni facilita de otra forma encuentros gratificantes entre el alumnado general y el alumnado del aula TEA, mermando las posibilidades de una favorable socialización.

En otro nivel de concreción, analizando las opiniones dadas por los cuatro orientadores del E.O.E.P, los cuales pueden ser considerados informantes fiables al ser funcionarios de carrera con más de diez años de experiencia asesorando a centros con aulas TGD y al encontrarse en el curso escolar 2017-2018 asesorando cada uno a un centro con aula TGD, muestran que hay aspectos en los que aún es necesario mejorar para que este recurso educativo sea efectivo y cumpla su propósito inclusivo y normalizador, razones por las cuales este se ha desarrollado. Así en primer lugar, los orientadores destacan que los centros no están bien estructurados para el alumnado con TEA, siendo necesaria la implementación de forma general de claves visuales y de estructuración espacio-temporal para garantizar la accesibilidad al centro. De forma unánime se señala la necesidad de cambio en la cultura del centro donde se instaure el aula TGD, necesitando la formación y sensibilización de todos los agentes educativos e involucrando a todo el profesorado. Asimismo, los orientadores se hacen eco al igual que hace la Comunidad Valenciana, de la necesidad de formación en nuevas metodologías pedagógicas más inclusivas y que incluyan aprendizajes funcionales, además de utilizar las aulas TGD como un recurso abierto –como un centro de recursos– y disponible para todo el centro educativo, en línea de Castilla-La Mancha y de la Comunidad Valenciana. Además, se señala que si bien los momentos compartidos por los estudiantes del aula TEA y su aula de referencia son suficientes al desarrollarse en ellos actividades manipulativas –motivadoras de por sí–, resulta necesario dar una información al alumnado sincera y abierta, además de dar una mejor respuesta a los espacios no estructurados como los recreos para lograr una socialización más gratificante.

Así, podemos extraer como aspectos a mejorar derivados tanto del análisis legislativo (apéndice D), como de la observación de un centro con aula TGD y de la entrevista a cuatro expertos orientadores, **(a)** la necesidad de estructurar el centro en su conjunto general como está estructurada el aula TEA, **(b)** incluir el aula TEA dentro del centro a través de una localización óptima, **(c)** el cambio en la cultura de centro para incluir a todos los agentes en el proyecto del aula TEA así como la **(d)** formación a los mismos, **(e)** formar en nuevas metodologías inclusivas a los docentes, **(f)** convertir el aula TEA en un centro de recursos abierto a todo el centro y **(g)** favorecer la socialización del alumnado del aula TEA con el resto a través de una **(h)** mejor estructuración de los espacios no estructurados y mejorando las relaciones entre el alumnado en general. Solo así se logrará que este recurso educativo sea realmente útil, efectivo y por ende, inclusivo, según las diferentes fuentes de información recogidas.

### **3. CRITERIOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN LA PROPUESTA**

Esta propuesta se basa en las posibles mejoras que se extraen del análisis anterior sobre las aulas TEA, siendo así la inclusión, las modificaciones del centro, la formación, los principios metodológicos y la cohesión de centro, los aspectos teóricos fundamentales de la misma. Por otra parte, esta propuesta se rige por la legislación existente respecto a la labor orientadora desde los E.O.E.P generales, la cual será comentada en última instancia.

#### **3.1. Escuela inclusiva.**

Esta propuesta se funda en Arce (2013), la cual señala que aparte de la conveniencia de la intervención específica que se da desde las aulas TGD -ya que estos alumnos requieren de unos medios muy individualizados en su respuesta educativa- otra de las razones de ser de este recurso, es el aunar estos apoyos especializados en un contexto normalizado, pues resulta esencial para cualquier alumno en su crecimiento personal el poder compartir con niños y niñas de su edad aprendizajes, juegos y actividades. Es decir, el éxito de este recurso educativo no se basa meramente en las modificaciones que se derivan de la propia respuesta educativa, sino del favorecimiento de la inclusión que esta propuesta genera.

Así, las aulas TGD como respuesta educativa suponen según Barrio (2007), un ajuste por parte del centro a las características diferenciales de los alumno con TEA además de ofrecer *per se* –al tener lugar en un centro ordinario- el contexto natural adecuado, lo cual facilita patrones comunicativos y relacionales normalizados y, en suma, contribuye a enriquecer la respuesta educativa en general para todo el alumnado por ofertar una educación de mayor calidad, al basarse en unos principios del valor de la diversidad y de respeto.

Es en estos beneficios para todo el alumnado donde reside en parte la conveniencia de las aulas TGD (Sainz, 2012), al permitir que la intervención individualizada adaptada a las necesidades de los alumnos con TEA con metodologías y didácticas específicas sea también aprovechada por el resto. Así, la inclusión pretende lograr una escuela de calidad al responder no solo a las necesidades especiales de algunos alumnos, sino a las de todos los alumnos, reestructurándola y superando sus propias barreras para responder desde la unidad a la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos y garantizando la participación efectiva de los mismos (Parrilla, 2002; López-Torrijo 2009).

Esta necesidad de asegurar por parte de las escuelas que todo el alumnado tenga acceso a un aprendizaje significativo en la escuela ordinaria a través del apoyo a las cualidades y las necesidades de cada alumno, es recogido a su vez en la Declaración de Salamanca y el Marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales (1994), reafirmando que los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados teniendo en cuenta las diferentes características y necesidades de los alumnos. Para ello, la escuela ordinaria es el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, construir una sociedad integradora y lograr una educación para todos de calidad a la par que efectiva para la gran mayoría (Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales, 1994).

### **3.2. Modificaciones del centro.**

#### **- 3.2.1. Modificaciones visuales y espaciales.**

Para lograr una verdadera inclusión del alumnado con TEA y lograr así una mejora de la calidad educativa en la respuesta al mismo, en primer lugar resulta de gran importancia tener en cuenta las necesidades que este alumnado presenta, así como la

identificación de las posibles dificultades derivadas tanto del entorno como de los propios proyectos educativos que se desarrollen en los centros. Así, resulta imprescindible una respuesta educativa que se caracterice por una organización y funcionamiento de centro concreto teniendo en cuenta las características de las personas con TEA y el contexto en el que esta respuesta va a llevarse a cabo.

Para esta respuesta a las necesidades de las personas con TEA resulta primordial, en primer lugar, la estructuración del entorno: estructuración temporal y espacial. Las personas con TEA tienen numerosas dificultades para planificar, organizar y enfrentarse a los cambios (APA, 2014), derivadas según sostiene Rivière (1997) de un estilo mental característico marcado por el ritualismo y la baja flexibilidad a los cambios. Ello, hace imprescindible la existencia de una estructura y predictibilidad del medio y la tarea, es decir, de organizar el ambiente de forma que el entorno sea estable y predecible (Rivière, 1997). Para ello, los cambios en el centro escolar deben dirigirse, respecto a la estructuración temporal del mismo, a recibir información anticipada de lo que los alumnos tienen que hacer y cuándo los hechos van a tener lugar, potenciando las posibilidades de predicción y planificación futura de la realidad (Sainz, 2012). Según Barrio (2007) el trabajo de los alumnos con TEA debe basarse en zonas o entornos de trabajo estructurados en un entorno educativo simplificado –evitando posibles distractores- y con el ámbito espacio-temporal organizado mediante claves visuales.

Este uso de claves visuales favorece a las personas con TEA, ya que, según Sotillo y Rivière (1997), el procesamiento visual resulta adecuado para las personas con TEA al permanecer la información percibida por este canal más tiempo, y permitiendo la conversión de la información bidimensional plana en información reconocible tridimensionalmente. Por ello, el uso de apoyos visuales fija la realidad en espacio y tiempo y son los más idóneos para las personas con TEA según Valera, López, Navarro, e Izquierdo (2016), al proporcionar información estable y concreta sobre personas, objetos y actividades por tener un gran parecido a sus referentes –lo cual facilita su relación con los mismos al no requerir altos niveles de abstracción-, y su uso facilita la predictibilidad sobre los acontecimientos presentes y futuros al situarlos en el espacio y el tiempo a la vez que también ofrecen información sobre actividades que ya han sucedido. Así, frente a la información verbal (abstracta y recibida por canal auditivo, por lo cual desaparece rápidamente), las imágenes permanecen en el tiempo e implican



un menor nivel de abstracción (Tortosa, 2004; Valera et al., 2016). Por ello, la organización visual resulta correcta para una adecuada distribución y estabilidad de los materiales que usan los alumnos para realizar las tareas, así como para la organización del espacio y los materiales, pues facilita la comprensión y la autonomía de los alumnos (Cascales-Martínez y Alcaraz-Quiles, 2014). Para ordenar el espacio, Sainz (2012) recomienda usar claves fáciles para que los alumnos las entiendan y que conlleven elementos visuales, como los pictogramas, por resultar más fáciles para los alumnos con TEA de procesar al existir una gran relación entre el referente y el pictograma. Así, se pugna por el uso de pictogramas que señalen y delimiten diferentes espacios y objetos, de fotografías de las personas que están en cada espacio y por marcar itinerarios básicos en cada entorno del centro.

Por ello, en los colegios de atención preferente, se precisan modificaciones en aras a conseguir una estructuración del espacio en zonas, la organización de la actividad por rutinas y el uso prioritario de claves visuales, como sitúa el ya mencionado Documento marco (2003) y como señala también Fernández (2007), entre otros autores. La generalización de estos criterios de modificaciones del centro y del aula pretende ser el impulso para lograr la inclusión del alumnado, del disfrute de autonomía personal y del desarrollo de una vida digna de las personas con TEA. En relación a ello, Sainz (2012) subraya la necesidad de que los *alumnos con necesidades específicas de aprendizaje* compartan experiencias con sus compañeros, por lo cual parece esencial hacer los espacios, materiales, etc. compartidos y adecuados para todos los alumnos sin excluir al alumnado con TEA por falta de adecuación de su centro educativo.

Por otra parte, respecto a la ubicación del aula TEA, Barrio (2007) recoge el cómo algo tan esencial como la ubicación del aula específica para alumnos con TEA puede no ser siempre la más adecuada, siendo necesario destinar recursos suficientes para establecer una idónea que también permita que el aula TEA se organice como un aula abierta y de recursos para todo el centro como señalan Sainz (2012) y los orientadores entrevistados. En este aspecto, Sierra (2007) aboga por una ubicación central en el centro ya que los alumnos usuarios del aula específica, están escolarizados en diferentes aulas de referencia, por lo que la ubicación deberá ser adecuada para los cinco alumnos usuarios teniendo este criterio en cuenta y deberá ser visible por todo el alumnado para, a la vez, poder ser un eficiente centro de recursos como se pretende que sea.

### - 3.2.2. Inclusión del alumnado con TEA.

Considerando la situación del alumnado con TEA, desde el Ministerio de Sanidad, Asuntos Sociales e Igualdad (2016) se señala que este, por sus propias características definitorias, conlleva un factor de alto riesgo de exclusión social. Por ello, la Estrategia Española sobre Autismo señala que la educación de las personas con TEA debe dirigirse primordialmente a potenciar el desarrollo de habilidades que favorezcan su inclusión y su participación en la sociedad. Sin embargo, si el entorno escolar –como en el caso del C.E.I.P “L.L.”- resulta discapacitante para las personas con TEA al no estar suficientemente estructurado, ello incide directamente en la imposibilidad de que este alumnado se relacione en igualdad de condiciones por no poder acceder a la misma independencia ni al mismo desarrollo que el resto por no estar el centro lo suficientemente adaptado.

Así, desde la Estrategia Española sobre Autismo (2016) se señala la necesidad de la promoción y el impulso de proyectos de prevención de las situaciones de abuso y acoso a las personas con TEA. Respecto a ello, Liesa, Latorre y Vázquez (2016) también coinciden en señalar que la población de niños con TEA no responde a las oportunidades sociales naturales de aprendizaje del mismo modo que los iguales con desarrollo ordinario y que sus dificultades en las habilidades de juego pueden incidir en su desarrollo comunicativo y sus relaciones sociales causando, consecuentemente, situaciones de aislamiento social, así como mayores probabilidades de sufrir acoso.

Para evitar un posible rechazo a lo “diferente”, Arnaiz (1996) puntualiza que las discusiones sobre el prejuicio, los estereotipos y la exclusión tienen el potencial de mejorar la atmósfera del aula para todos los alumnos y ellas mismas promueven la aceptación de las diferencias individuales. Según Restán (2005), ello sería debido a que la tolerancia se adquiere en la medida en que a las personas se les da la oportunidad de conocer y convivir con personas que tienen dificultades, situaciones y modos de vida distintos a los suyos. El éxito en este aspecto no se basa en la mera educación en y para la tolerancia, sino en remarcar el valor intrínseco y la riqueza que la diversidad humana y cultural encierra (Cuéllar, Pérez-Brunicardi y De la Iglesia, 2015) además de hacer

hincapié en normas de respeto para establecer una convivencia pacífica y tolerante entre el alumnado (Urribarrí, 2016).

Por ello, resulta indispensable la creación de oportunidades de inclusión educativa gracias a las que poder construir amistades y acceder a modelos de comportamiento de niños de parecido rango de edad, las cuales además se consideran un modo altamente eficaz para ayudar los niños con TEA a mejorar su competencia social (Liesa et al. 2016). Para lograrlo, destacan las intervenciones mediadas por los iguales o sistemas de ayuda entre iguales, contemplados como una actuación de carácter estructurado que parte de la idea de que los pares pueden ser un importante recurso para potenciar las relaciones interpersonales de niños, en este caso, con TEA (Martín, Fernández, Andrés, del Barrio y Echeita, 2003). De Francisco (2016), recoge que existe evidencia de cómo estas orientaciones dirigidas a capacitar a los iguales y al entorno escolar de un alumno con TEA tienen mayor impacto en el desarrollo de las habilidades sociales que las realizadas individualmente por parte de un profesional. Así, los pares o *compañeros tutores*, tras potenciar y fomentar su capacitación para serlo a través de la formación necesaria y del empleo de técnicas adecuadas –como modelado o role-playing-, interactuarían adecuadamente con los alumnos con TEA a través de una tutorización académica y recreacional conociendo cómo iniciar y proseguir las interacciones con los mismos, obteniendo resultados positivos no solo para el alumno con TEA, sino también para el propio *compañero tutor*, siendo así una medida recíproca en cuanto a los beneficios aportados (Liesa et al., 2016).

Otra propuesta para mejorar la inclusión del alumnado con TEA es el círculo de amigos desarrollado por Taylor (1996), en el que, tras el compromiso de un grupo de seis u ocho compañeros del alumno con TEA, y tras la aprobación por parte del este y de su familia, se debaten los puntos donde la persona con TEA quiere recibir ayuda y se establecen diversas revisiones de los mismos mediadas por el tutor (Gallego, 2012). Este recurso, tras la modificación de Barrett y Randall en 2014, se concibió para que no se realizara solamente con los niños con TEA, sino con cualquier otro compañero de la clase que necesitara ayuda en algún aspecto y que pudiera ser resuelta, o mejorada, con la actuación de sus iguales.

En definitiva, es indispensable fomentar la participación del alumnado con TEA en las actividades culturales, recreativas y lúdicas comunes, a fin de alcanzar una adecuada

socialización (López-Torrijo, 2009). Por ello, el recreo se sitúa como un ámbito esencial de intervención pues, al constituirse como un periodo de actividad poco estructurado, presenta múltiples oportunidades para aprender a utilizar adecuadamente las habilidades socio comunicativas, además de ser el momento de la jornada escolar donde más se ponen de manifiesto las habilidades sociales y de interacción con otros iguales, siendo así mismo uno de los momentos que pueden ser más complicados para las personas con TEA dada su desestructuración y su complejidad social (De Francisco, 2016). Para ello, se necesitan programas de patios, ampliamente documentados que puedan ayudar a los alumnos con TEA a jugar con sus iguales y a desarrollar estrategias de interacción, estructurando los recreos y utilizando la figura del adulto como facilitador de estas situaciones. Así, se podrán dividir los recreos por zonas delimitadas y fijas, estableciendo diferentes rincones según el tipo de recreo, y habiendo anticipado y entrenado los juegos en el propio aula TEA para aumentar la competencia de los alumnos en los mismos facilitando su inclusión (Hernández, 2011). En educación infantil puede dividirse el recreo en circuitos de motricidad, juegos populares (modificables diariamente) y juegos de arenero y columpios (Hernández, 2011, De Francisco, 2016); y en educación primaria se pueden establecer un rincón de deportes (modificable diariamente), un rincón de juegos populares (modificable diariamente), rincón de música y rincón de juegos de mesa (De Francisco, 2016).

### **- 3.2.3. Formación docente.**

Todas estas concepciones que pretenden ser más justas con la realidad plural de la condición humana, no pueden ser concebidas sin una adecuada formación a los agentes educativos, como se ha detallado en anteriores apartados haciendo referencia a diferentes legislaciones de las Comunidades Autónomas y según las opiniones recogidas de los orientadores del E.O.P La Latina.

Barrio (2007) señala que los centros con aulas TGD requieren una actitud positiva y una sensibilidad del equipo educativo en las medidas de atención a la diversidad en colaboración con el Equipo de Orientación correspondiente, lo cual precisa atravesar un proceso de reflexión, análisis, toma de decisiones e introducción de cambios en la práctica educativa del centro para proceder al ajuste que estas aulas precisan acompañándose del cambio en las señas de identidad del centro que deben recogerse en los diversos documentos institucionales del mismo.

Además, específicamente para el cuerpo docente, cualquier propuesta educativa al respecto debe acompañarse de una formación adecuada, al resultar esencial, según muestra Rangel (2017) o los resultados del estudio de Alemany y Villuendas (2004,) las actitudes del profesorado sobre el alumnado con *necesidades educativas especiales* por la gran influencia de las mismas en la forma de trato de los docentes a los alumnos, y por necesitar los docentes de un mayor respaldo formativo respecto a diferentes herramientas para tener un conocimiento adecuado que frene y palie posibles preconcepciones sobre alumnado con, en este caso, TEA.

Por otra parte, la formación general también resulta imprescindible según se recoge en la Estrategia española en Trastornos del Espectro del Autismo (Ministerio de Sanidad, Asuntos Sociales e Igualdad, 2016) subrayando que es clave la promoción del conocimiento y la sensibilización de los sectores susceptibles de proporcionar servicios o apoyos directos a las personas con TEA para que estos profesionales puedan implementar nuevas metodologías y procesos a través de la formación continua, el apoyo técnico, etc. Ello por tanto, indicaría que es necesaria una formación de más calidad que la simplista que plantea la Comunidad de Madrid respecto a “la valoración de la diversidad”, pues esta resulta imposible sin conocimiento técnico y sin formación continua, extensa, científica y de calidad a los agentes educativos cuya acción incide directamente en la vida de las personas con TEA.

Para ello, se podría seguir la experiencia de Cruz et al. (2014) en Granollers, donde se establecieron unos espacios de reflexión, en los que poder aportar y compartir experiencias para diseñar el trabajo de forma conjunta, siendo un espacio de intercambio entre profesionales que facilitó una mejor comprensión y conocimientos de los alumnos con TEA permitiendo el entendimiento de las dificultades y capacidades individuales de estos alumnos, reflexionando y dando respuesta a las inquietudes y necesidades derivadas de la propia realidad de centro.

#### - **3.2.4. Principios metodológicos.**

Tal y como señalaban los orientadores entrevistados, el uso de metodologías inclusivas debe fomentarse para que la inclusión, en este caso del alumnado con TEA, sea efectiva.

Para ello, en primer lugar, la Federación Autismo Castilla-La Mancha (2015) señala como facilitadores de una educación de calidad para el alumnado con TEA: **(a)** el principio de socialización -por el cual las actividades se diseñan para distintos tipos de agrupamiento (trabajo individual, parejas, pequeño y gran grupo)-; **(b)** el principio de motivación por el que las actividades en sí mismas son estimulantes y motivadoras del aprendizaje; **(c)** el aprendizaje significativo y funcional que permitiría obtener conocimientos prácticos a través del entorno y de contextos reales; **(d)** la estructuración de la tarea, secuenciándola y mostrando su final; **(e)** el aprendizaje sin error que evite la persistencia del uso de estrategias erróneas con la consecuente frustración; **(f)** el uso de altas tasas de refuerzos positivos; **(g)** la multisensorialidad que permite que la información se obtenga por distintos canales sensoriales y **(h)** el aprendizaje cooperativo, el cual genera en el alumnado relaciones de interdependencia, de desarrollo de la responsabilidad personal y de las actitudes de colaboración en el grupo.

Enlazando con estos facilitadores, cabe señalar que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la forma que más beneficios aporta al alumnado en su conjunto (Marín, Lizcano y García, 2016). García-Cuevas y Hernández (2016) haciéndose eco de los resultados de numerosas investigaciones, corroboran que los niños con *necesidades educativas especiales* aumentan sus herramientas sociales y comunicativas con metodologías que fomenten valiosas experiencias de aprendizaje para todos, a través de la interacción de las personas con el medio y con ellas mismas.

Respecto a ello, Gallego (2012) destaca el aprendizaje cooperativo, el cual permite una interdependencia positiva entre los estudiantes además de tener efectos muy beneficiosos en el desarrollo personal de los mismos. Por su parte, Cuéllar et al. (2015) señalan que el uso de metodologías que requieren el trabajo cooperativo entre alumnos a través de juegos con un programa de compañeros tutores con alumnos con TEA, son muy positivos, pues los aprendizajes obtenidos de forma cooperativa favorecen las relaciones al requerir colaboración y cooperación entre los alumnos para alcanzar el objetivo común, lo cual educa en un respeto a la diferencia y a su valoración. Así, el aprendizaje cooperativo, resultaría una buena apuesta metodológica, por mejorar las relaciones no solo entre personas con diferentes aptitudes mentales y físicas sino también de diferentes etnias, además de los propios efectos positivos sobre el aprendizaje, y por permitir diferentes tipos de agrupaciones (Goikoetxea y Pascual,

2002). Gallego (2012) señala que a través del aprendizaje cooperativo se pueden cumplir diferentes metas para todo el alumnado, al elevar el rendimiento de todos sus alumnos, establecer relaciones positivas entre los alumnos y proporcionar a los alumnos las experiencias que necesitan para lograr un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo. Sin embargo, a pesar de los innumerables beneficios y aspectos positivos del aprendizaje cooperativo, este requiere un continuo e intenso contacto con otras personas, lo cual podría resultar excesivo para el alumnado con TEA si este se estableciera como metodología de cabecera.

Otra opción metodológica, en sí misma motivadora, funcional y significativa, es el aprendizaje por descubrimiento desarrollado por Bruner. Este aprendizaje resalta el papel de la actividad del alumno como parte esencial del proceso de aprendizaje, siendo la propia experiencia de “aprender una información” la parte fundamental del mismo al actuar el propio alumno sobre la realidad para obtener un conocimiento. El aprendizaje por descubrimiento según Baro (2011) resulta primordial la participación activa del alumno junto con el proceso de guía por parte del docente para que los alumnos puedan llegar a la meta (a descubrir el conocimiento) propuesta, en un proceso cambiante y adaptado al desarrollo del alumno en el mismo, construyéndose así un aprendizaje efectivo a la par que significativo.

Por otra parte, también se debe fomentar el uso de las TIC, como recurso esencial por presentar numerosos beneficios para el alumnado en general y especialmente, para el alumnado con TEA. En primer lugar, al estar su uso muy generalizado en la sociedad daría pie a un aumento de las oportunidades de inclusión al ser unos dispositivos muy conocidos y utilizados por todo el alumnado. Por otra parte, las TIC se basan en dar información por canal visual y tienen una causa efecto bien definida. Permiten la personalización (adaptación a centros de interés), la buena definición de una actividad y son motivadoras por sí mismas (González et al., 2016), permitiendo su uso en gran diversidad de materias y contenidos, adaptándose tanto al alumnado como a la situación.

Por último, cabe señalar la necesidad de promoción de actividades artísticas, pues según Orellana (2016), estas promueven el juego simbólico, facilitan la comunicación, potencian la imaginación, la creatividad, etc. Así, según esta autora, estas actividades no

solo potenciarían las destrezas manuales, sino que también favorecerían la autodeterminación, la toma de decisiones y la participación activa, tras los resultados de su estudio de un aula TEA en la Comunidad Valenciana.

#### - **3.2.5. Cohesión de centro.**

En relación a la formación, esta es un factor necesario pero no suficiente: Sierra (2007) contempla la gran importancia de la implicación del equipo directivo para garantizar la coordinación entre los diferentes docentes del centro y el resto de agentes educativos, destacando la necesidad de que el centro disponga tanto de espacios como de tiempos de reunión común para lograr un proyecto compartido respecto a las aulas TGD y a la diversidad en general. Peirats y Morote, (2016) también se hacen eco de la necesidad de implicación de todo el claustro, y de todo el centro, para que cualquier proyecto inclusivo tenga una repercusión real por estar generalizado en el centro, valorando las diferentes actuaciones de todos los profesionales en todos los espacios del mismo, pues desde todos ellos se trabajan objetivos educativos.

Esta necesidad de consideración a todos los agentes implicados en el proceso educativo y de considerar con igual importancia todas sus actuaciones se resume, citando a Barrio (2007), en que en los centros educativos se observa que entre los factores que favorecen el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con TEA, destaca la puesta en marcha de una intervención coherente, compartida y coordinada entre todos los profesionales del centro para garantizar la coherencia y estabilidad en el tratamiento educativo que logre mejorar la generalización de los aprendizajes del alumnado y permita actuar de forma grupal y cohesionada.

### **3.3. Labor orientadora.**

El planteamiento para que esta propuesta se base en la labor orientadora desde los E.O.E.P generales responde, en primer lugar, a una aproximación realista de la capacidad de trabajo de los E.O.E.P Específicos –en este caso el de Alteraciones Graves del Desarrollo-, ya que debido a la gran saturación que sufren, el asesoramiento a los centros no se realiza con la asiduidad que un proyecto inclusivo requiere –como se ha comprobado en el C.E.I.P “L.L.”-, para el cual la atención debe ser continua y revisada de una forma periódica. En segundo lugar, la situación de los orientadores de los



E.O.E.P como agentes del proceso de asesoramiento a los centros con aulas TGD para implementar el funcionamiento de estas y del centro en su conjunto, se cimenta en la legislación presentada a continuación –en orden cronológico para facilitar su comprensión- al prestar atención más asidua y más continua a los centros *preferentes*, lo cual haría que la puesta en marcha de cambios y de diferentes procesos de mejora fuera más eficiente y también más eficaz.

En primer lugar según la Orden de 9 de diciembre de 1992 por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, se establece que la función de estos servicios educativos es la aseguración de la calidad de la enseñanza y del adecuado desarrollo curricular en base al desarrollo personal y a las peculiaridades de los alumnos, lo cual, en términos del alumnado de las aulas TGD, debe contemplar la idiosincrasia derivada del TEA en los distintos procesos educativos. Además, esta misma orden establece como función fundamental de los E.O.E.P el asesoramiento y apoyo al sistema escolar en sus diferentes niveles así como el asesoramiento a los centros educativos y al profesorado del mismo a través de la adopción de las medidas educativas oportunas, lo cual sería la justificación básica de esta propuesta al establecer entre las funciones básicas de los E.O.E.P el asesoramiento a los centros para la adaptación de estos de forma conveniente a las características de su alumnado y al asesoramiento profesional de los docentes y al resto de agentes educativos.

Por otra parte y englobando al alumnado con TEA dentro del alumnado con *necesidades educativas especiales*, el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, establece que se deben realizar las medidas de carácter pedagógico, organizativo y de funcionamiento oportunas para la atención a los alumnos con *necesidades educativas especiales* con el asesoramiento y apoyo de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica para el adecuado desarrollo de las capacidades establecidas en los objetivos generales de las respectivas etapas educativas. Ello justifica por sí mismo esta propuesta, al contemplar la necesidad de modificar el centro y sus prácticas pedagógicas en torno a unas más inclusivas al ser imprescindibles, según la justificación teórica previa, para que el alumnado con TEA de las aulas TGD pueda lograr los objetivos generales de su etapa educativa. Este Real Decreto 696/1995, también señala que es

labor de los E.O.E.P generales el dar a los centros de educación infantil y primaria el asesoramiento y el apoyo técnico-pedagógico necesarios para la mejor atención educativa de los alumnos con *necesidades educativas especiales* escolarizados en estos y que el trabajo y la labor de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica deberá dirigirse a la comunidad educativa basándose en el asesoramiento a los equipos educativos en la elaboración de los proyectos de centro, en el Plan de Atención a la Diversidad, favoreciendo el trabajo conjunto, la coordinación entre el profesorado y la ordenación y planificación de las necesidades de la población que escolariza. Ello de nuevo, remarca la posición de los orientadores de los E.O.E.P como los agentes de esta propuesta, justificándose así por qué esta va dirigida a su actividad profesional, por plantear estos como recursos complementarios y esenciales para que la escolarización de, en este caso, el alumnado con TEA sea lo más adecuada posible mediante un modelo de intervención centrado en el asesoramiento y colaboración con los centros, el profesorado y las familias para la adopción de medidas de atención a la diversidad adecuadas, eficaces y reales.

Asimismo, la presente propuesta se encuadraría según el Real Decreto 696/1995, dentro de las funciones específicas de los E.O.E.P, en el impulso de experiencias singulares de atención educativa al alumnado con *necesidades educativas especiales* a través de la asesoría en el diseño técnico, en la puesta en marcha de la experiencia y en la evaluación de las mismas, lo cual también se podría justificar haciendo referencia a las Instrucciones de la Dirección General de Centros Docentes relativas a la elaboración y revisión del Plan de Atención a la Diversidad de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de educación infantil y primaria y educación secundaria de la Comunidad de Madrid de 2005, las cuales contemplan como necesarias tales actuaciones, además de las adaptaciones al currículo, medidas organizativas, apoyos y refuerzos que se diseñan y aplican desde los centros para proporcionar tanto al conjunto del alumnado del centro la respuesta más ajustada a sus necesidades educativas generales y particulares.

La formación del docente se contempla en la Resolución de 17 de julio de 2006 del director general de Centros Docentes pues en ella se establece que para dar una respuesta educativa más ajustada a alumnos concretos, el profesorado debe estar

capacitado para responder a las necesidades específicas del alumnado al que deben atender.

Además, las diferentes modificaciones a realizar desde los centros, se contemplan en el Real Decreto 1635/2009, donde se recoge la necesidad de adaptación de los contextos escolares dentro de los requisitos de accesibilidad definidos con carácter general, teniendo que reunir las condiciones necesarias para escolarizar a los alumnos con *discapacidad*, donde se encuadraría el alumnado con TEA de las aulas TGD, así como también desde la Orden 3622, de 3 de diciembre del 2014, por la que se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento y se refleja que los centros deben organizar las medidas de atención a la diversidad para los alumnos que las requieran, siendo estas modificaciones las recogidas en esta propuesta.

Por último, se señala también desde la Consejería de Educación e Investigación (2018b), que el Proyecto para ser Centro de escolarización Preferente para alumnos con TEA, se debe incardinar el Aula TEA dentro del Plan de Atención a la Diversidad, competencia expresa del orientador del E.O.E.P y punto esencial para reflejar la identidad del centro con aula TEA.

#### **4. OBJETIVOS**

A tenor de la revisión bibliográfica realizada y del análisis del contexto educativo acerca de las aulas TGD, abordamos esta propuesta de mejora de la inclusión de los alumnos de las aulas TGD.

Esta propuesta pretende, a través de la realización de las pertinentes modificaciones, lograr que el acceso a la educación de este alumnado esté garantizada y mejorar el centro en su conjunto haciéndolo en sí mismo inclusivo para que pueda brindar las mismas oportunidades de aprendizaje significativo y de acceso y participación en el mismo a todo el alumnado, con o sin TEA, y con independencia de su etnia, cultura, religión, idioma, características, género, etc.

Así, por todo lo expuesto anteriormente, los objetivos que se plantean para esta propuesta son los siguientes:

## **4.1. Generales.**

**4.1.1.** Fomentar el desarrollo de un centro más inclusivo para todo el alumnado y, por ende, de la comunidad educativa.

**4.1.2.** Favorecer la cohesión entre los diferentes agentes educativos considerando el proyecto del aula TGD un proyecto común del centro.

**4.1.3.** Aumentar la comprensión en todos los agentes educativos sobre el Trastorno del Espectro del Autismo.

**4.1.4.** Potenciar los valores de respeto, equidad y valoración positiva de la diferencia.

## **4.2. Específicos.**

### **- 4.2.1. Para el profesorado.**

**4.2.1.1.** Formar sobre el Trastorno del Espectro del Autismo.

**4.2.1.2.** Conocer y aplicar metodologías y recursos inclusivos.

**4.2.1.3.** Crear conciencia de que la educación de todo el alumnado es responsabilidad de todo el centro.

**4.2.1.4.** Desarrollar espacios de reflexión y de intercambio comunes.

### **- 4.2.2. Para el alumnado.**

**4.2.2.1.** Aumentar las posibilidades del alumnado del aula TGD de tener relaciones recíprocamente satisfactorias con sus iguales.

**4.2.2.2.** Crear espacios abiertos donde compartir dudas e inquietudes.

**4.2.2.3.** Promover la socialización entre el alumnado del aula TGD y el resto del centro en el marco de los principios de respeto y valoración de la diferencia.

**4.2.2.4.** Prevenir situaciones de acoso.

### **- 4.2.3. Para el PAS y los profesionales del comedor.**

**4.2.3.1.** Formar sobre el Trastorno del Espectro del Autismo.

4.2.3.2. Implicar al PAS y los profesionales del comedor en el proyecto del aula TGD y en la educación de su alumnado a través de una participación activa en el mismo.

4.2.3.3. Crear un espacio abierto de reflexión y de dudas.

**- 4.2.4. Para las familias.**

4.2.4.1. Compartir el proyecto del aula TGD a través de una participación activa en el mismo.

4.2.4.2. Crear un espacio abierto de reflexión y de dudas.

**- 4.2.5. Para el conjunto del centro.**

4.2.5.1. Aumentar la cohesión entre el aula TGD y el resto del centro.

4.2.5.2. Generalizar la estructuración espacial y temporal a todo el centro garantizando el acceso a la información de todo el alumnado.

4.2.5.3. Abrir el proyecto del centro al barrio donde se ubique implicándolo en el mismo.

## **5. DESARROLLO DE LA PROPUESTA**

Teniendo en cuenta la normativa vigente y dada la necesidad de establecer medidas de atención a la diversidad en el marco de actuaciones ordinarias (Restán, 2005), se desarrollarán las diversas líneas de actuación de esta propuesta. Estas, estarán siempre cimentadas en una cultura tolerante y respetuosa, y en ellas, de nuevo, se establecen como pilares fundamentales de la misma la inclusión, las modificaciones del centro, la formación, los principios metodológicos y la cohesión de centro, los cuales serán concretados en las actividades, con un papel activo de la figura orientadora del E.O.E.P correspondiente.

### **5.1. Líneas de actuación.**

A fin de lograr los objetivos de esta propuesta, se han diseñado seis líneas de actuación diferentes involucrando los diferentes agentes educativos. Estas líneas de actuación se presentan en orden cronológico y se estructuran en base a este, al igual que

las actividades que se presentarán posteriormente englobadas en cada línea de actuación según los diferentes agentes educativos implicados.

La **primera línea de actuación** será a través de la sensibilización sobre el Trastorno del Espectro del Autismo a todos los agentes educativos (profesorado, alumnado, PAS, profesionales de comedor, alumnado y barrio). Esta sensibilización respetuosa y comprensiva, pretende acabar con la falta de conocimiento sobre el TEA y los miedos y estereotipos derivados, que pueda frenar el trato, la socialización o la intervención con el alumnado con TEA.

La **segunda línea de actuación** se desarrollará en estrecha relación con la anterior, dirigida al establecimiento de una cultura de centro valoradora de la diversidad a través de compartir el proyecto y de acoger todas las opiniones respecto al mismo. Para ello, se crearán espacios de reflexión para profesorado, PAS, profesionales de comedor, alumnado y familias donde puedan expresar sus inquietudes, dudas y opiniones.

Además, el compartir el proyecto del aula TEA hará que este sirva como un centro de recursos para todo el centro, al conocer su dinámica y sus materiales por parte de todos los agentes educativos, favoreciendo así la implicación de los mismos en el proyecto.

La **tercera línea de actuación** será la formación específica al profesorado, alumnado así como también del PAS y profesionales de comedor. La formación será diferencial según el agente educativo al que se dirija: la formación al profesorado versará sobre metodologías inclusivas, uso de las TIC, principios de trato a las personas con TEA y principios metodológicos, y sistemas de ayuda entre iguales. La formación específica al alumnado se dará a aquel que participe voluntariamente en los programas de ayuda entre iguales y por último la formación específica al PAS y los profesionales de comedor será sobre principios de trato a las personas con TEA.

La **cuarta línea de actuación** será la destinada a modificar el centro para su adecuada estructuración espacial y temporal.

- Para su estructuración espacial, siguiendo a Valera et al. (2016), se utilizarán claves visuales simples (que muestren un solo concepto a la vez), relevantes

(con un referente claro sin ambigüedad), utilizando la codificación del color y los pictogramas como recursos fundamentales.

- Para la estructuración temporal, dado que esta permite saber lo que está sucediendo y va a suceder, además de especificarse individualmente la jornada escolar en las agendas de cada alumno, se utilizará para estructurar las dinámicas generales del centro y el tiempo de patio, comedor, etc. para anticiparlas, proporcionando claridad y predictibilidad al día a día del alumno con TEA y del resto del alumnado reduciendo así la ansiedad que se pueda derivar del mismo (Federación Autismo Castilla-La Mancha, 2015).

La **quinta línea de actuación** está destinada a la mejora de las relaciones sociales entre el alumnado. Para ello, se establecerán con carácter general para todo el alumnado espacios abiertos de reflexión y de evitación de miedos y rechazo, además de actividades que fomenten el respeto y la valoración de la diversidad. En esta línea de actuación, también se encuadrará la implementación de un programa de patios, el desarrollo de programas de ayuda entre iguales y de actividades de prevención de situaciones de acoso, mejorando así el clima escolar. La prevención e intervención en caso de acoso, se llevará a cabo desde el enfoque de los sentimientos, priorizando la humanización de la relación entre acosador-acosado, rescatando lo mejor del agresor para hacerle tomar conciencia a través del desarrollo de la empatía de lo que supone para él y para la víctima lo acontecido, así como los aspectos más positivos de la víctima para evitar una posible culpabilización por lo sucedido. Así, desde este enfoque, se intentan prevenir estas situaciones cambiando el contexto en el que tienen lugar las agresiones, para lo cual se precisa del desarrollo de la empatía, de actitudes de rechazo a las conductas agresivas a través de la inculcación de sentimientos solidarios, de respeto, de apoyo y defensa del compañero, de responsabilidad etc. (Martín et al., 2003).

Por último, **la sexta línea de actuación**, será destinada a la relación con el entorno del propio centro con el barrio donde se ubica. En este sentido, se contempla el barrio como centro de recursos donde se trabaja y desarrolla el proyecto de inclusión.

A continuación, se presenta una tabla (tabla 1) recogiendo la información sobre las líneas de actuación, los objetivos generales a los que responden y los destinatarios a los que se dirigen.

Línea de actuación	Objetivos Generales	Agentes educativos implicados
<b>Línea 1:</b> <b>Sensibilización sobre el TEA.</b>	<p><b>4.1.2.</b> Favorecer la cohesión entre los diferentes agentes educativos considerando el proyecto del aula TGD un proyecto común del centro.</p> <p><b>4.1.3.</b> Aumentar la comprensión en todos los agentes educativos sobre el Trastorno del Espectro del Autismo.</p> <p><b>4.1.4.</b> Potenciar los valores de respeto, equidad y valoración positiva de la diferencia.</p>	<p>Profesorado</p> <p>PAS y profesionales del comedor</p> <p>Familias</p> <p>Alumnado</p> <p>Barrio</p>
<b>Línea 2:</b> <b>Valoración de la diversidad.</b>	<p><b>4.1.1.</b> Fomentar el desarrollo de un centro más inclusivo para todo el alumnado y, por ende, de la comunidad educativa.</p> <p><b>4.1.2.</b> Favorecer la cohesión entre los diferentes agentes educativos considerando el proyecto del aula TGD un proyecto común del centro.</p> <p><b>4.1.3.</b> Aumentar la comprensión en todos los agentes educativos sobre el Trastorno del Espectro del Autismo.</p> <p><b>4.1.4.</b> Potenciar los valores de respeto, equidad y valoración positiva de la diferencia.</p>	<p>Profesorado</p> <p>PAS y profesionales del comedor</p> <p>Familias</p> <p>Alumnado</p>
<b>Línea 3:</b> <b>Formación específica.</b>	<p><b>4.1.2.</b> Favorecer la cohesión entre los diferentes agentes educativos considerando el proyecto del aula TGD un proyecto común del centro.</p> <p><b>4.1.3.</b> Aumentar la comprensión en todos los agentes educativos sobre el Trastorno del Espectro del Autismo.</p>	<p>Profesorado</p> <p>PAS y profesionales del comedor</p> <p>Alumnado</p>
<b>Línea 4:</b> <b>Estructuración espacial y temporal del centro.</b>	<p><b>4.1.1.</b> Fomentar el desarrollo de un centro más inclusivo para todo el alumnado y, por ende, de la comunidad educativa.</p> <p><b>4.1.2.</b> Favorecer la cohesión entre los diferentes agentes educativos considerando el proyecto del aula TGD un proyecto común del centro.</p>	<p>Centro en su conjunto</p>
<b>Línea 5:</b> <b>Mejora de las relaciones entre el alumnado.</b>	<p><b>4.1.1.</b> Fomentar el desarrollo de un centro más inclusivo para todo el alumnado y, por ende, de la comunidad educativa.</p> <p><b>4.1.4.</b> Potenciar los valores de respeto, equidad y valoración positiva de la diferencia.</p>	<p>Alumnado</p>
<b>Línea 6:</b> <b>Relacionar el centro y el barrio .</b>	<p><b>4.1.1.</b> Fomentar el desarrollo de un centro más inclusivo para todo el alumnado y, por ende, de la comunidad educativa.</p> <p><b>4.1.4.</b> Potenciar los valores de respeto, equidad y valoración positiva de la diferencia.</p>	<p>Centro en su conjunto</p> <p>Barrio</p>

(Tabla 1: relación de las líneas de actuación, objetivos generales y agentes educativas. Fuente: elaboración propia).



## 5. 2. Actividades.

### - 5.2.1. Desglose de actividades.

Las actividades se encuentran ordenadas cronológicamente y se dividen según las diferentes líneas de actuación, aglutinándose las que responden al mismo agente educativo para facilitar su comprensión y especificándose los objetivos específicos a los que responden y cómo serán evaluadas.

#### 5.2.1.1. Profesorado:

<b>Actividad 1:</b>  <b>Docentes, ¿qué es el TEA?</b>	<b>Línea de actuación: 1</b>
	<b>Objetivos:</b>  <b>4.2.1.1.</b> Formar sobre el Trastorno del Espectro del Autismo.  <b>4.2.1.3.</b> Crear conciencia de que la educación de todo el alumnado es responsabilidad de todo el centro.
<b>Temporalización:</b>  Dos sesiones de dos horas para la formación.  Una sesión de una hora para la evaluación.	
<b>Participantes:</b>  Docentes y equipo directivo.	
<b>Contenido de la sesión:</b>  Presentación a través de un formato digital de los siguientes conceptos:  Definición del TEA. Criterios diagnósticos según el DSM-V. Descripción de las alteraciones. Cómo se hace el diagnóstico del TEA (ADOS-II, inventario IDEA).  Modalidades de escolarización. Principios generales de la intervención educativa. Fundamentación, finalidad y principios de la intervención social y comunicativa. Programa TEACCH y PEANA. Organización y adaptación del entorno: aula de	

apoyo, aula referencia, patios, comedor... Inserción del programa dentro del PEC y el Plan de Atención a la Diversidad. (E.O.E.P AGD, 2016). Necesidades de las personas con TEA. Falsos mitos. Necesidad de generalización de aprendizajes y de metodologías para una intervención educativa eficaz.

**Recursos materiales:**

Cañón, ordenador, pantalla enrollable y vídeo: C.E.I.P Federico García Lorca (2011). *Aula específica de autismo del C.E.I.P Federico García Lorca*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=7U7c5DATn6E>

**Recursos humanos:**

Orientador del E.O.E.P como ponente principal; PT y AL: explicación de los programas TEACCH y PEANA y de la organización y adaptación del entorno.

**Evaluación:**

- Visionado conjunto del vídeo “Aula estable C.E.I.P Federico García Lorca”: <https://www.youtube.com/watch?v=7U7c5DATn6E> , para que cada docente individualmente señale los aspectos más interesantes vistos en el vídeo respecto a los principios de intervención educativa, social y comunicativa y organización del entorno escolar señalados en la presentación.
- Cuestionario individual sobre la pertinencia de la formación respecto a contenidos y claridad de los mismos con un espacio abierto para introducir mejorar u otros temas a tratar (ver Apéndice E-1).

<p><b>Actividad 2:</b></p> <p><b>Creando espacios de duda y reflexión; desarrollando conocimientos y favoreciendo la inclusión.</b></p>	<p><b>Línea de actuación: 2</b></p>
	<p><b>Objetivos:</b></p> <p><b>4.2.1.1.</b> Formar sobre el Trastorno del Espectro del Autismo.</p> <p><b>4.2.1.3.</b> Crear conciencia de que la educación de todo el alumnado es</p>

	<p>responsabilidad de todo el centro.</p> <p><b>4.2.1.4.</b> Desarrollar espacios de reflexión y de intercambio comunes.</p>
<p><b>Temporalización:</b></p> <p>Una sesión de una hora y media al trimestre.</p>	
<p><b>Participantes:</b></p> <p>Docentes.</p>	
<p><b>Contenido de la sesión:</b></p> <p>En primer lugar, desde el Equipo Directivo se establecen unos tiempos para que se puedan dar estas sesiones en la Sala de Profesores, en la que habrá café y pastas para crear un clima positivo entre los asistentes. Estas sesiones, moderadas y organizadas por el E.O.E.P, tendrán como finalidad el permitir que los docentes expongan sus dudas e inquietudes, además de hablar de forma extensa sobre el proyecto del aula TEA y cómo se inserta este en el centro, recalcando mejoras y puntos que están funcionando. Al principio de cada sesión se realizará una batería de dudas y comentarios por parte de los asistentes, que escribirán de forma anónima y que introducirán en una caja y que posteriormente serán resueltas por el orientador del E.O.E.P. Así, desde el E.O.E.P se escribirán los aspectos claves de los que se hable en un rollo de papel que permanecerá en la sala de profesores siempre visible y que se irá completando a lo largo del curso con las opiniones dadas. Se animará a la participación de todo el cuerpo docentes y Equipo Directivo en dar su opinión para que toda opinión cuente.</p>	
<p><b>Recursos materiales:</b></p> <p>Café, pastas, rollo de papel, rotuladores, papel, bolígrafos, una caja.</p>	
<p><b>Recursos humanos:</b></p> <p>Orientador del E.O.E.P como ponente y Equipo Directivo para organizar estos espacios.</p>	

**Evaluación:**

Puntuación individual de los docentes del 1 al 5 dando su opinión sobre la sesión (ver Apéndice E-2).

<b>Actividad 3:</b>  <b>Conociendo el aula TEA.</b>	<b>Línea de actuación: 2</b>
	<b>Objetivo:</b>  4.2.1.3. Crear conciencia de que la educación de todo el alumnado es responsabilidad de todo el centro.
<b>Temporalización:</b>  Una sesión de 45 minutos.	
<b>Participantes:</b>  Docentes y alumnos en la evaluación de la actividad.	
<b>Contenido de la sesión:</b>  El tutor del aula TEA junto con el técnico/integrador realiza un recorrido por el aula (sin alumnos), mostrando a los asistentes cómo se organiza, los recursos, las actividades y explicando las dinámicas diarias. Se introducen los gustos de cada alumno del aula TEA para que los “visitantes” conozcan sus lugares o actividades favoritos y se resuelven dudas.	
<b>Recursos humanos:</b>  Tutor y técnico de grado III/integrador social del aula TEA.	
<b>Evaluación:</b>  Para participar en el proyecto del aula TEA, cada curso tendrá asignado uno de los rincones del aula TEA (rincón de música, rincón de masajes, rincón de ordenador...) y a final de trimestre, ese curso habrá realizado un material dentro de alguna de las materias correspondientes, que sea útil y adecuado para usarlo en ese rincón, siempre	

con la ayuda de los profesionales del aula TEA. Para ello, se harán propuestas desde el alumnado y desde el profesorado y se realizará la más votada.

<b>Actividad 4:</b>  <b>Principios facilitadores para la educación de calidad para las personas con TEA.</b>	<b>Línea de actuación: 3</b>
	<b>Objetivos:</b>  <b>4.2.1.1.</b> Formar sobre el Trastorno del Espectro del Autismo.  <b>4.2.1.3.</b> Crear conciencia de que la educación de todo el alumnado es responsabilidad de todo el centro.
<b>Temporalización:</b>  Una sesión de dos horas.	
<b>Participantes:</b>  Docentes.	
<b>Contenido de la sesión:</b>  Presentación a través de un formato digital de principios facilitadores para una enseñanza de calidad para personas con TEA: necesidad de aprendizaje funcional, necesidad de actividades motivadoras, necesidad de anticipación y secuenciación de la actividad usando claves visuales, delimitación del inicio y final de la actividad. Aprendizaje sin error, altas tasas de refuerzos positivos. Normas de trato (normas claras y concisas).	
<b>Recursos materiales:</b>  Cañón, ordenador y pantalla enrollable.	
<b>Recursos humanos:</b>  Orientador del E.O.E.P y PT como ponentes.	

**Evaluación:**

Se expone por parte del orientador un caso imaginario de un alumno con TEA en una situación de clase en la que se describe tanto el alumno como la situación. Después, cada docente pone un ejemplo adecuado de aprendizaje funcional, de actividad motivadora, de cómo anticiparía y secuenciaría la actividad, cómo la llevaría a cabo y cómo se dirigiría al alumno según esa situación planteada. La evaluación se hará comentando la adecuación o no de los ejemplos dados.

<b>Actividad 5:</b>  <b>Más allá de la enseñanza convencional:</b> <b>El aprendizaje cooperativo.</b>	<b>Línea de actuación: 3</b>
	<b>Objetivo:</b>  <b>4.2.1.2.</b> Conocer y aplicar metodologías y recursos inclusivos.
<b>Temporalización:</b>  Una sesión de hora y media.	
<b>Participantes:</b>  Docentes.	
<b>Contenido de la sesión:</b>  - Presentación a través de un formato digital de las bases del aprendizaje cooperativo: definición, mejora del aprendizaje, mejora en las relaciones. Agrupaciones del Aprendizaje cooperativo favorecedoras para el alumnado con TEA: grupos de investigación, jigsaw y equipos torneo.  - Presentación a través de un formato digital de las bases del aprendizaje por descubrimiento: definición, aspectos clave de este tipo de aprendizaje, docente como guía.	
<b>Recursos materiales:</b>  Cañón, ordenador y pantalla enrollable.	

<p><b>Recursos humanos:</b></p> <p>E.O.E.P como ponente.</p>
<p><b>Evaluación:</b></p> <p>Cada docente identificará situaciones o contenidos en los que sea viable el desarrollo del aprendizaje cooperativo y del aprendizaje por descubrimiento compartiéndolas con el resto de asistentes para poder comentarlas en grupo.</p>

<p><b>Actividad 6:</b></p> <p><b>Más allá de la enseñanza convencional: Garantizando el éxito con las TIC.</b></p>	<p><b>Línea de actuación:</b> 3</p>
	<p><b>Objetivo:</b></p> <p><b>4.2.1.2.</b> Conocer y aplicar metodologías y recursos inclusivos.</p>
<p><b>Temporalización:</b></p> <p>Una sesión de una hora.</p>	
<p><b>Participantes:</b></p> <p>Docentes.</p>	
<p><b>Contenido de la sesión:</b></p> <p>Formación en el uso de la pizarra digital, del Kahoot como posible estrategia de evaluación de contenidos de forma amena y visual, uso de ARASAAC<sup>3</sup>, portal soyvisual.org, uso de tablets, uso de DictaPicto. Presentación de la página web de la Comunidad de Madrid y presentación de los diferentes recursos que en ella se encuentran: <a href="https://www.educa2.madrid.org/web/tea-capital/recursos">https://www.educa2.madrid.org/web/tea-capital/recursos</a></p>	
<p><b>Recursos materiales:</b></p> <p>Cañón, ordenador y pantalla enrollable.</p>	

<sup>3</sup> Los símbolos pictográficos utilizados son propiedad del Gobierno de Aragón y han sido creados por Sergio Palao para ARASAAC (<http://arasaac.org>) que los distribuye bajo licencia Creative Commons (BY-NC-SA).

**Recursos humanos:**

Experto en recursos tecnológicos dentro de los docentes, orientador del E.O.E.P y PT/AL como ponentes.

**Evaluación:**

Individualmente, cada docente hará una lista con los pictogramas que considera útil para su clase y los descargará usando los recursos ofrecidos con la ayuda de PT/AL.

**Actividad 7:**

**Más allá de la enseñanza convencional:  
ahora los tutores son otr@s.**

**Línea de actuación: 3**

**Objetivo:**

**4.2.1.2.** Conocer y aplicar metodologías y recursos inclusivos.

**Temporalización:**

Una sesión de una hora.

**Participantes:**

Tutores de primaria.

**Contenido de la sesión:**

Presentación a través de un formato digital de los siguientes conceptos:

- ¿Qué es la tutoría entre iguales? Cómo elegir a los alumnos tutores, a alumnos ayudantes (cualidades esenciales). Formación para los mismos.
- ¿Qué son los círculos de amigos? Cómo plantearlo al grupo, cómo elegir a los participantes. Posibles problemas a resolver. Cuándo realizar círculos de amigos.

**Recursos materiales:**

Cañón, ordenador y pantalla enrollable.

**Recursos humanos:**



Orientador del E.O.E.P.

**Evaluación:**

Exposición de diferentes situaciones al grupo de docentes por parte del orientador, y elegir según consenso grupal si sería más adecuado usar la tutoría entre iguales o el círculo de amigos para resolverlas.

**5.2.1.2. Alumnado:**

<b>Actividad 1:</b>  <b>Estableciendo las bases para una buena convivencia.</b>	<b>Línea de actuación: 5</b>
	<b>Objetivo:</b> <b>4.2.2.4.</b> Prevenir situaciones de acoso.
<b>Temporalización:</b>  Dos sesiones de una hora por grupo clase por grupo.	
<b>Participantes:</b>  Alumnado de todo el centro (separados según sus grupos-clase).	
<b>Contenido de la sesión:</b>  Para crear un buen clima de aula y de centro, se decidirán por grupo-clase las normas de convivencia dentro del respeto, la tolerancia, la ayuda al compañero y el apoyo al mismo, apoyándose para la explicación en pictogramas e instrucciones claras. Además, se decidirá cómo se resolverán los conflictos que puedan suceder y qué hay que hacer si alguien ve una situación, en la que algún compañero lo está pasando mal. Las normas se escribirán y dibujarán y se pondrán en la clase para que sean visibles continuamente para todo el alumnado dejando un espacio al lado para la evaluación.	
<b>Recursos materiales:</b>  Cartulinas, tijeras, rotuladores y gomets.	

<p><b>Recursos humanos:</b></p> <p>Tutores de cada aula.</p>
<p><b>Evaluación:</b></p> <p>Semanalmente, cinco minutos al final del último día de la semana, se evaluará el cumplimiento de las normas de clase mediante gomets (se pegará al lado de cada norma un gomet verde si se ha cumplido o rojo si no se ha cumplido) y se tratará cualquier problema que haya podido surgir durante la semana si no se ha hablado de él previamente.</p>

<p><b>Actividad 2:</b></p> <p style="text-align: center;"><b>¿Somos tod@s iguales?</b></p>	<p><b>Línea de actuación: 2</b></p>
	<p><b>Objetivos:</b></p> <p><b>4.2.2.1.</b> Aumentar las posibilidades del alumnado del aula TGD de tener relaciones recíprocamente satisfactorias con sus iguales.</p> <p><b>4.2.2.3.</b> Promover la socialización entre el alumnado del aula TGD y el resto del centro en el marco de los principios de respeto y valoración de la diferencia.</p> <p><b>4.2.2.4.</b> Prevenir situaciones de acoso.</p>
<p><b>Temporalización:</b></p> <p>Preparación de la actividad: una hora (para PT, AL, E.O.E.P, tutores).</p> <p>Dos sesiones de dos horas por grupo.</p>	
<p><b>Participantes:</b></p> <p>Alumnado de cada grupo (separados según sus grupos-clase).</p>	
<p><b>Contenido de la sesión:</b></p>	

En primer lugar para favorecer la visibilidad de PT, AL y E.O.E.P, todos estarán presentes en la sesión. Estos previamente a la actividad habrán confeccionado una amplia lista de cualidades y de rasgos (adaptándose según el nivel) por parte de los docentes y se colocarán en una caja.

En la sesión –previamente explicada utilizando pictogramas e instrucciones claras- los alumnos se colocarán por parejas/tríos, y realizarán, con ayuda de sus compañeros, su silueta en una cartulina de colores, la cual pegarán en las paredes de clase. Después, cada alumno cogerá una cualidad/rasgo de la caja y la pegará en la silueta de alguno de sus compañeros (sin poder repetir compañero) según piense que les describa, repitiendo esta dinámica tantas veces como sea posible con las cualidades/rasgos existentes. En la última ronda, cada alumno en ayuda con tutores/PT/AL/orientador escribirá una cualidad a un compañero sin poder repetir ni compañero ni cualidad. Por último, se hablará en grupo que cada niño tiene cualidades y rasgos diferentes que el resto, ejemplificando que nadie es igual que nadie y que todos tenemos cualidades positivas que hacen que se nos valore y que es ahí donde todos somos iguales: todos somos estupendos.

**Recursos materiales:**

Papel, rotuladores, cartulina.

**Recursos humanos:**

Tutores, PT, AL y orientador del E.O.E.P.

**Evaluación:**

Puntuación del 1 al 5 por parte de cada tutor, PT, AL y orientador del éxito de la sesión según observación propia de las conductas observadas y puesta en común de los comentarios y de las observaciones de la sesión (ver Apéndice E-2).

<b>Actividad 3:</b>	<b>Línea de actuación: 2</b>
	<b>Objetivos:</b> <b>4.2.2.1. Aumentar las posibilidades del</b>

<b>Mi momento para hablar.</b>	<p>alumnado del aula TGD de tener relaciones recíprocamente satisfactorias con sus iguales.</p> <p><b>4.2.2.2.</b> Crear espacios abiertos donde compartir dudas e inquietudes.</p> <p><b>4.2.2.4.</b> Prevenir situaciones de acoso.</p>
<b>Temporalización:</b>	
<p>Tres sesiones por grupo establecidas de una hora al trimestre, una al inicio, otra a la mitad, y otra al final, que pueden aumentarse siempre que se considere necesario.</p>	
<b>Participantes:</b>	
<p>Alumnado dividido según cada curso (siempre que el centro no supere la línea 2, sino se harían diferentes agrupaciones con el objetivo de que no sean encuentros masivos). Si se considera conveniente, separar las sesiones según cada grupo clase en vez de juntar los grupos del mismo curso.</p>	
<b>Contenido de la sesión:</b>	
<p>En semicírculos concéntricos, se sitúan los alumnos con los tutores y orientador también en el mismo círculo. Se explica -utilizando pictogramas e instrucciones claras- que se realiza esta actividad para resolver dudas que tengan los alumnos sobre cualquier asunto, tratando si se cree conveniente cualquier aspecto como problemas de convivencia, sucesos con algún compañero... Las dudas se podrán expresar por escrito, de forma oral o pictórica según prefiera cada alumno. Cuando sea necesario hablar de algún tema en concreto, se realizará un guión con pictogramas como apoyo para guiar la sesión según la estructuración que se quiera hacer de la misma.</p>	
<b>Recursos materiales:</b>	
<p>Ordenador para obtener pictogramas de ARASAAC, impresora a color para imprimirlos y plastificadora.</p> <p>Papel y rotuladores.</p>	

<p><b>Recursos humanos:</b></p> <p>Tutores y orientador del E.O.E.P.</p>
<p><b>Evaluación:</b></p> <p>Puntuación del 1 al 5 por parte de cada tutor y orientador del éxito de la sesión según observación propia de las conductas observadas (ver Apéndice E-2).</p> <p>Cuantificación de las dudas/intervenciones para conocer la participación en cada sesión.</p>

<p><b>Actividad 4:</b></p> <p><b>Mi familia me quiere porque como soy, soy genial.</b></p>	<p><b>Línea de actuación: 2</b></p>
	<p><b>Objetivos:</b></p> <p><b>4.2.2.1.</b> Aumentar las posibilidades del alumnado del aula TGD de tener relaciones recíprocamente satisfactorias con sus iguales.</p> <p><b>4.2.2.3.</b> Promover la socialización entre el alumnado del aula TGD y el resto del centro en el marco de los principios de respeto y valoración de la diferencia.</p> <p><b>4.2.2.4.</b> Prevenir situaciones de acoso.</p>
<p><b>Temporalización:</b></p> <p>Una sesión de dos horas por grupo.</p>	
<p><b>Participantes:</b></p> <p>Alumnado de cada grupo (separados según sus grupos-clase).</p>	
<p><b>Contenido de la sesión:</b></p> <p>Previamente, se ha pedido a las familias que escriban un breve texto donde presenten al alumno. En este texto se les pide que incluyan una descripción de sus rasgos de</p>	

<p>personalidad –de cómo es-, de qué cosas le gustan, qué cosas no le gustan, qué cosas le ponen triste o le enfadan y a qué cosas le gusta jugar. Los tutores de cada grupo explicarán la actividad utilizando pictogramas e instrucciones claras, e incitarán la lectura de las cartas por cada niño, o las leerán en los casos en los que no sepan leer, para que así todos los compañeros puedan conocer al resto más y comprenderles mejor.</p>
<p><b>Recursos materiales:</b></p> <p>Folios y papel (para las familias).</p>
<p><b>Recursos humanos:</b></p> <p>Tutores de cada grupo y orientador del E.O.E.P.</p>
<p><b>Evaluación:</b></p> <p>Dibujo/expresión positiva de cualquier tipo, individual, de los compañeros de la clase de cada alumno.</p>

<p><b>Actividad 5:</b></p> <p><b>Cuentacuentos para que contemos tod@s.</b></p>	<p><b>Línea de actuación: 2</b></p>
	<p><b>Objetivos:</b></p> <p><b>4.2.2.3.</b> Promover la socialización entre el alumnado del aula TGD y el resto del centro en el marco de los principios de respeto y valoración de la diferencia.</p> <p><b>4.2.2.4.</b> Prevenir situaciones de acoso.</p>
<p><b>Temporalización:</b></p> <p>Cuatro sesiones de una hora de duración cada una por grupo.</p>	
<p><b>Participantes:</b></p> <p>Alumnado de cada grupo (separados según sus grupos-clase).</p>	

**Contenido de la sesión:**

Se realizarán cuatro sesiones, explicadas con pictogramas e instrucciones claras, en las que se visualizarán dos vídeos y se leerán tres cuentos con apoyo visual (vídeos). Después de cada sesión, se realizará una ronda para intercambiar impresiones sobre qué significaban los vídeos, comenzando por una primera impresión del docente en la que se subraye el valor positivo de la diferencia. Dependiendo del grupo de edad, la profundidad de los planteamientos será mayor o menor.

- Primera sesión: cuento “Por cuatro esquinitas de nada” con el apoyo del vídeo [https://www.youtube.com/watch?v=DBjka\\_zQBdQ](https://www.youtube.com/watch?v=DBjka_zQBdQ)
- Segunda sesión: vídeo “Mi hermanito de la luna” <https://www.youtube.com/watch?v=DhcYsJm-Dic>
- Tercera sesión: cuento “Mi amigo el extraterrestre”.
- Cuarta sesión: cuento “Elmer, el elefante multicolor”.

**Recursos materiales:**

Un cañón, un ordenador.

Los libros:

- Bonilla, R. (2017). *Mi amigo el extraterrestre*. Barcelona: Beascoa.
- McKee, D. (2012). *Elmer*. Barcelona: Beascoa.
- Ruillier, J. (2005). *Por cuatro esquinitas de nada*. Madrid: Juventud.

Los vídeos:

- Calavia, M. (2011). *Por cuatro esquinitas de nada* (basado en la obra original “Por cuatro esquinitas de nada” de Jérôme Ruillier, editorial Juventud). Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=DBjka\\_zQBdQ](https://www.youtube.com/watch?v=DBjka_zQBdQ)
- C.E.I.P. Federico García Lorca (2014). *Mi hermanito de la luna* (basado en el original “Mon petit frère” de Fred Philibert). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=DhcYsJm-Dic>

**Recursos humanos:**

Tutores de los diferentes grupos, PT/AL en sesiones alternas para aumentar su visibilidad.

**Evaluación:** representación (escrita, pictórica, dramática...) individual de los alumnos del material que más les ha gustado.

<b>Actividad 6:</b>  <b>El aula TEA también es tu aula.</b>	<b>Línea de actuación: 2</b>
	<b>Objetivo:</b>  <b>4.2.2.1.</b> Aumentar las posibilidades del alumnado del aula TGD de tener relaciones recíprocamente satisfactorias con sus iguales.
<b>Temporalización:</b>  45 minutos por grupo.	
<b>Participantes:</b>  Alumnado de cada grupo (separados según sus grupos-clase).	
<b>Contenido de la sesión:</b>  En primer lugar, se cuadrarán las visitas para que en el aula no haya ningún alumno, sino que estos estén en sus aulas de referencia para evitar el estrés de que tantas personas se encuentren hacinadas en un aula y para aumentar el acercamiento con los otros alumnos. Las visitas de los grupos con alumnos que estén escolarizados en el aula TEA se realizarán cuando estos estén en sus grupos de referencia para acudir conjuntamente a la visita –previamente anticipada y explicada con pictogramas e instrucciones sencillas-. El tutor y el técnico/integrador explicarán el aula TEA, cómo se organiza, qué se hace en el aula, los materiales que hay, etc. y resolverá cualquier duda. Se explicará que es un aula de todo el centro, y que pueden venir a jugar o a pedir cualquier objeto cuando quieran siempre que el tutor les deje.	
<b>Recursos materiales:</b>	



Pictogramas para explicar la actividad.
<b>Recursos humanos:</b> Tutor, técnico de grado III/integrador social y tutores de los grupos.
<b>Evaluación:</b> Para participar en el proyecto del aula TEA, cada curso tendrá asignado uno de los rincones del aula TEA (rincón de música, rincón de masajes, rincón de ordenador...) y a final de trimestre, ese curso habrá realizado un material dentro de alguna de las materias correspondientes, que sea útil y adecuado para usarlo en ese rincón, siempre con la ayuda de los profesionales del aula TEA. Para ello, se harán propuestas desde el alumnado y desde el profesorado y se realizará la más votada.

<b>Actividad 7:</b>  <b>Más allá de la enseñanza convencional:  ahora los tutores somos nosotr@s.</b>	<b>Línea de actuación: 3</b>
	<b>Objetivos:</b> <b>4.2.2.1.</b> Aumentar las posibilidades del alumnado del aula TGD de tener relaciones recíprocamente satisfactorias con sus iguales. <b>4.2.2.3.</b> Promover la socialización entre el alumnado del aula TGD y el resto del centro en el marco de los principios de respeto y valoración de la diferencia. <b>4.2.2.4.</b> Prevenir situaciones de acoso.
<b>Temporalización:</b> Dos sesiones semanales de quince minutos.	
<b>Participantes:</b> Alumnado de primaria voluntario para ser alumno tutor.	

<p><b>Contenido de la sesión:</b></p> <p>Qué es ser un alumno tutor. Cómo ser un alumno ayudante o tutor. Responsabilidades. Situaciones en las que ayudar. Contrato de ayudante.</p>
<p><b>Recursos humanos:</b></p> <p>Orientador del E.O.E.P.</p>
<p><b>Evaluación:</b></p> <p>Se exponen diferentes situaciones propuestas por el E.O.E.P y por los propios alumnos ayudantes y se pide a estos alumnos que imaginen cómo las resolverían. Feedback.</p>

<p><b>Actividad 8:</b></p> <p><b>El aula <i>TEA</i> también es tu aula, y tú también juegas en ella.</b></p>	<p><b>Línea de actuación: 5</b></p>
	<p><b>Objetivos:</b></p> <p><b>4.2.2.1.</b> Aumentar las posibilidades del alumnado del aula TGD de tener relaciones recíprocamente satisfactorias con sus iguales.</p> <p><b>4.2.2.3.</b> Promover la socialización entre el alumnado del aula TGD y el resto del centro en el marco de los principios de respeto y valoración de la diferencia.</p>
<p><b>Temporalización:</b></p> <p>Una sesión de una hora por grupo.</p>	
<p><b>Participantes:</b></p> <p>Alumnado de los grupos en los que haya un alumno del aula TEA escolarizado.</p>	

**Contenido de la sesión:**

Para disfrutar del aula TEA todo el alumnado, se organizará una gymkana adaptada a la edad y usando pictogramas e instrucciones claras para explicarla, en la que se realicen actividades lúdicas utilizando los materiales del aula TEA dividiendo el gran grupo –donde estará el alumno del aula TEA- en pequeños grupos. Así, esta gymkana se compondrá de actividades sensoriales como un taller de masajes y música, un taller de psicomotricidad, un taller de ordenador para jugar a un juego electrónico y un taller de pintura en la que se utilicen los dedos.

**Recursos materiales:**

Los que haya en el aula TEA, un panel de cartulina y gomets verdes y rojos.

**Recursos humanos:**

Tutor del aula TEA y del grupo, técnico de grado III/integrador social y si es necesario E.O.E.P, Equipo Directivo (cada persona debe llevar una prueba de la gymkana, por eso el número es variable ya que dependerá de las pruebas de la gymkana).

**Evaluación:**

Al finalizar la gymkana cada participante pondrá un gomet verde o rojo en el panel final dependiendo de si le ha gustado o no la actividad.

**Actividad 9:****Sistema de ayuda entre iguales.****Línea de actuación: 5****Objetivos:**

**4.2.2.1.** Aumentar las posibilidades del alumnado del aula TGD de tener relaciones recíprocamente satisfactorias con sus iguales.

**4.2.2.3.** Promover la socialización entre el alumnado del aula TGD y el resto del

	centro en el marco de los principios de respeto y valoración de la diferencia.
<b>Participantes:</b>	
Alumnado con o sin TEA que haya querido participar y alumnado tutor.	
<b>Contenido de la sesión:</b>	
Tutorización de un alumno con TEA en actividades académicas y recreativas.	
<b>Evaluación:</b>	
Al finalizar cada semana, se reunirán los tutores del alumno tutor y del alumno con TEA para que ambas partes expresen las partes positivas y negativas de la misma y poder mejorar para la siguiente semana.	

<b>Actividad 10:</b>  <b>Círculo de amigos.</b>	<b>Línea de actuación: 5</b>
	<b>Objetivos:</b>
	<b>4.2.2.1.</b> Aumentar las posibilidades del alumnado del aula TGD de tener relaciones recíprocamente satisfactorias con sus iguales.
	<b>4.2.2.3.</b> Promover la socialización entre el alumnado del aula TGD y el resto del centro en el marco de los principios de respeto y valoración de la diferencia.
<b>Participantes:</b>	
Alumnado con o sin TEA que haya querido participar para tener un círculo de amigos y alumnado voluntario.	
<b>Contenido de la sesión:</b>	
Ayuda al alumno que lo necesite por parte del círculo de amigos para resolver una	

situación que le esté generando malestar.

**Evaluación:**

Al finalizar cada intervención, cada participante se reunirá brevemente con su tutor para comentarle/escribirle/expresarle los aspectos positivos y negativos de la misma y poder mejorar de cara a futuras intervenciones. Al alumno sobre el que se ha construido el círculo de amigos se pregunta acerca de su satisfacción con la solución.

**Actividad 11:**

**Recreos organizados, recreos divertidos: programa de patios.**

**Línea de actuación: 5**

**Objetivos:**

**4.2.2.1.** Aumentar las posibilidades del alumnado del aula TGD de tener relaciones recíprocamente satisfactorias con sus iguales.

**4.2.2.3.** Promover la socialización entre el alumnado del aula TGD y el resto del centro en el marco de los principios de respeto y valoración de la diferencia.

**Temporalización:**

Sesión de preparación de tres horas.

Tiempo de juego: 30 minutos diarios, y una hora en el recreo de comedor.

**Participantes:**

Alumnado del centro.

**Contenido de la sesión:**

Para desarrollar este programa de patios se harán dos planos de la zona de recreo. Uno de los planos, será utilizado para estructurar y organizar el recreo de infantil en diversos rincones: circuitos de motricidad, juegos populares (modificables

diariamente) y juegos de arenero y columpios (Hernández, 2011, De Francisco, 2016). El otro plano será utilizado para estructurar y organizar el recreo de primaria en diversos rincones: un rincón de deportes (modificable diariamente), un rincón de juegos populares (modificable diariamente), rincón de música y rincón de juegos de mesa (De Francisco, 2016). Junto con el tutor del aula TEA, se hará un inventario de juegos populares a los que se pueda jugar –dividiéndolos por etapa educativa- como la gallinita ciega, el balón prisionero, el pilla-pilla, el escondite, etc. Se realizarán pictogramas de todos los juegos utilizados, y se desarrollará un plano con pictogramas indicando las diversas zonas en la zona de Infantil y en la zona de Primaria (según corresponda).

**Recursos humanos:**

E.O.E.P, tutor del aula TEA y técnico de grado III/integrador social del aula TEA. Docentes, PAS, profesionales de comedor y familias voluntarios.

**Evaluación:**

Satisfacción de los alumnos estableciendo cosas que les gustan y puntos de mejora a través de carta, dibujo, manualidad... que pueden depositar en un buzón en el hall del centro y que se retirará trimestralmente para conocer las opiniones depositadas.

**5.2.1.3. PAS y profesionales de comedor:**

<b>Actividad 1:</b>  <b>PAS y profesionalidad de comedor, ¿qué es el TEA?</b>	<b>Línea de actuación: 1</b>
	<b>Objetivos:</b>  <b>4.2.3.1.</b> Formar sobre el Trastorno del Espectro del Autismo.  <b>4.2.3.2.</b> Implicar al PAS y los profesionales del comedor en el proyecto del aula TGD y en la educación de su alumnado a través de una participación activa en el mismo.

<p><b>Temporalización:</b></p> <p>Una sesión de hora y media para la formación.</p> <p>Una sesión de una media hora para la evaluación.</p>
<p><b>Participantes:</b></p> <p>PAS y profesionales de comedor.</p>
<p><b>Contenido de la sesión:</b></p> <p>Presentación a través de un formato digital de los siguientes conceptos:</p> <p>Definición del TEA. Descripción de las alteraciones. Cómo se hace el diagnóstico del TEA. Modalidades de escolarización. Principios generales de la intervención educativa y comunicativa. Organización y adaptación del entorno: aula de apoyo, aula referencia, patios, comedor... (E.O.E.P AGD, 2016). Necesidades de las personas con TEA. Falsos mitos. Visionado final del vídeo “Aula estable C.E.I.P Federico García Lorca”: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=7U7c5DATn6E">https://www.youtube.com/watch?v=7U7c5DATn6E</a> señalando los aspectos que se han tratado en la formación a modo de resumen.</p>
<p><b>Recursos materiales:</b></p> <p>Cañón, ordenador, pantalla enrollable, vídeo: C.E.I.P Federico García Lorca (2011). <i>Aula específica de autismo del C.E.I.P Federico García Lorca</i>. Recuperado de: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=7U7c5DATn6E">https://www.youtube.com/watch?v=7U7c5DATn6E</a></p>
<p><b>Recursos humanos:</b></p> <p>Orientador del E.O.E.P como ponente principal; PT y AL: explicación de los principios de la organización y adaptación del entorno.</p>
<p><b>Evaluación:</b></p> <p>Cuestionario individual sobre la pertinencia de la formación respecto a contenidos y claridad de los mismos con un espacio abierto para introducir mejorar u otros temas a tratar (ver Apéndice E-3).</p>

<b>Actividad 2:</b>  <b>Creando espacios de duda y reflexión; desarrollando conocimientos y favoreciendo la inclusión.</b>	<b>Línea de actuación: 2</b>
	<b>Objetivos:</b>  <b>4.2.3.2.</b> Implicar al PAS y los profesionales del comedor en el proyecto del aula TGD y en la educación de su alumnado a través de una participación activa en el mismo.  <b>4.2.3.3.</b> Crear un espacio abierto de reflexión y de dudas.
<b>Temporalización:</b>  Una sesión de una hora al inicio y al final de cada trimestre.	
<b>Participantes:</b>  PAS y profesionales de comedor.	
<b>Contenido de la sesión:</b>  Espacio –con café y pastas- donde se puedan compartir las dudas e inquietudes. Al principio de cada sesión se realizará una batería de dudas y comentarios por parte de los asistentes, que escribirán de forma anónima y que introducirán en una caja y que posteriormente serán resueltas por el orientador del E.O.E.P. Uso de técnicas de role-playing para evidenciar situaciones concretas en las que el PAS o los profesionales de comedor –u otras preparadas por el E.O.E.P- no se sientan con confianza al tratar con niños con TEA para poder ensayar respuestas o actuaciones.	
<b>Recursos materiales:</b>  Café y pastas.	
<b>Recursos humanos:</b>  Orientador del E.O.E.P.	
<b>Evaluación:</b>	



Puntuación individual de los participantes del 1 al 5 dando su opinión sobre la sesión (ver Apéndice E-2).

<b>Actividad 3:</b>  <b>Conociendo el aula TEA.</b>	<b>Línea de actuación: 2</b>
	<b>Objetivo:</b>  4.2.3.2. Implicar al PAS y los profesionales del comedor en el proyecto del aula TGD y en la educación de su alumnado a través de una participación activa en el mismo.
<b>Temporalización:</b>  Una sesión de 45 minutos.	
<b>Participantes:</b>  PAS y profesionales de comedor.	
<b>Contenido de la sesión:</b>  El tutor del aula TEA junto con el técnico/integrador realiza un recorrido por el aula (sin alumnos), enseñando cómo se organiza, los recursos, las actividades y explicando las dinámicas diarias. Se introducen los gustos de cada alumno del aula TEA para que los “visitantes” conozcan sus lugares o actividades favoritos y se resuelven dudas.	
<b>Recursos humanos:</b>  Tutor y técnico de grado III/integrador social del aula TEA	
<b>Evaluación:</b>  Conocer los rincones del aula TEA.	

<b>Actividad 4:</b>  <b>Principios facilitadores para la educación de calidad para las personas con TEA.</b>	<b>Línea de actuación: 3</b>
	<b>Objetivos:</b>  <b>4.2.3.1.</b> Formar sobre el Trastorno del Espectro del Autismo.  <b>4.2.3.2.</b> Implicar al PAS y los profesionales del comedor en el proyecto del aula TGD y en la educación de su alumnado a través de una participación activa en el mismo.
<b>Temporalización:</b>  Una sesión de una hora y media.	
<b>Participantes:</b>  PAS y profesionales de comedor.	
<b>Contenido de la sesión:</b>  Presentación a través de un formato digital de los siguientes conceptos:  Motivación, necesidad de anticipación y secuenciación de la actividad usando claves visuales, delimitación del inicio y final de la actividad. Refuerzos continuos. Normas de trato (normas claras y concisas). Resolución de dudas. Elección de pictogramas que puedan serles útiles.	
<b>Recursos materiales:</b>  Ordenador, impresora a color para imprimir los pictogramas, pictogramas del portal ARASAAC.	
<b>Recursos humanos:</b>  Orientador del E.O.E.P.	
<b>Evaluación:</b>  Se expone un caso imaginario de un alumno con TEA en una situación de clase	

describiendo tanto el alumno como la situación, y cada participante pone un ejemplo adecuado de cómo anticiparía y secuenciaría la actividad, cómo la llevaría a cabo y cómo se dirigiría al alumno. La evaluación se hará según los ejemplos dados sean adecuados o no.

#### 5.2.1.4. Familias:

<b>Actividad 1:</b>  <b>Creando espacios de duda y reflexión; desarrollando conocimientos y favoreciendo la inclusión.</b>	<b>Línea de actuación: 2</b>
	<b>Objetivo:</b>  <b>4.2.4.1.</b> Compartir el proyecto del aula TGD a través de una participación activa en el mismo.  <b>4.2.4.2.</b> Crear un espacio abierto de reflexión y de dudas.
<b>Temporalización:</b>  Una sesión de hora y media al trimestre.	
<b>Participantes:</b>  Familias de todo el alumnado.	
<b>Contenido de la sesión:</b>  Resolución de dudas e inquietudes en un espacio de respeto y tolerancia acompañado de café y pastas. Al principio de cada sesión se realizará una batería de dudas y comentarios por parte de los asistentes, que escribirán de forma anónima y que introducirán en una caja y que posteriormente serán resueltas por el orientador del E.O.E.P. Realización de role-playing de situaciones concretas que preocupen a las familias.	
<b>Recursos materiales:</b>  Café y pastas.	

<p><b>Recursos humanos:</b></p> <p>Orientador del E.O.E.P.</p>
<p><b>Evaluación:</b></p> <p>Puntuación individual de los docentes y las familias del 1 al 5 dando su opinión sobre la sesión (ver Apéndice E-2). Buzón de sugerencias para las familias.</p>

<p><b>Actividad 2:</b></p> <p><b>Conociendo el aula TEA.</b></p>	<p><b>Línea de actuación: 2</b></p>
	<p><b>Objetivo:</b></p> <p><b>4.2.4.2.</b> Compartir el proyecto del aula TGD a través de una participación activa en el mismo.</p>
<p><b>Temporalización:</b></p> <p>Una sesión de 45 minutos.</p>	
<p><b>Participantes:</b></p> <p>Familias.</p>	
<p><b>Contenido de la sesión:</b></p> <p>El tutor del aula TEA junto con el técnico/integrador realiza un recorrido por el aula (sin alumnos), enseñando cómo se organiza, los recursos, las actividades y explicando las dinámicas diarias y se resuelven dudas.</p>	
<p><b>Recursos humanos:</b></p> <p>Tutor y técnico de grado III/integrador social del aula TEA.</p>	
<p><b>Evaluación:</b></p> <p>Conocer los nombres de los compañeros de sus hijos/tutorizados.</p>	

### 5.2.1.1. Conjunto del centro:

<b>Actividad 1:</b>  <b>El aula TEA es un aula más.</b>	<b>Línea de actuación:</b> 4
	<b>Objetivo:</b>  4.2.5.1. Aumentar la cohesión entre el aula TGD y el resto del centro.
<b>Contenido de la actividad:</b>  Proposición por parte del Equipo Directivo de un espacio central y dentro del conjunto de aulas para la ubicación del aula TEA.	
<b>Recursos materiales:</b>  Un aula libre adecuada.	
<b>Recursos humanos:</b>  Equipo Directivo.	
<b>Evaluación:</b>  El E.O.E.P, PT/AL, tutor aula TEA e integrador/técnico III decidirán si es una ubicación adecuada o no según la opinión mayoritaria.	

<b>Actividad 2:</b>  <b>Estructuración ambiental del centro.</b>	<b>Línea de actuación:</b> 4
	<b>Objetivos:</b>  4.2.5.1. Aumentar la cohesión entre el aula TGD y el resto del centro.  4.2.5.2. Generalizar la estructuración visual y temporal a todo el centro garantizando el acceso a la información de todo el alumnado.
<b>Temporalización:</b>	

Antes de empezar el curso, tantas sesiones (de 4 horas) como pisos haya que pintar.
<p><b>Contenido de la actividad:</b></p> <p>Identificar los diferentes pisos del centro con diferentes colores para facilitar la ubicación de los alumnos en cada uno de ellos. Para ello, en cada piso se pintará una franja de un color que recorra todas las paredes del piso, pintando por ejemplo, si el centro tiene tres pisos, el bajo con una franja roja, el primer piso con una franja verde y el segundo piso con una franja azul.</p>
<p><b>Recursos materiales:</b></p> <p>Cinta de carroceros para delimitar las franjas de pintura, una brocha y un cubo de pintura de los colores que vayan a usarse.</p>
<p><b>Recursos humanos:</b></p> <p>Docentes, PAS, profesionales de comedor, alumnado, familias y E.O.E.P voluntarios que quieran ayudar con el proyecto.</p>
<p><b>Evaluación:</b></p> <p>Juego de adivinanzas al alumnado para que unan el color y el piso al que pertenece.</p>

<p><b>Actividad 3:</b></p> <p><b>Pictogramando el centro.</b></p>	<p><b>Línea de actuación: 4</b></p>
	<p><b>Objetivos:</b></p> <p><b>4.2.5.1.</b> Aumentar la cohesión entre el aula TGD y el resto del centro.</p> <p><b>4.2.5.2.</b> Generalizar la estructuración visual y temporal a todo el centro garantizando el acceso a la información de todo el alumnado.</p>
<p><b>Temporalización:</b></p> <p>Una de preparación de la actividad de una hora.</p>	

Una sesión de cuatro horas.

**Contenido de la actividad:**

Colocación de pictogramas en los lugares clave del centro: conserjería, comedor, secretaría, sala de profesores, despacho de dirección, aseos, aulas (mostrando el grupo de cada aula o la materia específica que se imparte en ellas), gimnasio, patio, aula PT, aula AL, aula E.O.E.P y demás dependencias específicas de cada centro.

En las aulas, despacho de dirección y conserjería (en espacios donde siempre vaya a estar la misma persona), se utilizará una foto de la persona que siempre se encontrará en tal espacio.

Para continuar con la estructuración ambiental de la Actividad 1, cada pictograma se bordeará con el color que se haya usado según el piso del centro donde se encuentre el espacio que se señala.

**Recursos materiales:**

Un ordenador donde descargar los pictogramas del portal ARASAAC, y donde modificarlos con bordes de diferentes colores a través del uso del programa WORD.  
Una cámara para hacer las fotos a las personas de los espacios específicos.

Impresora a color para imprimir y plastificadora para plastificar los pictogramas y las fotos.

**Recursos humanos:**

PT, AL, E.O.E.P. y cualquier persona voluntaria que quiera participar.

**Evaluación:**

Previamente al inicio de la actividad, PT, AL y E.O.E.P se han reunido para hacer un catálogo sobre qué partes del centro hay que señalar, que previamente cada profesional ha confeccionado individualmente para confeccionar uno común con acuerdo entre todos.

<b>Actividad 4:</b>  <b>Estructuración temporal del centro.</b>	<b>Línea de actuación: 4</b>
	<b>Objetivo:</b>  <b>4.2.5.1.</b> Aumentar la cohesión entre el aula TGD y el resto del centro.  <b>4.2.5.2.</b> Generalizar la estructuración visual y temporal a todo el centro garantizando el acceso a la información de todo el alumnado.
<b>Temporalización:</b>  El diseño se llevará a cabo antes de empezar el curso durante una sesión de 4 horas. La puesta en práctica acontecerá todos los días lectivos antes de que lleguen los alumnos durante diez minutos (modificar las imágenes para adaptarlas a lo que se va a hacer ese día).	
<b>Contenido de la actividad:</b>  Para lograr una correcta anticipación de la jornada escolar (en la que también se incidirá de una manera más exhaustiva y personal en el aula TEA), se colocará a la entrada del centro en un lugar visible, un panel en el que se cambiarán diferentes aspectos según la idiosincrasia de la jornada escolar, pero en el que se reflejará según el día que proceda: la fecha, el juego programado para el recreo (dentro del programa de patios, que será posteriormente desarrollado), el menú de ese día y las actividades extraescolares programadas. Así, tanto el juego, como el menú como las actividades estarán acompañadas de los correspondientes pictogramas.	
<b>Recursos materiales:</b>  Un ordenador donde descargar los pictogramas del portal ARASAAC y donde escribir en un procesador de texto los títulos de cada apartado (fecha, recreo, menú, extraescolares) una impresora a color para imprimir, plastificadora para plastificar los pictogramas, un panel plastificado donde poder pegar y despegar los diferentes elementos y celo para poder pegarlos.	



<p><b>Recursos humanos:</b></p> <p>PT, AL, Equipo de Orientación y cualquier persona voluntaria que quiera participar.</p>
<p><b>Evaluación:</b></p> <p>Cuantificar las dudas o desorientaciones temporales del alumnado a lo largo de un mes para conocer si es suficientemente informativa y adecuada.</p>

<p><b>Actividad 5:</b></p>  <p><b>Dando a conocer el centro en el barrio.</b></p>	<p><b>Línea de actuación: 1</b></p>
	<p><b>Objetivo:</b></p> <p><b>4.2.5.3.</b> Abrir el proyecto del centro al barrio donde se ubique implicándolo en el mismo.</p>
<p><b>Temporalización:</b></p> <p>Una sesión de hora y media para la formación y la evaluación.</p>	
<p><b>Participantes:</b></p> <p>Vecindario del barrio donde se ubique el centro: asociación de vecinos y responsables de los recursos del barrio (comercios, biblioteca, centro de salud...)</p>	
<p><b>Contenido de la sesión:</b></p> <p>Envío de correos informativos a las familias para invitarlas a que acudan. Explicación del proyecto del centro, sus características y características del alumnado en la Asociación de Vecinos y solicitud de su colaboración.</p>	
<p><b>Recursos materiales:</b></p> <p>Cañón, ordenador y pantalla enrollable.</p>	
<p><b>Recursos humanos:</b></p> <p>Equipo Directivo del Centro y orientador del E.O.E.P.</p>	

**Evaluación:**

Puesta en común al final de la sesión para conocer la opinión general del Barrio y respuesta a sus preguntas.

<b>Actividad 6:</b>  <b>Conociendo mi barrio.</b>	<b>Línea de actuación: 6</b>
	<b>Objetivo:</b>  4.2.5.3. Abrir el proyecto del centro al barrio donde se ubique implicándolo en el mismo.
<b>Participantes:</b>  Alumnado de los grupos interesados.	
<b>Contenido de la sesión:</b>  El Equipo Directivo y los tutores interesados, establecerán relación con los comerciantes, servicios y recursos culturales del barrio para utilizarlos en el desarrollo de las diferentes actividades curriculares realizadas en las aulas. Después, se hará una lista de los servicios interesados en participar, y se planificarán actividades desde las clases interesadas para organizar salidas junto con familias voluntarias en participar.	
<b>Recursos humanos:</b>  Equipo Directivo, tutores interesados y familias, y comerciantes y trabajadores de la zona voluntarios.	
<b>Evaluación:</b>  Está contemplada en las programaciones didácticas de cada grupo de clase y la evaluación será la establecida por las mismas.	

- **5.2.2. Cronograma.**

En el siguiente cronograma se representa una organización de esta propuesta en un curso escolar, dividido por meses. Se señalan las diferentes líneas de actuación y el tiempo que ocuparía cada una en el curso escolar de forma meramente orientativa al no adecuarse a la realidad educativa de ningún centro concreto.

<b>SEPTIEMBRE</b>	<b>OCTUBRE</b>	<b>NOVIEMBRE</b>	<b>DICIEMBRE</b>	<b>ENERO</b>
<b>FEBRERO</b>	<b>MARZO</b>	<b>ABRIL</b>	<b>MAYO</b>	<b>JUNIO</b>

**6. EVALUACIÓN**

Para evaluar esta propuesta, se utilizarán dos vías diferenciadas que permitirán obtener una visión en conjunto de la misma al recabar información entre todos los agentes educativos. Así, esta evaluación constará de una evaluación formativa (señalada de forma específica para cada actividad del apartado 5.2 y de forma general en el siguiente apartado) y una evaluación sumativa al finalizar el curso escolar en el que esta propuesta se haya implantado, para de esta forma, poder reflexionar sobre su desarrollo y posibles implementaciones. Cabe destacar que todos los cuestionarios utilizados para esta evaluación han sido diseñados *ad hoc* para esta propuesta.

## **6.1. Evaluación formativa.**

Por una parte, dentro de la evaluación formativa y como medio de comunicación directo y periódico, se utilizará como estructura evaluativa principal del funcionamiento de esta propuesta, la Comisión de Coordinación Pedagógica (en adelante CCP) del centro, dado que resulta una estructura esencial en el funcionamiento escolar, además de ser un lugar estratégico por contar con la presencia del Equipo Directivo, de los tutores de ciclo y del E.O.E.P, lo cual la señala como órgano clave para la implementación del proyecto de aula TEA por los orientadores entrevistados del E.O.E.P La Latina.

La presencia del Equipo Directivo en la CCP permite el conocimiento directo y continuo del proyecto del aula TEA y de esta propuesta, al tener conocimiento de las opiniones y necesidades que se suscitan del mismo de forma mensual además de ser un ejecutor de las medidas que se establezcan, con poder de modificación de aspectos administrativos, organizacionales y culturales del Centro. Ello dotará de mayor implicación del Centro en su conjunto con el proyecto al implicarse el Equipo Directivo en el mismo.

Por otra parte, la presencia de los tutores de ciclo en las CCP, hará que el profesorado esté implicado no solo en el proyecto, sino que también se sienta implicado en su mejora al ser un agente esencial en su evaluación además de un informante indispensable al poder recoger opiniones de su alumnado, de las familias y del resto de tutores del ciclo.

Por último, la presencia del orientador del E.O.E.P –aparte de que según el Real Decreto 696/1995 este debe asesorar al centro utilizando las estructuras organizativas desarrolladas con este fin- permitirá obtener un feedback directo de la propuesta sobre aspectos a implementar y aspectos que han funcionado correctamente, pudiendo asimismo transmitir preocupaciones o mejoras que considere adecuadas para el resto de agentes educativos de forma directa y periódica, estableciéndose así una evaluación constante de la propuesta a través del diálogo. Además, en la Resolución de 28 julio 2005 se establece que en los Centros de Educación Infantil y Primaria será la Comisión de Coordinación Pedagógica quien se encargue de la realización del Plan de Atención a

la Diversidad donde las aulas TGD deben reflejarse, por la presencia imprescindible del orientador del E.O.E.P por su competencia directa en el asesoramiento y por el conocimiento específico de las necesidades educativas del alumnado, lo cual, a su vez permitiría el ahondar en aspectos favorecedores de la inclusión y de respeto a la diversidad para que puedan tener más calado en el centro.

Así, esta Comisión se propone como lugar de evaluación por posibilitar la reflexión conjunta, el intercambio directo de opiniones y el poder recabar entre todos los implicados las opiniones de los no presentes, siendo así una amalgama de ventajas al permitir compartir tantos aspectos y poder establecer nuevos criterios de mejora directamente.

Por otra parte, se realizará una evaluación formativa sobre la mejora de la inclusión se realizará a través de un cuestionario con periodicidad trimestral al inicio y al fin de cada trimestre, asumiendo así un carácter de evaluación continua. Este cuestionario se realizará para cada alumno del aula TEA individual, y será contestado para cada uno por su tutor de referencia del aula ordinaria, por su tutor del aula TEA y por el técnico educativo/integrado social. Este cuestionario se basará en los principios establecidos por la Subdirección General de centros de educación infantil, primaria y especial (2012) a través de una escala numérica del 1 al 5 (1: no conseguido, 5: totalmente conseguido) sobre los aspectos que se señalan como criterios desde la Comunidad de Madrid y que también suponen otra medida de evaluación como indicadores de la mejora de la inclusión con el desarrollo de la propuesta entre el alumnado del aula TEA (ver Apéndice E-4).

## **6.2. Evaluación sumativa.**

La evaluación sumativa de la propuesta realizada al final del curso escolar, estará dividida por las opiniones de cada uno de los agentes educativos sobre distintos aspectos de las líneas de actuación de la propuesta, a excepción del alumnado que será de una forma más global y asamblearia para que esta evaluación resulte más atractiva y motivadora para el mismo. Para el resto de agentes, se han confeccionado unos cuestionarios cortos y concisos para poder realizarlos en poco tiempo por parte de los participantes y a su vez, permitirles expresar su opinión personal sobre la propuesta.

La evaluación sumativa del proyecto, consistirá en que en la última CCP, así como en la última reunión del Equipo de Atención a la Diversidad de los centros, se evalúe cada uno de los objetivos generales y específicos propuestos para el centro, para conocer la consecución o no de los mismos tras obtener la media de los resultados, además de otros aspectos actitudinales sobre la propuesta (ver Apéndice E-5 para los objetivos y E-6 para la evaluación general).

Por otra parte, se recogerán las opiniones del PAS y los profesionales de comedor a través de un cuestionario sobre cada una de las líneas de actuación (ver Apéndice E-6).

Las opiniones de las familias se recogerán en primer lugar a través de un cuestionario enviado a cada familia por e-mail (ver Apéndice E- 7), así como a través del establecimiento de una reunión con el AMPA donde esté presente el Equipo Directivo y el E.O.E.P para conocer de forma directa sus opiniones sobre el proyecto.

## **7. CONCLUSIONES**

En definitiva, esta propuesta pretende aprovechar, maximizar y fomentar el uso de los conocimientos científicos y profesionales actuales sobre el TEA y el recurso educativo de las aulas TEA aunándolos para una mejora de la inclusión y de la situación educativa a través de la colaboración interprofesional para una intervención unificada y cohesionada. Como se ha podido constatar tras la revisión bibliográfica, las mejoras en las aulas TEA son necesarias debido a su corto recorrido de implantación de esta medida así como de la omisión de aspectos nucleares en la intervención educativa de la misma.

Sin embargo, la gran problemática de esta propuesta y cualquiera de pretensiones similares, reside en algo que ya los orientadores entrevistados comentaban: la falta de sensibilización institucional. Resulta paradójico desarrollar una propuesta inclusiva cuando desde la propia Comunidad de Madrid, a pesar de ser una de las Comunidades Autónomas pioneras en desarrollar el recurso educativo de las aulas TEA, lo considera un recurso *favorecedor* de la *integración*. Por el contrario, sería mucho más interesante que la Comunidad de Madrid centrara sus esfuerzos en desarrollar recursos realmente inclusivos –y no integradores- dentro de todas las escuelas de la red pública

que convirtieran recursos vistos ahora como extraordinarios, en ordinarios y generales, apostando apostado por un apoyo y un reforzamiento de la educación transversal: en todas las clases, en todos los centros y para todo el alumnado.

Para ello, resultaría interesante introducir en las escuelas planteamientos realmente inclusivos como el “diseño universal de aprendizaje”. Este, se concibe como “el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado (...) sin excluir las ayudas técnicas requeridas –como las mencionadas en esta propuesta–”, tal y como sitúa el artículo 2 de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con discapacidad, (O.N.U, 2010). El diseño universal de aprendizaje se enfrenta a la barrera existente en la educación de hacer aprendices *expertos* a todo el alumnado, rompiendo con los currículos homogéneos que tratan de ajustarse a un estudiante medio no existente, pues en las escuelas –así como en la vida- la diversidad es la norma, no la excepción. Así, se apostaría por un currículo diseñado universalmente para poder satisfacer las necesidades educativas del mayor número de estudiantes posibles, paliando los continuos ajustes que se realizan sobre currículo ordinario para ciertos alumnos, a través de la diversidad de los medios de representación y de expresión de la información y proporcionando diversas posibilidades de compromiso por parte del alumnado, siendo así cualquier currículo diseñado desde sus inicios para satisfacer las diferencias individuales de la sociedad en su conjunto y de las relaciones de esta con su entorno (CAST, 2008; Crue, ONCE, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2017). Este diseño de la educación desde sus cimientos, de forma general y extendida, centraría las diversas adaptaciones educativas no en la superación de los déficits individuales, sino que, por el contrario, se basaría en intentar adaptar los contextos educativos para que todas las personas puedan disfrutar de los mismos aprendizajes en igualdad de condiciones (López-Torrijo, 2009). De esta forma, la escuela sería realmente inclusiva y abogaría por la equidad, la justicia y la inclusión como valores fundamentales y globales en la escuela y la sociedad.

Por todo ello, resulta imprescindible que los resultados esperables de la aplicación de esta propuesta sean duraderos a la par que positivos, para que pueda servir de ejemplo como una actuación innovadora que dota a todo el centro de unos recursos

de los que la mayoría del alumnado pueden beneficiarse. Para lograrlo, en líneas de Murillo y Krichesky (2012), el establecimiento de los objetivos del proyecto de mejora deberá hacerse de manera compartida y conjunta entre los miembros de la comunidad educativa como se ha establecido en esta propuesta, destacando como fundamental el desarrollo de un sentimiento compartido del proyecto de que todos los miembros aprendan y se formen de forma continuada a través del apoyo y respeto mutuo, calando en la organización de la propia escuela y sus recursos para, finalmente, calar en la forma de plantear la educación.

Como limitaciones de esta propuesta que podrían mejorarse en actuaciones y diseños futuros, cabe destacar el análisis de la realidad realizado simplemente en base a un centro educativo, lo cual hace que las conclusiones, aunque sí orientativas, no sean generalizables ni puedan constituir un resumen exhaustivo de la realidad de los centros con aulas TGD. Por otra parte, se reconoce que el contar solamente con cuatro orientadores como sustento de esta propuesta según sus opiniones, puede haber sesgado los resultados al trabajar en un mismo E.O.E.P de forma conjunta desde hace muchos años, además de no contar con la opinión de cómo funcionan las aulas TGD en otros distritos de la Comunidad de Madrid. Además, cabe destacar que esta propuesta está diseñada para la generalidad de centros y para implementarse y mejorarse año tras año, pero resultarían necesarias diferentes modificaciones para ajustarla a la realidad de los centros: una realidad en la que los cuerpos docentes se modifican año tras año debido a la gran interinidad existente y la falta de plazas fijas que repercute negativamente en la calidad de la educación y en la posibilidad de establecer proyectos duraderos y estables de forma común. También cabe señalar que esta propuesta deberá ser modificada según el contexto educativo en el que se instaure, realizando las modificaciones oportunas que respondan a la idiosincrasia de cada centro educativo para ser realmente oportuna y factible.

Como perspectivas futuras, se destaca la posibilidad de que, tras un análisis aún más en profundidad que el aquí presentado, se aprenda de otras comunidades, ya que sus legislaciones sobre las aulas TEA son más completas, inclusivas y adecuadas que las de la Comunidad de Madrid. Haciéndonos eco de otras comunidades, a nivel legislativo por parte de la Comunidad de Madrid, sería fundamental reducir los documentos legislativos en los que se desarrollan los diferentes aspectos de las aulas



TGD, aunándolos en un mismo documento para facilitar el conocimiento y aplicación de los mismos; además de, como en el caso de Aragón, poder ofrecer los apoyos considerados como extraordinarios de una forma ordinaria, llegando incluso a prescindir de las aulas TEA por ser los centros educativos capaces de ofrecer de forma ordinaria los recursos necesarios para la educación de todo el alumnado. Por otra parte, destacando un aspecto no comentado con anterioridad, se consideraría interesante para futuras modificaciones de esta propuesta y siguiendo el ejemplo de Castilla-La Mancha, contar con la formación o el apoyo de diferentes asociaciones de familiares o personas con TEA para poder acceder directamente a su criterio y conocimientos para una formación de mayor calidad, más fundada y más experta a todos los agentes educativos, beneficiándose así de su experiencia y asesorando estas directamente a usuarios con TEA que necesitan de su apoyo. Además, respecto al uso de metodologías inclusivas, sería muy interesante que, en futuros desarrollos de estas propuestas, se ampliara la gama de metodologías inclusivas para utilizar en el centro, tales como generalizar el método TEACCH a todo el alumnado o abogar por la puesta en práctica de la Planificación Centrada en la Persona en aras a la individualización de la educación a la hora de crear las programaciones didácticas de las diferentes asignaturas. También resultaría muy interesante poder sistematizar el análisis realizado a otros centros con aulas TGD, para así poder conocer la opinión de más agentes implicados (docentes, PAS, familias y alumnado) y aumentar el número de orientadores entrevistados, para así contar con más opiniones y más diversas en las que basar la propuesta, haciéndose esta más plural, realista y cercana a las necesidades educativas.

Cabe destacar que aunque el ámbito de aplicación de esta propuesta es el educativo, la intervención en las personas con TEA no se debe limitar a espacios, momentos o situaciones concretamente educativas, sino que debe abarcar todos los ámbitos de desarrollo de la persona y todos los momentos de su vida. La participación activa de la propia persona con TEA, de su familia, y de las personas de su entorno más próximo se ha identificado como un factor fundamental en el éxito de las intervenciones de cualquier índole, potenciando la verdadera participación social de la persona con TEA en igualdad de condiciones que el resto de los ciudadanos (Valera et al., 2016).

Las diferentes modificaciones comentadas, se deben reflejar en los diferentes ámbitos en los que cualquier persona desarrolla su vida, para la promoción, la

protección y el respeto al derecho a la educación en igualdad de condiciones, la cual inherentemente parte del principio de inclusión, pues se establece como premisa para los Estados que:

“el sistema educativo sea inclusivo en todos los niveles y se garantice la escolarización de los alumnos con TEA en el mismo, destacando como cuestiones clave la accesibilidad y la igualdad de oportunidades como elementos esenciales del disfrute de derechos y libertades sin discriminación alguna” (Ministerio de Sanidad, Asuntos Sociales e Igualdad, 2016).

Así pues, la inclusión que esta propuesta persigue no se circunscribe al ámbito de la educación, sino que constituye una idea transversal que ha de estar presente en todos los ámbitos de la vida (social, laboral, familiar, etc.). Para ello, resulta primordial resituar el discurso educativo en el contexto social reconociendo que solo desde un nuevo pensamiento social es posible abordar la reestructuración escolar para lograr una escuela realmente inclusiva. Sin embargo, a su vez, es esencial asumir que la Escuela es un factor esencial para este cambio social, ya que aunque es la sociedad en su conjunto la generadora de los contextos, valores y principios inclusivos, es en la Escuela donde estos se vertebran, recrean y se comparten (Parrilla, 2002).

Es así como la inclusión transforma los planteamientos más profundos de una auténtica educación, remarcando el derecho fundamental de todos y todas a recibir una educación de calidad a través de la valoración de la diversidad de la realidad humana en el medio ordinario, pues este es el más realista, natural y eficaz para llevar a cabo la Educación, con la participación y convivencia como metas integrantes del proceso para todo el alumnado sin excepción alguna. Para ello, se demanda el desarrollo de un currículo funcional, común y adaptado a la vez a la individualidad de cada alumno para lograr un aprendizaje significativo, cooperativo, constructivista, y reflexivo mediante la implicación de toda la comunidad educativa y de la sociedad, pues “la educación inclusiva es una actitud, un sistema de valores y de creencias, una forma mejor de vivir juntos”, permitiendo que se aprenda de manera conjunta en sistemas heterogéneos (López-Torrijo, 2009). Ello, según Ainscow (2002), se basa en que las escuelas inclusivas proporcionan condiciones propicias para que cada miembro de la comunidad

escolar sea un aprendiz competente, en las que se aprende a vivir con diferencias y además, se aprende de las mismas.

En definitiva, y a modo de conclusión final, resulta indispensable adaptar la Educación a los valores y derechos fundamentales, dejando de pensar en una normotipicidad no existente, y frenando el soslayo a la diversidad inherente a todas las personas, desarrollando para ello sistemas inclusivos, que alberguen, celebren y aprovechen la diferencia, facilitando el acceso a todas las personas al conocimiento para poder lograr, en última instancia, una sociedad respetuosa y plural que apueste por hacer modificaciones generales para todas las personas, y no haciendo en espacios, estructuras e instituciones a gran parte de la misma, dado que todos y todas somos diferentes y por ello tenemos necesidades distintas, pues al final, como dice Speight, *“todas las personas somos como el resto de las personas, como algunas personas y como ninguna persona”*.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los Sistemas Educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.
- Aleman, I. y Villuendas, M. D. (2004). Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia*, 34, 183-215.
- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (pp. 50-59). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Arce, E. (2013). La inclusión escolar de los alumnos con Trastorno del Espectro de Autismo: análisis de la respuesta educativa al alumno con TEA. *ACLPP informa*, 30, 15-16.
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 272, 25-34.
- Atzegi (2012). *Guía informativa para familiares de alumnado con necesidades educativas especiales por discapacidad intelectual*. San Sebastián: Atzegi.
- Baro, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Innovación y experiencias educativas*, 40.
- Barrio, M. C. (2007). Organización y funcionamiento de centros preferentes para la escolarización de alumnado con Trastorno Global del Desarrollo. En Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Dirección General de Centros Docentes (Eds.), *Los centros de atención preferente en para alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo en la Comunidad de Madrid. Aspectos prácticos de una propuesta inclusiva* (pp.79-117). Madrid: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.
- Bejarano, Á., Magán, M., de Pablos, A. y Canal, R. (2017). Intervención psicoeducativa en alumnos con trastornos del espectro del autismo en educación primaria. *Revista española de discapacidad*, 5(2), 87-110.
- CAST (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA: Author.
- Consejería de Educación e Investigación (2018a). *Alumnado en centros preferentes*. Recuperado de: <https://www.educa2.madrid.org/web/direcciones-de-area/alumnado->

[con-  
n.e.e.?p\\_p\\_id=advanced\\_content\\_menu\\_WAR cms tools\\_INSTANCE\\_03bDuNL6sPX8&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column-1&p\\_p\\_col\\_count=1&advanced\\_content\\_menu\\_WAR cms tools\\_INSTANCE\\_03bDuNL6sPX8\\_struts\\_action=%2Fadvanced\\_content\\_menu%2Fview&advanced\\_content\\_menu\\_WAR cms tools\\_INSTANCE\\_03bDuNL6sPX8\\_selectedTab=1499427886071](http://n.e.e.?p_p_id=advanced_content_menu_WAR cms tools_INSTANCE_03bDuNL6sPX8&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_count=1&advanced_content_menu_WAR cms tools_INSTANCE_03bDuNL6sPX8_struts_action=%2Fadvanced_content_menu%2Fview&advanced_content_menu_WAR cms tools_INSTANCE_03bDuNL6sPX8_selectedTab=1499427886071)

Consejería de Educación e Investigación (2018b). *Proyecto para ser Centro de escolarización Preferente para alumnos con TEA*. Recuperado de: <https://www.educa2.madrid.org/web/tea-capital/informacion-institucional>

Constitución Española del 27 de diciembre de 1978. Boletín Oficial del Estado del 29 de diciembre de 1978.

Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Dirección General de Centros Docentes (2007). *Los centros de atención preferente en para alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo en la Comunidad de Madrid. Aspectos prácticos de una propuesta inclusiva*. Madrid: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.

Crue, ONCE, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2017). *Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas*. Madrid: Crue.

Cruz, D., Villanueva, R., Gavaldà, X., Gener, M., Oller, J., Cabot, A., Gracia, C. y López, N. (2014). Programa de soporte a los docentes de alumnos con TEA. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, 57, 61-67.

Cuéllar, Y., Pérez-Brunicardi, D. y De la Iglesia, M. (2015). Enseñanza cooperativa como instrumento para la inclusión de un niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA) mediante juegos cooperativos en un aula de educación infantil. *Revista arbitrada del CIEG-Centro de Investigación y estudios gerenciales*, 21, 259-271.

Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales (1994). *Conferencia Mundial de la UNESCO sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca.

Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Decreto 66/2013, de 03/09/2013, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. [2013/10828] Diario Oficial de Castilla La Mancha número 173.

De Francisco, N. (2016) *“Aprendo en el recreo”*. Una guía para desarrollar habilidades en los alumnos con TEA en el entorno educativo. Autismo Sevilla: Sevilla.

Domingo, B. y Palomares, A. (2013). La necesidad de nuevas estrategias metodológicas en la educación inclusiva del alumnado autista. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28.

Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica La Latina (2017). *Memoria de trabajo del curso 2016-2017*. [Documento interno del E.O.E.P La Latina, no publicado].

Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo (2016). *Propuesta de formación inicial para centros de escolarización preferente de alumnado con TEA en Educación Infantil y Primaria*. Recuperado de: <https://www.educa2.madrid.org/web/centro.eoep.alteracionesdesarrollo.madrid/documentos-y-enlaces-de-interes>

Federación Autismo Castilla-La Mancha (2015). *Guía educativa dirigida al alumnado con TEA en Castilla-La Mancha*. Consejería de educación, cultura y deportes de Castilla la Mancha.

Fernández, E. (2007). El alumnado con Trastorno Global del Desarrollo y Organización y funcionamiento de centros preferentes para la escolarización de alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo y sus necesidades educativas especiales. En Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Dirección General de Centros Docentes (Eds.), *Los centros de atención preferente en para alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo en la Comunidad de Madrid. Aspectos prácticos de una propuesta inclusiva* (pp.17-45). Madrid: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.

- Gallego, M. M. (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad: Salamanca.
- García-Cuevas, A. M. y Hernández, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria. *Revista nacional internacional de educación inclusiva*, 9(2), 18-34.
- Goikoetxea, E. Y Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI*, 5, 227-247. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.392>
- González, J. L., Montero, C., Batanero, M., Montero, E., León de la Fuente, M., González, L. (2016). Una “inclusiva” mirada de la tecnología en nuestro colegio. Trabajando con una mirada especial: TEA y TIC en nuestro colegio. *Padres y maestros*, 365, 41-48. doi: [pym.i365.y2016.006](https://doi.org/10.1365.y2016.006)
- Hernández, B. (2011). La hora del juego: el juego como forma de relación, comunicación y aprendizaje [Documento interno del E.O.E.P La Latina, no publicado].
- Irastorza, P. (2003). *Documento marco para la puesta en funcionamiento de escuelas infantiles y colegios de escolarización preferente de alumnado con trastornos generalizados del desarrollo*. Recuperado de: <https://www.educa2.madrid.org/web/tea-capital/informacion-institucional>
- Kuehn, B. (2007). CDC: Autism spectrum disorders common. *JAMA*, 297(9), 940
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo*, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado de 4 de mayo de 2006, número 106.
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre*, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado del 10 de diciembre de 2013, número 295.
- Liesa, M., Latorre, C. y Vázquez, S. (2016). Sistemas de ayuda entre iguales con poblaciones de niños del espectro autista en escuelas inclusivas. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 29(19), 97-111. doi: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52032>

- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE*, 15(1), 1-20. Recuperado de: [http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm).
- Marín, D., Lizcano, L. y García, C. (2016). Las aulas de Comunicación y Lenguaje. Características y Formación del Profesorado. *Quaderns Digitals.Es*, 83, 55-65. Recuperado de: [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=11447](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11447)
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., del Barrio, C. y Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 79-95. doi: 10.1174/02103700360536446
- Ministerio de Sanidad, Asuntos Sociales e Igualdad (2016). *Estrategia española en Trastornos el espectro del autismo*. Recuperado de: [www.msssi.gob.es](http://www.msssi.gob.es)
- Murillo, J. y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1).
- Navarro, M<sup>a</sup> J. y Gordillo, M. (2014). El aula como escenario de la diversidad: análisis de las prácticas educativas del profesorado de educación infantil y primaria. *Campo Abierto*, 33(2), 115-125.
- Orden de 9 de diciembre de 1992, por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Boletín Oficial del Estado número 303 de 1992.
- Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia de la Comunidad de Aragón, por la que se establecen medidas de Intervención Educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre en situaciones personales sociales o culturales desfavorecidas o que manifieste dificultades graves de adaptación escolar.
- Orden de 24 de mayo de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regulan la autorización y el funcionamiento de las aulas abiertas



- especializadas en centros ordinarios públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia número 126, del 3 de Junio del 2010.
- Orden de 9 de octubre de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte de Aragón, por la que se regulan los centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista. Boletín Oficial de Aragón del 11 de Noviembre del 2013.
- Orden de 11 de Abril del 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se crean, regula y ordena el funcionamiento de las Aulas Abiertas Especializadas, para el alumnado con trastorno de espectro autista, en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha [2014/5268]. Diario Oficial de Castilla La Mancha número 78.
- Orden 3622 de 3 de diciembre de 2014, por la que se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento, así como la evaluación y los documentos de aplicación en la Educación Primaria.
- Orden de 12 de febrero de 2015, por la que se regula la organización y funcionamiento de las aulas especializadas para el alumnado con trastornos del espectro del autismo en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Diario Oficial de Extremadura número 42 3 de marzo de 2015.
- Orellana, L. (2016). Actividades en las aulas de Comunicación y Lenguaje con niños/as con Trastorno del Espectro del Autismo. Una investigación narrativa. *Experiencias educativas*, 13, 82-99.
- Organización de las Naciones Unidas (1984). *La declaración universal de derechos humanos*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Organización de las Naciones Unidas (2010). *Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con discapacidad*. Recuperado de: <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-2.html>

- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11-19.
- Peirats, J. y Cortés, S. (2016). El proceso de inclusión en un aula de comunicación y lenguaje. Percepciones de la comunidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 91-102. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267271>
- Peirats, J. y Morote, D. (2016). El aula de comunicación y lenguaje y la inclusión escolar. Dificultades y estrategias de intervención. *Tendencias pedagógicas*, 27, 313-330. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.27.015>
- Pérez-Jorge, D., Alegre, O. M<sup>a</sup>, Rodríguez, M<sup>a</sup> .C., Márquez, Y., y de la Rosa, M. (2016). La Identificación del conocimiento y actitudes del profesorado hacia inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. *European Scientific Journal March*, 12(7), 64-81. doi: 10.19044/esj.2016.v12n7p64
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 19(1), 81-102.
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Ministerio de Educación y Ciencia. Boletín Oficial del Estado número 131, de 2 de junio de 1995.
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.
- Resolución de 3 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre las unidades específicas en centros de educación infantil y primaria para la atención educativa a alumnos con necesidades educativas especiales. Boletín Oficial de Aragón número 111.
- Resolución de 7 de abril de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes de la Comunidad de Madrid, por la que se establecen determinados centros de escolarización preferente para alumnado con necesidades educativas especiales

asociadas a graves alteraciones comunicativas y sociales. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid número 105.

Resolución de 28 julio 2005, del Director General de Centros Docentes por la que se establece la estructura y funcionamiento de la Orientación Educativa y Psicopedagógica en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial en la Comunidad de Madrid.

Resolución de 17 de julio de 2006, del director general de centro Docentes para actualizar y facilitar la aplicación de la Resolución de 28 de julio de 2005, por la que se establece la Estructura y funciones de la orientación educativa y Psicopedagógica en educación infantil, primaria y especial de la Comunidad de Madrid.

Resolución de 27 de julio de 2016, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se dictan instrucciones para la organización y el funcionamiento de las unidades específicas de comunicación y lenguaje ubicadas en centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Infantil (2.º ciclo), Educación Primaria y Educación Secundaria para el curso 2016-2017. [2016/6151] Diario oficial de la Comunitat Valenciana Número 7481 de 1 de Agosto de 2016.

Restán, J. (2005). *Instrucciones de la Dirección General de Centros Docentes relativas a la elaboración y revisión del Plan de Atención a la Diversidad de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de educación infantil y primaria y educación secundaria de la Comunidad de Madrid*. Recuperado de: [http://www.madrid.org/cs/Satellite?PropType=CM\\_Property](http://www.madrid.org/cs/Satellite?PropType=CM_Property)

Real Decreto 1635/2009, de 30 de octubre, por el que se regulan la admisión de los alumnos en centros públicos y privados concertados, los requisitos que han de cumplir los centros que impartan el primer ciclo de la educación infantil y la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación.

Rivière, Á. (1997). Tratamiento y definición del espectro autista II: Anticipación, flexibilidad y capacidades simbólicas. En Á. Rivière y J. Martos (Eds.), *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas* (pp. 107-160). Madrid: APNA.

- Sainz, A. (2012). *Las aulas estables en centros ordinarios: una respuesta educativa al alumnado con autismo*. V Congreso Internacional Autismo-Europa.
- Sepúlveda, L., Medrano, C. y Martín, P. (2010). Integración en el aula regular de alumnos con síndrome de asperger o autismo de alto funcionamiento: una mirada desde la actitud docente. *Bordón* 62(4), 131-140.
- Sotillo, M. y Rivière, Á. (1997). Sistemas alternativos de comunicación y su empleo en autismo. En Á. Rivière y J. Martos (Eds.), *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas* (pp. 539-563). Madrid: APNA.
- Subdirección general de centros de educación infantil, primaria y especial (2012). *Procedimientos y criterios de escolarización de alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de Trastornos Generalizados del Desarrollo en los centros preferentes de la Comunidad de Madrid*. Recuperado de: <https://www.educa2.madrid.org/web/tea-capital/informacion-institucional>
- Tortosa, F. (2004). Intervención educativa en el alumnado con Trastornos del Espectro Autista. Recuperado de: <http://www.psie.cop.es/>
- Valera, F., López, M<sup>a</sup> C., Navarro, M<sup>a</sup> C. e Izquierdo, M. (2016). La atención educativa al alumnado TEA en Castilla La Mancha. En A. Palomares Ruiz (coord.) *Una mirada internacional sobre la educación. Propuestas de Intervención y renovación pedagógica* (pp. 139-147). doi: [http://doi.org/10.18239/jor\\_08.2017.01](http://doi.org/10.18239/jor_08.2017.01)
- Unión Europea (2000). *Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea*. Recuperado de: <http://www.europarl.europa.eu/charter/>
- Urribarí, M. (2016). Acoso escolar como factor limitante en la inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes con Trastornos del Espectro Autista. *Educación en Contexto*, 2, 296-312.

## 9. APÉNDICES

### Apéndice A

Guión de la entrevista semiestructurada sobre la satisfacción orientadora del aula TEA

#### INCLUSIÓN DEL ALUMNO CON TEA

- ¿Considera que existen suficientes posibilidades de acercamiento entre los alumnos sin TEA y los alumnos con TEA en la jornada escolar para que la inclusión de estos últimos sea efectiva?
- ¿Qué momentos compartidos con el aula de referencia considera clave para mejorar la inclusión de los alumnos con TEA en su grupo de clase ordinario?
- ¿Qué información se le debe de dar a los estudiantes de las aulas de referencia?
- ¿Cree que puede resultar beneficioso que las aulas TEA estén disponibles para otros estudiantes para mejorar la inclusión de los alumnos con TEA y aportar aprendizajes a otros estudiantes?
- ¿Considera que los docentes dan la misma importancia a los aspectos relacionales entre alumnos con y sin TEA que al desarrollo curricular de los niños con TEA?

#### ORGANIZACIÓN CENTRO/AULA

- ¿Qué modificación/es del centro y del aula cree, según su experiencia, como las más beneficiosas para el alumnado con TEA?
- ¿Considera que las aulas TEA están, por lo general, bien situadas en los centros?
- ¿Cree, según su experiencia, que la estructuración ambiental de la mayoría de centros con aulas TEA es adecuada para los alumnos con TEA?
- ¿Considera que las aulas TEA están suficientemente adaptadas, por lo general, para su alumnado?
- Destaque tres aspectos clave de mejora de la estructuración ambiental en un centro.
- ¿Qué tipo de cambio considera que se realiza con menor frecuencia en los centros con aulas TEA: Estructura física del entorno/Estructura e información visual/Sistema trabajo/Agendas de trabajo?

- ¿Cuál/cuáles de los siguientes objetivos para alumnos con TEA cree que se realiza con menor dificultad en los centros? ¿Y el que presenta mayor dificultad? ¿Considera que son aprendizajes igualmente relevantes para alumnos sin TEA?

- a) Desarrollar en el alumnado estrategias de comunicación, verbales y no verbales, que les posibilite expresar necesidades, emociones y deseos.
- b) Proporcionar aprendizajes funcionales que le permitan desenvolverse con autonomía en situaciones de la vida cotidiana.
- c) Participar de forma activa en situaciones normalizadas del entorno escolar, social y familiar.
- d) Desarrollar capacidades y aprendizajes académicos, con el empleo de una metodología muy ajustada a sus características cognitivas, comunicativas sociales y la utilización de recursos tecnológicos y material didáctico específico.

#### RECURSOS HUMANOS

- ¿Cree que las actitudes del profesorado respecto al alumnado con TEA dependen más de su formación en este ámbito/de sus creencias personales/de la dotación de recursos?

- ¿Considera que todo el profesorado de un centro preferente de TEA está involucrado en el aprendizaje e inclusión de los alumnos con TEA? ¿O cree que estas consideraciones se dan solamente entre PT/AL?

- Cuando un centro se convierte en centro preferente TEA ¿qué cambios por parte del equipo docente considera como fundamentales para aumentar la inclusión de un alumno con TEA?

- ¿Qué actitud del Equipo Directivo considera como más beneficiosa para que la inclusión de un alumno con TEA en un centro sea mayor?

#### EXPERIENCIA PROFESIONAL

- ¿Considera más importantes/necesarias las adaptaciones generales, ordinarias o extraordinarias cuando un alumno con TEA llega a un centro?

- ¿Qué espacio de reunión considera clave para abordar los asuntos sobre los alumnos con TEA?

- ¿Usted qué cambios aconsejaría a los docentes cuando se implanta un aula TEA en un centro? ¿Qué pasos deberían hacerse?
- ¿Me podría decir un cambio en el Plan de Atención a la Diversidad que haya sido, según su experiencia, el más beneficioso para la inclusión de alumnos con TEA?
- ¿Considera que se les da la misma importancia a los cambios curriculares que transversales en la programación individualizada para un alumno con TEA?
- ¿Cuál cree que es el mayor reto al que se enfrenta la orientación de un centro con aula TEA?
- ¿Qué tipo de recursos echa en falta como orientador/a a la hora de asesorar a un colegio con aula TEA?
- Desde su punto de vista, ¿qué mejoras harían falta en sus centros para mejorar la inclusión del alumnado con TEA?

## Apéndice B

### Consentimiento informado



#### Consentimiento informado

El/La Sr./Sra....., con DNI n°.....;

#### HACE CONSTAR:

Que he sido invitado/a a participar en la recogida de experiencias a través de entrevistas sobre **“Inclusión de los alumnos de las aulas TEA en la Comunidad de Madrid”**, para su uso en la realización del Trabajo de Fin de Máster de la alumna abajo firmante, encuadrado dentro del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, especialidad Orientación Educativa, de la Universidad Autónoma de Madrid.

La alumna me ha informado del proyecto y se compromete a guardar de forma confidencial mis datos personales y a preservar el anonimato que le he confiado. Asimismo, me asegura que mis opiniones, mis datos personales y las grabaciones que se realicen en esta entrevista se utilizarán exclusivamente para los fines de este Trabajo de Final de Máster.

Tengo derecho a abandonar la entrevista en el momento que lo desee sin ningún perjuicio.

Dado que esta información se me ha dado de forma comprensible, que he podido formular preguntas y me han resuelto las dudas presentadas, **doy libremente y voluntariamente mi conformidad** para participar en esta entrevista y, en consecuencia, lo autorizo explícitamente a través del presente documento.

En Madrid, a 20 de Marzo de 2018.

Fdo.:

Participante

Fdo.:

Autora del Trabajo de Fin de Máster



## Apéndice C

### Transcripción entrevistas

#### Entrevista 1; Orientador 1.

#### INCLUSIÓN DEL ALUMNO CON TEA

- ¿Considera que existen suficientes posibilidades de acercamiento entre los alumnos sin TEA y los alumnos con TEA en la jornada escolar para que la inclusión de estos últimos sea efectiva?

*Por lo general sí, depende mucho también de cómo se active el clima en el centro por parte del profesorado, pero por supuesto, al estar bajo el mismo espacio en lo que son las aulas y clase, porque luego en el aula específica están propiamente los niños diagnosticados como tal. Pero luego, yo he hecho en los centros, se activan un tipo actividades que los niños de, por ejemplo, 1ºA que tienen un compañerito que está diagnosticado como TEA también pasa a formar parte de las actividades en la propia aula específica de apoyos específicos y generalizados. En general como respuesta sí, pero depende de que se activen actividades precisamente con ese objetivo.*

- ¿Qué momentos compartidos con el aula de referencia considera clave para mejorar la inclusión de los alumnos con TEA en su grupo de clase ordinario?

*Pues, a ver, en principio, es un horario pertenecen al grupo clase y salen un cierto número de horas a sus apoyos intensivos y especializados. Actividades como educación física donde haya un tipo de trabajo más manipulativo, artístico, serían momentos muy buenos. Ya sabes que son niños que tienen picos y que tienen sus talentos por decirlo de alguna manera, entonces como todo, es también la metodología que se utilice, porque también en una clase de matemáticas según la metodología puede ser una clase que según la dinámica que se active en la propia aula de referencia sin ser propiamente educación plástica también puede ser propicia, depende de la metodología, hay que activarla para que sea propicia para ese intercambio.*

- ¿Qué información se le debe de dar a los estudiantes de las aulas de referencia?

*Es un tema muy importante, la verdad y no se trabaja lo suficiente en los centros a mi modo de ver. Depende de la edad para empezar, no es lo mismo un aula de referencia*

*de educación infantil de cuatro años que de 6° de primaria, yo creo que lo que se debe fomentar de base es un tipo de espacio donde los niños puedan preguntar y contar las cosas que le suceden y a partir de la naturalidad e inquietud del niño, en la convivencia se puede expresar el caso particular de los niños con diagnóstico TEA y tantos otros casos que no dejan de ser particulares. Es decir, no es solo particular e incluso problemático el caso del niño con diagnóstico TEA, sino cada uno de los casos de los niños que está viviendo en esa clase. Creo que más que dar una información del día del TEA o lo que es el TEA, hecho con franqueza y desde los fondos pedagógicos, hay que activar esa actitud de contar lo que nos pasa. Hoy al TEA, mañana al que no es TEA y le pasa otra cosa, pero contarlo, y, claro, lo adaptas a la edad.*

- ¿Cree que puede resultar beneficioso que las aulas TEA estén disponibles para otros estudiantes para mejorar la inclusión de los alumnos con TEA y aportar aprendizajes a otros estudiantes?

*Sí, para otros estudiantes sí, es una estrategia interesante para fomentar la vinculación entre ellos y también la disposición pedagógica del espacio en este tipo de aulas es muy didáctica e incita no solo a la lectoescritura sino a ver, a pensar con el cuerpo –o ha de ser así por lo menos-, a oler, es decir, a también activar la conciencia en otros sentidos, entonces eso se hace pensando a los niños TEA, pero a nivel pedagógico es muy interesante para otros niños que no lo son.*

- ¿Considera que los docentes dan la misma importancia a los aspectos relacionales entre alumnos con y sin TEA que al desarrollo curricular de los niños con TEA?

*Depende, yo creo que sí, que los docentes en general sí están afanados a la mejora de los aspectos curriculares de los niños con TEA y que no tienen TEA. ¿Si lo tienen en la misma medida? Depende del centro. A ver, creo que se puede mejorar, que hay que subir un poco ahí, que hay más tendencia a “lo curricular, lo curricular”, a los niños con TEA, y esa conciencia de lo importante que es el aspecto emocional creo que hay que mejorarlo, lo ideal sería fundirlo.*

#### ORGANIZACIÓN CENTRO/AULA

- ¿Qué modificación/es del centro y del aula cree, según su experiencia, como las más beneficiosas para el alumnado con TEA?

*Pues la conciencia del profesorado sin duda. Es algo muy invisible pero muy clave, aunque los recursos concretos como mobiliario o espacio o recursos humanos son claves, si está todo eso, pero si no hay una sensibilización es como si no hubiera nada. Es invisible, pero nuestro trabajo, claro, trabajas sobre aspectos que no son tangibles, y eso se nos olvida. Luego hay indicadores que hacen que se vea que eso se lleva a cabo o no, por ejemplo, ya sabes que en los colegios donde hay aula, mandan un profesor especializado de pedagogía terapéutica para el aula, y un técnico o educador social. Pues yo me doy cuenta de que cuando ese técnico se recluye solo para el comedor o el patio, que está para eso y bien está, pero que no se le incluye en una sesión de trabajo pedagógico, para repensar la intervención con uno o los 5 alumnos del aula, falta trabajo de equipo, del claustro, a la hora de trabajar realmente bien, porque si estás trabajando aspectos relacionales o empáticos con estos niños que son donde flaquean pero tu claustro no está sensible para no solo para trabajar eso con los niños, sino entre sí, eso es una incoherencia.*

- ¿Considera que las aulas TEA están, por lo general, bien situadas en los centros?

*Bueno, eso depende de la arquitectura del propio centro, por lo general, sí.*

- ¿Cree, según su experiencia, que la estructuración ambiental de la mayoría de centros con aulas TEA es adecuada para los alumnos con TEA?

*Creo que podría mejorar, creo que falta creatividad e imaginación a nivel pedagógico. Romper inercias y tener más en presente aspectos sensitivos, artísticos, que no solo benefician a los niños con TEA sino a todos los demás. Hacer una pedagogía más... la palabra es bonita y más de vanguardia, sin complejos, que no es incompatible con subir el nivel en todo lo instrumental básico, lectoescritura y matemáticas, sino todo lo contrario. Es cambio de metodología, de mentalización, que gracias a los niños TEA genera pensamiento de cara a mejorar todo lo demás.*

- ¿Considera que las aulas TEA están suficientemente adaptadas, por lo general, para su alumnado?

*No todo lo que debería.*

- Destaque tres aspectos clave de mejora de la estructuración ambiental en un centro.

*Claves visuales, originalidad, claridad.*

- ¿Qué tipo de cambio considera que se realiza con menor frecuencia en los centros con aulas TEA: Estructura física del entorno/Estructura e información visual/Sistema trabajo/Agendas de trabajo?

*Estructura física del entorno y sistema de trabajo.*

- ¿Cuál/cuáles de los siguientes objetivos para alumnos con TEA cree que se realiza con menor dificultad en los centros? ¿Y el que presenta mayor dificultad?

*Las que menos o con mayor dificultad: b) Proporcionar aprendizajes funcionales que les permitan desenvolverse con autonomía en situaciones de la vida cotidiana. Esto no está del todo... A veces la escuela se olvida mucho del tema. Seguida de d) Desarrollar capacidades y aprendizajes académicos, con el empleo de una metodología muy ajustada a sus características cognitivas, comunicativas y sociales y la utilización de recursos tecnológicos y material didáctico específico. Pero bueno, en eso se está.*

*La que se hace más quizá a) Desarrollar en el alumnado estrategias de comunicación, verbales y no verbales, que les posibilite expresar necesidades, emociones y deseos. Hay mucho por hacer, pero dirigido a ellos sí que se pone ahí el acento, porque es el sentido de los colegios especializados para ello.*

¿Considera que son aprendizajes igualmente relevantes para alumnos sin TEA?

*Sin duda, si tengo algo claro es que la problemática con los TEA nos despierta el cómo hacer con la educación general mejor.*

## RECURSOS HUMANOS

- ¿Cree que las actitudes del profesorado respecto al alumnado con TEA dependen más de su formación en este ámbito/de sus creencias personales/de la dotación de recursos?

*Sin duda de la formación, porque las creencias son importantes pero claro, no se puede dejar a la buena voluntad... Y los recursos son importantes, pero pueden servir de nada si no hay conciencia y formación.*

- ¿Considera que todo el profesorado de un centro preferente de TEA está involucrado en el aprendizaje e inclusión de los alumnos con TEA? ¿O cree que estas consideraciones se dan solamente entre PT/AL?

*Pues depende de los centros. Mi visión general es que no en la suficiente formación. He visto casos en los que sí, hay que tener un equipo directivo... Creo que la manera en la que la administración se tiene que asegurar es poner al equipo directivo que lo tenga claro, que no todo depende del equipo directivo, pero un equipo directivo que lo tenga claro la importancia precisamente de que sea cuestión de todo el claustro, hace mucho.*

- Cuando un centro se convierte en centro preferente TEA ¿qué cambios por parte del equipo docente considera como fundamentales para aumentar la inclusión de un alumno con TEA?

*La formación, en lo que es el tema de conciencia pedagógica. Yo lo tengo muy claro, es los aspectos de hándicap, la inflexibilidad, la dificultad para la empatía, cómo trabajarlo eso en el mundo adulto, es decir, tiene mucho que ver con la conciencia. Sería todo un programa de sensibilización a desarrollar, pero ese es un aspecto vital. No todo se resuelve... Hay que trabajar constantemente con los niños, pero de manera “conciencial” con el mundo adulto.*

### EXPERIENCIA PROFESIONAL

- ¿Considera más importantes/necesarias las adaptaciones generales, ordinarias o extraordinarias cuando un alumno con TEA llega a un centro?

*Pues todas, porque lo particular para ese alumno es importante, pero en un entorno en el que lo ordinario esté dispuesto con una sensibilización conforme a ese tipo de necesidades pero que se entiende que son útiles para el resto, con lo cual una conjunción entre lo ordinario y lo extraordinario sería lo ideal.*

- ¿Qué espacio de reunión considera clave para abordar los asuntos sobre los alumnos con TEA?

*Me parece clave el equipo docente y luego pues en las Comisiones de Coordinación Pedagógica, como su nombre indica, que se trabajen temas también de metodologías*

*que no incidan únicamente en los TEA, sino que partiendo de los retos que nos ponen en la mesa, nos ayuden a mejorar todo el centro.*

- ¿Usted qué cambios aconsejaría a los docentes cuando se implanta un aula TEA en un centro? ¿Qué pasos deberían hacerse?

*De mentalidad, a nivel de metodologías y posibilidades y más sensibilidad a temas artísticos. Primero formación en TEA, luego formación en nuevas tecnologías, y establecer programas dentro de la Programación Anual General.*

- ¿Me podría decir un cambio en el Plan de Atención a la Diversidad que haya sido, según su experiencia, el más beneficioso para la inclusión de alumnos con TEA?

*Pues tener muy presente reuniones de seguimiento en las que intervienen miembros del equipo directivo, tutor o profesor de equipo docente, aunque igual no todo el equipo docente, pero tutores de aula general, orientador, PT del aula, integrador social... Es decir, reuniones de seguimiento en las que desde distintos ángulos se conoce al niño porque es el tutor o el integrador que está con él en el comedor, equipo directivo, orientador y si es preciso orientador del equipo específico de TGD. Posteriormente también tener coordinación familia-escuela.*

- ¿Cuál cree que es el mayor reto al que se enfrenta la orientación de un centro con aula TEA?

*El mayor reto y el más bonito es con el objetivo de trabajar con esos niños, generar beneficios para todo el colegio. Es decir, entender que la dificultad de un niño nos enseña muchas cosas.*

- ¿Qué tipo de recursos echa en falta como orientador/a a la hora de asesorar a un colegio con aula TEA?

*Pues una sensibilización de arriba abajo, es decir, que la administración sea sensible a lo pedagógico, que no digo que no lo sea cien por cien, pero que haya... que no todo sea el diagnóstico, que haya una mentalidad de cambio metodológico, que no estemos todo el día persiguiendo diagnosticar, que tiene su sentido e importancia, pero mucho o tan..., que el diagnóstico que tiene su por qué, el entender que la escuela entraña la*

*pedagogía, y la pedagogía tiene que ver –voy a decirlo- con la filosofía, con el pensar, y todos los días hay que pensar.*

- Desde su punto de vista, ¿qué mejoras harían falta en sus centros para mejorar la inclusión del alumnado con TEA?

*Quizá mejorar un poquito el espacio para los padres y también procurar que no solo los padres de los TEA... Procurar un poquito esa interrelación de padres de niños TEA y no TEA. Intensificar la vinculación familia-escuela, entendiendo que cada uno tiene su lugar, un padre es un padre y no puede ser un profesor, y un profesor no tiene que ser un padre, igual ahí afinar un poquito más. Y siempre ir para adelante sin ansiedades con el tema de la flexibilidades metodológicas.*

## Entrevista 2: Orientador 2.

### INCLUSIÓN DEL ALUMNO CON TEA

- ¿Considera que existen suficientes posibilidades de acercamiento entre los alumnos sin TEA y los alumnos con TEA en la jornada escolar para que la inclusión de estos últimos sea efectiva?

*De mi experiencia en general, tengo que decir que solo tengo experiencia en un centro con aula TEA, entonces quizá lo que te voy a decir está muy condicionado por un centro. En este centro en concreto que conozco se podría hacer más, porque muchas veces las cosas se quedan en un papel. Es decir, en un centro de escolarización preferente TEA en el que hay un aula TEA con sus 5 niños y luego hay otros niños TEA que están fuera del aula que no son candidatos a aula pero que tienen TEA. Vemos la necesidad de que necesitan este acercamiento y esta inclusión educativa y yo creo que se centra mucho en los niños que están dentro del aula, y como tienen un integrador social pues es la persona que en los tiempos libres hace la mediación con el resto de los profesionales, pero siendo un centro que tiene un aula TEA y que se supone que tiene una sensibilidad para esto, los niños TEA que están fuera de TEA no se atienden en un programa. Y tú me preguntarás, ¿qué diferencia hay entre unos y otros? La voluntad que tenga el profesor de decir: -bueno hay que incluir a todos, lo mismo me da que sea de aula, pero hay que organizar los recursos de un centro para que todos puedan ser*

*atendidos puesto que somos un centro de preferencia y se supone que en nuestro plan de convivencia, en nuestro plan de atención a la diversidad, este tipo de cosas están por escrito.*

*- ¿Qué momentos compartidos con el aula de referencia considera clave para mejorar la inclusión de los alumnos con TEA en su grupo de clase ordinario?*

*Bueno, comparten, sobre todo, que pueden estar como máximo 2/3 de la jornada escolar dentro del aula TEA y 1/3 fuera del aula TEA que normalmente, depende de cada alumno, se intenta que se integren en educación física o plástica, o en este tipo de cosas, y en los infantiles en las asambleas y todo eso. Entonces, yo creo que precisamente que ellos puedan poner en práctica lo que se les enseña dentro del aula, no solo lo curricular que eso es aparte, todo el tema de habilidades sociales. Lo suyo sería que salieran fuera en todos esos momentos en los que se trabajan cosas en grupo.*

*- ¿Qué información se le debe de dar a los estudiantes de las aulas de referencia?*

*Sobre todo, hay que hacer una labor de sensibilización que forma parte del Plan de Atención a la Diversidad de los centros. Hay que darle la información que necesitan en función de cada etapa educativa, no siempre hay que ponerles la etiqueta diciendo “tú tienes un compañero TEA que tiene estas y estas características”, yo creo que sensibilizar en general, que hay muchas formas de hacerlo, porque utilizamos muchos vídeos y utilizamos muchas cosas para que se den cuenta de que son diferentes. Utilizamos vídeos y se utilizan dinámicas de trabajo, se pueden organizar desde tutoría muchas actividades de conocer a los demás donde se van compartiendo “¿qué es lo que te gusta de tu compañero?”, “dime lo positivo”, y cuando se dan este tipo de dinámicas, se está sensibilizando también y se está enfatizando las características positivas que tiene la otra persona, aunque sean diferentes a las tuyas, porque cada uno somos diferentes y hay que aceptarnos. Luego en secundaria se hacen otro tipo de cosas, ya con etiquetas, por ejemplo, un alumno con TEA escribe una carta de cómo es él y se la lee a sus compañeros. Esto en primaria no lo solemos hacer mucho, pero bueno, también es otra forma de decir “yo soy así, y a veces voy a hacer estas cosas que a vosotros os pueden parecer raras, pero que son parte de mí, de cómo yo soy”.*



- ¿Cree que puede resultar beneficioso que las aulas TEA estén disponibles para otros estudiantes para mejorar la inclusión de los alumnos con TEA y aportar aprendizajes a otros estudiantes?

*Sí, totalmente, estas aulas si tienen una cosa buena y si así lo decide la persona profesional que lleve el aula es que estén disponibles para el resto de los niños. Si se crea un programa de habilidades sociales, de inteligencia emocional o de lo que sea, que no sea solo para los estudiantes de aula, sino que otros alumnos de fuera del aula que quieran participar también puedan tengan o no tengan dificultades. Es decir, que ese aula esté abierto para el niño que le apetezca hacer relajación o yoga o con posturas de animales, porque a veces se hacen este tipo, y que cualquier que lo quiera hacer pues pueda entrar. El TEA por ejemplo tiene un amiguito y se le puede decir que se venga, porque beneficia también a otros niños, por ejemplo, que también tienen dificultades pero que no son TEA, como TDAH, una discapacidad intelectual...*

- ¿Considera que los docentes dan la misma importancia a los aspectos relacionales entre alumnos con y sin TEA que al desarrollo curricular de los niños con TEA?

*Esto depende también de todo tutor y de todo centro, pero yo creo, que los centros que tiene este tipo de alumnado son totalmente conscientes de que en el autismo hay sobre todo dificultades sociales, con lo cual, ahí se vuelca muchísimo tiempo y recursos, y yo creo que el tema de la comunicación y la relación social se suele priorizar sobre los aprendizajes curriculares, pero, por eso, porque se es muy consciente de que el autismo es precisamente eso, una limitación tan grande en ese aspecto, entonces las cosas se organizan en torno a ello.*

#### ORGANIZACIÓN CENTRO/AULA

- ¿Qué modificación/es del centro y del aula cree, según su experiencia, como las más beneficiosas para el alumnado con TEA?

*Bueno, la organización de los espacios y de los tiempos, porque es fundamental en cualquier intervención con un alumno con TEA, que sería trasladar la metodología entre comillas que se trabaja dentro del aula TEA al resto del centro. Es decir, las aulas TEA están muy estructuradas, están por áreas, está donde se trabaja la motricidad, la relajación, la plástica, el supermercado, la del rincón de la*

*informática... Y digamos que eso es una forma de organizar los espacios. Los tiempos se organizan a través de las agendas, que se pone “ahora te toca esto”; “ahora te toca lo otro” .... La organización de los espacios se hace muy bien en infantil, porque de por sí, la metodología de infantil es también organizar el aula por rincones como el aula TEA, y eso es verdad que no lo he visto en primaria, porque ponen a los niños de dos en dos o de uno en uno. Sí que es verdad que lo de los tiempos es muy importante para que los niños con TEA sepan anticipar, porque eso es otra cosa muy importante al ser una sensibilidad que necesitan los niños, y hace que sea una herramienta fundamental para que puedan estar tranquilos en definitiva.*

- ¿Considera que las aulas TEA están, por lo general, bien situadas en los centros?

*Sí.*

- ¿Cree, según su experiencia, que la estructuración ambiental de la mayoría de centros con aulas TEA es adecuada para los alumnos con TEA?

*Mi experiencia que no, aunque ya te digo que mi experiencia... Pero también he hablado con otros compañeros y opinamos que el aula TEA es un mundo diferente del resto del centro, los niños salen del aula TEA y no hay pictos, no hay indicaciones físicas de dónde están los sitios, ni por dónde se va, no hay fotos que digan “este es el aula de logopeda, y esta es la profesora de logopeda”. Creo que no está muy bien.*

- ¿Considera que las aulas TEA están suficientemente adaptadas, por lo general, para su alumnado?

*Solo el aula...Yo pienso que sí.*

- Destaque tres aspectos clave de mejora de la estructuración ambiental en un centro.

*Estructuración ambiental de los tiempos, y siendo más concreta, el uso de las agendas, el uso de las claves visuales y... bueno, visuales que pueden ser pictogramas o el uso de un lenguaje aumentativo de la comunicación que pueda servir también.*

- ¿Qué tipo de cambio considera que se realiza con menor frecuencia en los centros con aulas TEA: Estructura física del entorno/Estructura e información visual/Sistema trabajo/Agendas de trabajo?

*Creo que la estructura física del entorno se trabaja poco, y que el sistema de trabajo fuera del aula TEA se trabaja poco.*

- ¿Cuál/cuáles de los siguientes objetivos para alumnos con TEA cree que se realiza con menor dificultad en los centros? ¿Y el que presenta mayor dificultad?

*Yo creo que si hablamos a nivel de centro yo creo que lo que más les cuesta es incorporar en el aula de referencia la b) Proporcionar aprendizajes funcionales que le permitan desenvolverse con autonomía en situaciones de la vida cotidiana, y lo que menos les cuesta, quizá, sea la c) Participar de forma activa en situaciones normalizadas del entorno escolar, social y familiar.*

- ¿Considera que son aprendizajes igualmente relevantes para alumnos sin TEA?

*Sí, totalmente, todos estos, sí.*

### RECURSOS HUMANOS

- ¿Cree que las actitudes del profesorado respecto al alumnado con TEA dependen más de su formación en este ámbito/de sus creencias personales/de la dotación de recursos?

*Es un tema muy difícil de contestar, porque las creencias que uno tiene y los estereotipos que uno tiene son muy difíciles de quitar y marcan mucho cómo uno trabaja, y si a eso se une una falta de formación, pues supone un problema, o sea que yo pienso que la formación es fundamental. Afortunadamente yo creo que cuando se va a dar un aula TEA es dar una formación al menos inicial para que las personas y los profesores sepan cómo son estos niños, lo que pasa también es que el personal no siempre es fijo. Y puede entrar cualquiera que nunca haya recibido esa formación y que nunca haya recibido formación de ese tipo y que no sepa de qué va la cosa. Te pasa con los profesores que te dicen “yo tengo este niño y no tengo ni idea de qué hacer”, entonces, claro, hay también muchas veces que según sus creencias parece que trabajan por ensayo y error, probar esto, probar lo otro... Cuando lo suyo es tener una buena formación y un buen asesoramiento para que no vayas dando palos de ciego cuando trabajas.*

- ¿Considera que todo el profesorado de un centro preferente de TEA está involucrado en el aprendizaje e inclusión de los alumnos con TEA? ¿O cree que estas consideraciones se dan solamente entre PT/AL?

*No, yo creo que hay un sesgo ahí muy grande cuando hay aula TEA de decir “todo lo de los autistas es para el aula”, y te estás hablando de un centro como en el que estoy yo con mucho recorrido, y es como “vale, TEAs que están dentro del aula, pues todo lo que haya que hacer lo hace su tutora de aula”, fuera... Bueno, la tutora de aula se intenta coordinar y la mayor coordinación que tienen es con la tutora de aula y con la PT y la AL fuera del aula, pero muchas veces los tutores dicen: -bueno pues si ya están todos estos profesionales, pues que se encarguen ellos, si hay que hacer material, yo no tengo que hacer material, que lo hagan ellos...*

- Cuando un centro se convierte en centro preferente TEA ¿qué cambios por parte del equipo docente considera como fundamentales para aumentar la inclusión de un alumno con TEA?

*Se tiene que dar un cambio de actitud, de sensibilidad, lo que no tiene ningún sentido como se hace muchas veces es obligar a un centro a que tenga un aula TEA, imponérselo sin que ellos hayan dicho: -a mí me interesa el proyecto, yo quiero esto en mi centro porque considero que estas cosas son importantes. Yo creo que esto es el mayor error, que la gente no esté conforme y no esté sensibilizada con el tema.*

- ¿Qué actitud del Equipo Directivo considera como más beneficiosa para que la inclusión de un alumno con TEA en un centro sea mayor?

*Que sea dinámico a nivel de centro y que diga “vamos a hacer un programa de patios”, y que participen todos los alumnos que quieran participar: los que tienen dificultades, los que no las tienen... O que haya cosas de habilidades sociales en general, y que dentro de la propia metodología del centro se introduzca un aprendizaje cooperativo del que se beneficien todos los niños. Está demostrado que todo tipo de niños se beneficia de este tipo de aprendizaje.*

### EXPERIENCIA PROFESIONAL

- ¿Considera más importantes/necesarias las adaptaciones generales, ordinarias o extraordinarias cuando un alumno con TEA llega a un centro?

*Yo creo que lo más importante son las adaptaciones generales y ordinarias si se hacen bien. Cuantas más adaptaciones se hagan a nivel general y a nivel ordinario, menos adaptaciones individuales vas a tener que hacer, lo que significa que el niño va a estar más incluido y eso es fundamental.*

- ¿Qué espacio de reunión considera clave para abordar los asuntos sobre los alumnos con TEA?

*Pues yo creo que la CCP es un organismo importantísimo porque están los representantes de los distintos niveles y ahí se puede trabajar un poco y trasladar todas las inquietudes y hacer algún tipo de propuesta que se traslade a los distintos niveles y que se va a trabajar en cada curso y que luego se va a volver a llevar de nuevo a la CCP para ver cómo ha ido, además de reuniones de equipos por niveles.*

- ¿Usted qué cambios aconsejaría a los docentes cuando se implanta un aula TEA en un centro? ¿Qué pasos deberían hacerse?

*En la metodología. Formarse en nuevas metodologías y ponerlas en práctica.*

- ¿Me podría decir un cambio en el Plan de Atención a la Diversidad que haya sido, según su experiencia, el más beneficioso para la inclusión de alumnos con TEA?

*Según mi experiencia no te lo voy a decir, porque ya me gustaría a mí que donde yo estoy se hiciese, pero incluir el trabajo actitudinal: trabajar la sensibilización con los compañeros y con los profesores para que se incluya a estos niños.*

- ¿Cuál cree que es el mayor reto al que se enfrenta la orientación de un centro con aula TEA?

*A que los profesionales estén receptivos a este tipo de cosas y que todos vayan a una, que todos se comprometan a utilizar pautas de trabajo que sean comunes y que no haya la separación entre lo que es el aula TEA y lo que son el resto de los espacios. Hay otros espacios que son muy importantes, sobre todo los no estructurados y que también son esenciales, porque el niño va a un comedor, va a extraescolares, va a excursiones fuera del centro... Y que el alumno participe en todas estas cosas también depende mucho de la sensibilidad del equipo directivo que diga “vamos a dejarle participar en una extraescolar, ¿por qué no?” o “vamos a dejarle participar en el comedor”, porque*

*a veces te dicen “no, no, no, este niño no está bien para estar en el comedor, aquí no tenemos recursos”. Pero siempre hay una posibilidad de hacerlo si tú quieres.*

- ¿Qué tipo de recursos echa en falta como orientador/a a la hora de asesorar a un colegio con aula TEA?

*El mayor recurso que tenemos es el cómo repartimos los orientadores el centro con todo lo que tenemos que atender, porque tenemos mucho trabajo de evaluación psicopedagógica y atender a los ACNEES, y cuidar mucho los tiempos para establecer coordinación con el aula TEA, tutores, orientadores, apoyos, porque es muy difícil en un cole que haya tiempo para todos para reunirnos.*

- Desde su punto de vista, ¿qué mejoras harían falta en sus centros para mejorar la inclusión del alumnado con TEA?

*Las ganas.*

### Entrevista 3: Orientador 3.

#### INCLUSIÓN DEL ALUMNO CON TEA

- ¿Considera que existen suficientes posibilidades de acercamiento entre los alumnos sin TEA y los alumnos con TEA en la jornada escolar para que la inclusión de estos últimos sea efectiva?

*Dependiendo de sus necesidades educativas. Hay algunos alumnos que pueden participar en mucha parte de la jornada escolar, hay otros que si están más en el aula TEA están menos. Depende mucho de los momentos y de cómo se encuentre el niño, porque estos niños pueden venir un día más alterados que otro, y entonces pues a lo mejor tiene que estar más tiempo en el aula de apoyo. Luego también depende mucho de las materias, de las actividades, a lo mejor hay ese día actividades a las que el niño no puede incorporarse... Es decir, que todo es un poquito dependiendo de la actividad, de cómo venga el niño y de cuáles sean sus necesidades educativas, pero vamos, por lo general se tiende a que la mitad de la jornada esté en su aula de referencia, y suficiente se considera siempre que se esté atendiendo a sus necesidades educativas, sino estoy atendiendo a sus necesidades educativas pues no es suficiente. Son las necesidades*

*educativas el tiempo de permanencia del niño en su aula de referencia y en su aula de apoyo.*

- ¿Qué momentos compartidos con el aula de referencia considera clave para mejorar la inclusión de los alumnos con TEA en su grupo de clase ordinario?

*Pues se considera clave lo que son los patios de recreo, actividades más lúdicas, en todas aquellas en las que el principal factor sea mejorar la competencia social y cívica. Ahí es donde es más necesario porque es precisamente donde los niños tienen más dificultades y todas aquellas donde el objetivo sea el desarrollo de la competencia comunicativa, lingüística. Por ejemplo, si en educación infantil están haciendo asamblea, sería muy adecuado que el niño permaneciera en el aula con el recurso adecuado para que el niño pudiera disfrutar, o para que pueda participar o por lo menos estar en ese tipo de actividades.*

- ¿Qué información se le debe de dar a los estudiantes de las aulas de referencia?

*Todo eso se enclava dentro del respeto que cada uno merece por sus diferencias, entonces a los niños del aula se les debe de dar la información referente a qué necesidades educativas tiene ese niño en cuanto a cómo le podemos ayudar para que sea respetado, tenido en cuenta y no le veamos como el niño extraño que no sabemos por qué está actuando de esa determinada manera. Entonces es toda aquella información que facilite que haya un respeto por parte de los alumnos a esas diferencias y a una colaboración por parte de los iguales a esas necesidades que tiene el niño.*

- ¿Cree que puede resultar beneficioso que las aulas TEA estén disponibles para otros estudiantes para mejorar la inclusión de los alumnos con TEA y aportar aprendizajes a otros estudiantes?

*Bueno, claro sí, efectivamente, todo depende de los objetivos educativos que se planteen los profesores, tutores y tutores del aula. Evidentemente esas aulas pueden estar perfectamente abiertas para que, en determinados momentos o actividades, niños que no tengan TEA sí que puedan colaborar o participar en actividades que se hagan en el aula con niños que sí que tienen esas dificultades.*

- ¿Considera que los docentes dan la misma importancia a los aspectos relacionales entre alumnos con y sin TEA que al desarrollo curricular de los niños con TEA?

*No, por desgracia en la escuela siempre está primando mucho todo aquello que sea un objetivo conceptual, un contenido curricular, parece que los profes no se han puesto todavía las pilas en que lo que hay que desarrollar son capacidades, competencias en los niños que no es meramente la transmisión de conocimientos o lo que es un currículo más académico.*

### ORGANIZACIÓN CENTRO/AULA

- ¿Qué modificación/es del centro y del aula cree, según su experiencia, como las más beneficiosas para el alumnado con TEA?

*Bueno en primer lugar está el decir, el darnos cuenta, que en los alumnos hay que desarrollar otras competencias que no son simplemente la transmisión de contenidos. Por tanto, hay que poner en práctica nuevas metodologías, un aprendizaje más cooperativo, un aprendizaje más de aulas interactivas, en las que los chavales puedan participar y apoyarse entre ellos y en las que haya como si dijéramos un referente o un espacio educativo de una educación integral, no meramente académica.*

- ¿Considera que las aulas TEA están, por lo general, bien situadas en los centros?

*No, hay veces que sí, pero la mayoría de veces lo que se hace es ponerlas en el espacio disponible que hay en el centro, y es el concepto de “este espacio no se utiliza para otra cosa” y no el de “este es el espacio más adecuado para atender a este tipo de condiciones de estos niños”.*

- ¿Cree, según su experiencia, que la estructuración ambiental de la mayoría de centros con aulas TEA es adecuada para los alumnos con TEA?

*No, si consideramos ambiente lo que es facilitar mediante claves visuales, mediante adaptaciones de acceso entre comillas por decirlo de alguna manera y beneficiar el que estos chavales se encuentren adaptados, como no perdidos por el centro educativo, entonces no, falta mucho todavía. Parece que nos centramos mucho en lo que es el aula específica de apoyo o lo que es el aula de referencia, pero perdemos muchas veces lo*



*que es el facilitar que todo el entorno educativo del centro esté adecuado y adaptado a este tipo de necesidades.*

- ¿Considera que las aulas TEA están suficientemente adaptadas, por lo general, para su alumnado?

*Algunas sí, y otras no, depende mucho del profesional que esté en ese momento atendiendo el aula. Hay algunas que a veces parecen almacenes de materiales, hay algunas que están realmente bien adaptadas, y hay una cosa realmente importante, y es que tienen que estar adaptadas de acuerdo a lo que se está trabajando en ese momento. Entonces lo que yo en un momento determinado puedo considerar una estructura estable, al mes, en otro momento, la tengo que variar porque estoy trabajando otro contenido que requiere otros rincones u otro tipo de ambientación u otro tipo de disposición.*

- Destaque tres aspectos clave de mejora de la estructuración ambiental en un centro.

*En primer lugar tener en cuenta la utilización de claves visuales y todo aquello que favorezca el desenvolvimiento del niño en el centro; que se considere que a los niños no solo se lo da el profesor de aula, sino que el apoyo se lo da desde el conserje desde que abre la puerta, el personal de cocina, el personal de limpieza, los otros niños, las otras aulas, los otros tutores, entonces sí es necesario que todo el centro educativo tuviera un conocimiento de lo que son las necesidades y características de este tipo de niños para darles una respuesta adecuada; la adaptación del currículum, no solo metodológica desde el punto de vista de qué actividades y qué materiales, sino también a qué contenidos hay, qué enseñar y qué evaluar, porque a lo mejor tenemos también que enseñar ciertas habilidades sociales, etc. etc. que pueden beneficiar a todo el alumnado.*

- ¿Qué tipo de cambio considera que se realiza con menor frecuencia en los centros con aulas TEA: Estructura física del entorno/Estructura e información visual/Sistema trabajo/Agendas de trabajo?

*Generalmente se cambia poco todo en el sentido que parece que programamos o hacemos la adaptación curricular en el mes de septiembre u octubre, parece que eso es algo que está ahí y que no tiene que tener un seguimiento, pero evidentemente por lo*

*menos en las reuniones de coordinación que deben establecerse al menos mensualmente, deben estar revisados toda esta serie de objetivos, contenidos, criterios de evaluación, metodología... todo lo que queramos para ver el seguimiento y ver todo lo que tenemos que ir variando. A veces hacemos una propuesta a principio de curso y nos parece que es como ya lo mejor pero claro, nos tienen que ir marcando si es lo mejor o qué hay que cambiar el seguimiento que vamos haciendo de eso, o sea que nada tiene que ser inamovible, todo tiene que ser un proceso, y las adaptaciones curriculares mucho más.*

- ¿Cuál/cuáles de los siguientes objetivos para alumnos con TEA cree que se realiza con menor dificultad en los centros? ¿Y el que presenta mayor dificultad?

*En primer lugar, cuando tú estableces un objetivo, el que te marca la mayor o menor dificultad es el alumno y sus necesidades educativas, así que ahora mismo a mí me es muy difícil graduar mi respuesta según esto porque para hacer esto tendría que pensar en un alumno en concreto. Ahora mismo lo que te puedo decir es que de cara al centro, lo que más le cuesta cambiar es b) Proporcionar aprendizajes funcionales que le permitan desenvolverse con autonomía en situaciones de la vida cotidiana, porque es lo que más cuesta no solo en un alumno con TEA sino en todos los alumnos. El desarrollo de aprendizajes funcionales es programar por competencias, que es generalmente lo que en los coles no se hace. Seguimos teniendo en cuenta las competencias, pero no nos hemos quitado todavía el lastre de programa por contenidos de aprendizajes.*

*El que menos podría ser el de d) Desarrollar capacidades y aprendizajes académicos, con el empleo de una metodología muy ajustada a sus características cognitivas, comunicativas y sociales y la utilización de recursos tecnológicos y material didáctico específico, porque sí es verdad que de metodología sí se ha hablado y mediante la formación del profesorado se tienen en cuenta estas nuevas metodologías.*

¿Considera que son aprendizajes igualmente relevantes para alumnos sin TEA?

*Evidentemente y precisamente eso es la escuela inclusiva, el que todos los objetivos sean compartidos por todo el alumnado del colegio. Otra cosa es que, en algún tipo de necesidades educativas especiales, haya que hacer una priorización de determinados*

*objetivos, pero es una priorización y no el grupo de alumnado el que tiene que marcar la idoneidad o no de los objetivos.*

### RECURSOS HUMANOS

- ¿Cree que las actitudes del profesorado respecto al alumnado con TEA dependen más de su formación en este ámbito/de sus creencias personales/de la dotación de recursos?

*Sobre todo, de los miedos a lo desconocido. La etiqueta TEA es una etiqueta que tiene unas connotaciones muy peyorativas por desconocimiento y muchas veces el vencer ese miedo a lo desconocido, el conocer, es lo que hace que puedan tener unas mejores actitudes hacia los chavales, y una vez que conozco, ya viene la formación y un montón de cosas. En principio los docentes son muy reticentes.*

- ¿Considera que todo el profesorado de un centro preferente de TEA está involucrado en el aprendizaje e inclusión de los alumnos con TEA? ¿O cree que estas consideraciones se dan solamente entre PT/AL?

*Sí, solamente entre PT y AL, pero ocurre con los TEA y con el resto de alumnos con necesidades educativas especiales. Todavía no nos damos cuenta que un alumno con necesidades educativas especiales es alumno de un centro y no es alumno de una tutoría o una responsabilidad de unos determinados profesionales como puede ser los de apoyo. Eso, evidentemente en los TEA por el miedo a lo desconocido, a lo mejor se ve más agudizado, pero vamos, es un problema de todos los niños con necesidades educativas.*

- Cuando un centro se convierte en centro preferente TEA ¿qué cambios por parte del equipo docente considera como fundamentales para aumentar la inclusión de un alumno con TEA?

*El primer cambio es la formación, nos tenemos que mentalizar de que tenemos que tener una formación que nos permita darle la respuesta educativa adecuada a estos alumnos.*

### EXPERIENCIA PROFESIONAL

- ¿Considera más importantes/necesarias las adaptaciones generales, ordinarias o extraordinarias cuando un alumno con TEA llega a un centro?

*Vamos a ver, para el alumno TEA y para el alumno en general, las adaptaciones más importantes son las generales, porque cuantas más adaptaciones generales hay, menos significativas son las ordinarias y las extraordinarias. Un centro que no tiene adaptaciones generales sin ordinarias, hace que las extraordinarias sean extraordinariamente significativas, entonces lo que hay que priorizar en un cole es que tengan siempre adaptaciones generales, luego ordinarias y por último extraordinarias. En la medida en la que haya estos niveles de adaptación, menos significativas van a ser las extraordinarias. Un centro que no tiene adaptaciones generales, lo que hace es que las extraordinarias son casi de Educación Especial, porque es que son casi que no se pueden desarrollar en el aula ordinaria.*

- ¿Qué espacio de reunión considera clave para abordar los asuntos sobre los alumnos con TEA?

*Una coordinación con la jefatura de estudios que se establezca al menos con una periodicidad al menos quincenal, pero esto depende mucho del tiempo: no es lo mismo cuando empieza el curso y el niño es nuevo, a cuando la cosa va más avanzada, porque a lo mejor cuando empieza el curso y el niño es nuevo, tengo que tener una coordinación semanal y luego la puedo programar quincenalmente. Lo que sí es importante es que la jefatura de estudios dé importancia a las reuniones de los profesionales que intervienen con el niño para que se pueda establecer un horario.*

- ¿Usted qué cambios aconsejaría a los docentes cuando se implanta un aula TEA en un centro? ¿Qué pasos deberían hacerse?

*El principal cambio es que se formen, que vean que necesitan una formación profesional permanente. Una vez que yo ya tengo la formación, me voy dando cuenta de los cambios que tengo en metodologías, en contextos, en horarios, en organización de recursos y en todo lo demás.*

- ¿Me podría decir un cambio en el Plan de Atención a la Diversidad que haya sido, según su experiencia, el más beneficioso para la inclusión de alumnos con TEA?

*Sobre todo, no la sensibilización, que no me gusta esa palabra, pero lo que es conocimiento, que conozcamos lo que son las necesidades educativas y que, sobre todo, trabajemos el respeto al otro por sus características personales, eso es lo mejor.*

- ¿Cuál cree que es el mayor reto al que se enfrenta la orientación de un centro con aula TEA?

*Se enfrenta a muchos retos, pero los principales son la resistencia del profesorado al cambio, cambiar la mentalidad de la comunidad educativa para que vea que todos somos alumnos de este centro y no lo de “este niño no es de aquí”, porque puede haber una falta de entendimiento de lo que son sus necesidades educativas.*

- ¿Qué tipo de recursos echa en falta como orientador/a a la hora de asesorar a un colegio con aula TEA?

*La falta es muchas veces, lo que siempre te dicen “es que yo no tengo tiempo”, “es que yo tengo tanto que hacer...”, así que lo primero que echo en falta es la mentalización del profesorado, que lo urgente no me tiene que quitar el tiempo para atender a lo importante, y lo importante son sus alumnos.*

- Desde su punto de vista, ¿qué mejoras harían falta en sus centros para mejorar la inclusión del alumnado con TEA?

*La principal mejora que se puede hacer es trabajar con el profesorado la atención a la diversidad y darnos cuenta de que la escuela inclusiva es aquella que se prepara para atender a las necesidades de sus alumnos y no solo aquella que busca recursos para que estos niños puedan ser atendidos.*

#### Entrevista 4: Orientador 4.

#### INCLUSIÓN DEL ALUMNO CON TEA

- ¿Considera que existen suficientes posibilidades de acercamiento entre los alumnos sin TEA y los alumnos con TEA en la jornada escolar para que la inclusión de estos últimos sea efectiva?

*Depende de los centros, pero en principio sí, según está planteado sí, puede haber un acercamiento, dependerá de la adaptación del alumno con TEA al centro y al aula, y del grado de afectación.*

- ¿Qué momentos compartidos con el aula de referencia considera clave para mejorar la inclusión de los alumnos con TEA en su grupo de clase ordinario?

*Dependerá del grado de afectación del TEA. En principio, yo creo que cualquier momento es bueno siempre que haya una buena adaptación a la rutina y a la dinámica del aula, es decir, por ejemplo, en infantil si estamos ante un alumno con afectación que no le impida avanzar en su dinámica de enseñanza y aprendizaje, cualquier momento es bueno porque en infantil se trabaja mucho la autonomía, las habilidades sociales y la comunicación entre iguales. Si estamos hablando de educación primaria ya dependería del grado de afectación, sobre todo si hay inteligencia conservada y el número de horas que pueda estar en el aula. En primaria sería más conveniente en aquellas asignaturas como lengua, o artística o educación musical, otras que implican razonamiento manipulativo como matemáticas, pues quizá sería de las últimas donde yo metería a estos alumnos.*

- ¿Qué información se le debe de dar a los estudiantes de las aulas de referencia?

*Depende. Si es un aula de nueva creación, lo primero es formar al profesorado. Sino, que sea el profesorado y en gran grupo que pueda establecer momentos especiales donde se pueda hablar de aquellos niños con unas circunstancias, digamos, extraordinarias.*

- ¿Cree que puede resultar beneficioso que las aulas TEA estén disponibles para otros estudiantes para mejorar la inclusión de los alumnos con TEA y aportar aprendizajes a otros estudiantes?

*Según lo que se nos comenta desde la Comunidad de Madrid, el aula preferente TEA es un centro de recursos educativos para el propio centro y eso también lo valora el Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo. Entonces, como un centro de recursos educativos se puede beneficiar cualquier miembro de la comunidad educativa.*

- ¿Considera que los docentes dan la misma importancia a los aspectos relacionales entre alumnos con y sin TEA que al desarrollo curricular de los niños con TEA?

*Desgraciadamente, estamos viendo un retroceso en esta área, atendiendo a la última ley de educación se está dando más prioridad al contenido curricular y al contenido académico, y estamos un poco dejando a un lado el desarrollo de habilidades sociales,*

*con lo cual hay un claro detrimento no solamente en alumnos con TEA, sino que otros también se están viendo afectados ya que los especialistas se centran mucho en el aspecto curricular y nada en el aspecto de autonomía y funcional.*

### ORGANIZACIÓN CENTRO/AULA

- ¿Qué modificación/es del centro y del aula cree, según su experiencia, como las más beneficiosas para el alumnado con TEA?

*Todos los espacios no estructurados, por ejemplo, los patios de comedor, los patios del recreo, son asignaturas pendientes principalmente, ahí es donde veo las modificaciones más beneficiosas porque en las otras áreas ya se ha trabajado o se está trabajando.*

- ¿Considera que las aulas TEA están, por lo general, bien situadas en los centros?

*Por la experiencia que tengo de los centros que he visto, salvo una, el resto me gustó su situación porque están dispuestas de forma muy integrada.*

- ¿Cree, según su experiencia, que la estructuración ambiental de la mayoría de centros con aulas TEA es adecuada para los alumnos con TEA?

*A ver, si es relacionado con centros de nueva creación, ahí está garantizado que hay una buena estructuración de los espacios y del ambiente, lo que estamos viendo que centros que llevan durante años implementando estos programas, hay una cierta relajación.*

- ¿Considera que las aulas TEA están suficientemente adaptadas, por lo general, para su alumnado?

*Yo creo que sí, en este sentido se dispone de los espacios y recursos adecuados, luego ya dependiendo del tiempo que el aula lleva implantada, y dependiendo del profesional y del personal habría que replantearse una reestructuración.*

- Destaque tres aspectos clave de mejora de la estructuración ambiental en un centro.

*Todo lo que fomente los sistemas aumentativos de comunicación deben ser reforzados. Muchas veces nos encontramos que los centros son una mera exposición de manualidades o de arte, que muchas veces son los propios docentes que lo hacen; la accesibilidad al centro, quedan todavía muchos colegios que tienen tarea pendiente al*

*tener aún barreras arquitectónicas, no me refiero solo a alumnos con TEA, sino que estos niños vienen muchas veces con otras problemáticas asociadas que no les permiten el acceso; en la estructuración de espacios y tiempos, una mayor difusión de esta aula dentro de la dinámica del centro: muchas veces es el aula TEA que queda muy aislada de otras aulas de gran grupo, entonces sería necesario fomentar una buena estructuración en la que las propias aulas ordinarias tengan un mayor acceso al recurso del aula TEA como recurso educativo.*

- ¿Qué tipo de cambio considera que se realiza con menor frecuencia en los centros con aulas TEA: Estructura física del entorno/Estructura e información visual/Sistema trabajo/Agendas de trabajo?

*Las agendas de trabajo es una porque muchos niños no tienen esas agendas, y luego con respecto a los sistemas visuales, es otra que se necesita trabajar.*

- ¿Cuál/cuáles de los siguientes objetivos para alumnos con TEA cree que se realiza con menor dificultad en los centros? ¿Y el que presenta mayor dificultad?

*La que menos se desarrolla es c) Participar de forma activa en situaciones normalizadas del entorno escolar, social y familiar, y sería conveniente mejorar la opción d) Desarrollar capacidades y aprendizajes académicos, con el empleo de una metodología muy ajustada a sus características cognitivas, comunicativas y sociales y la utilización de recursos tecnológicos y material didáctico específico, porque nos quedamos muy cortos, ya que se intenta desarrollar, pero no se da.*

*y la que más se desarrolla es a) Desarrollar en el alumnado estrategias de comunicación, verbales y no verbales, que les posibilite expresar necesidades, emociones y deseos.*

¿Considera que son aprendizajes igualmente relevantes para alumnos sin TEA?

*Los cuatro objetivos son excelentes para alumnos sin TEA.*

## RECURSOS HUMANOS

- ¿Cree que las actitudes del profesorado respecto al alumnado con TEA dependen más de su formación en este ámbito/de sus creencias personales/de la dotación de recursos?



*De su formación, pero desgraciadamente también de sus creencias.*

- ¿Considera que todo el profesorado de un centro preferente de TEA está involucrado en el aprendizaje e inclusión de los alumnos con TEA? ¿O cree que estas consideraciones se dan solamente entre PT/AL?

*No, considero que se dan solamente entre los profesionales de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje.*

- Cuando un centro se convierte en centro preferente TEA ¿qué cambios por parte del equipo docente considera como fundamentales para aumentar la inclusión de un alumno con TEA?

*Formación y sensibilización del Trastorno del Espectro Autista.*

### EXPERIENCIA PROFESIONAL

- ¿Considera más importantes/necesarias las adaptaciones generales, ordinarias o extraordinarias cuando un alumno con TEA llega a un centro?

*Las extraordinarias, y dependiendo de la afectación las generales.*

- ¿Qué espacio de reunión considera clave para abordar los asuntos sobre los alumnos con TEA?

*Dependiendo, el claustro es un buen espacio y si es algo individual, el aula del tutor afectado.*

- ¿Usted qué cambios aconsejaría a los docentes cuando se implanta un aula TEA en un centro? ¿Qué pasos deberían hacerse?

*Aceptar la diversidad. Formarse para tener conocimientos y sensibilizar a los alumnos.*

- ¿Me podría decir un cambio en el Plan de Atención a la Diversidad que haya sido, según su experiencia, el más beneficioso para la inclusión de alumnos con TEA?

*Realmente el Plan de Atención a la Diversidad dentro de un centro preferente TEA al final se traduce como un anexo más a tener que trabajar dentro de este plan, no hay una interacción muy plausible. Hay algunos centros en los que solo está el aula, pero deberían estar involucrados todos los profesionales, aunque tú como profesor no tengas*

*un alumno TEA en tu aula porque tú eres un PT que está tendiendo a otras necesidades educativas especiales, estos PT y AL deberían estar involucrados y formados, porque podemos encontrarnos en centros con alumnos TEA que no estén dentro del aula TEA.*

- ¿Cuál cree que es el mayor reto al que se enfrenta la orientación de un centro con aula TEA?

*La inclusión.*

- ¿Qué tipo de recursos echa en falta como orientador/a a la hora de asesorar a un colegio con aula TEA?

*El integrador social que tiene que tener una serie de competencias que no se pueden mezclar con las de un técnico educativo de grado III, ya que ambas son compatibles.*

- Desde su punto de vista, ¿qué mejoras harían falta en sus centros para mejorar la inclusión del alumnado con TEA?

*Mi centro en concreto lleva muchos años con este programa y tiene unos vicios adquiridos, entonces deberíamos replantearnos el programa desde el inicio, ya que estos vicios adquiridos por el profesional del aula ya que, si en algún momento este profesional se retirara o se marchara, podría generar un choque con la forma de trabajar. Es decir, protocolizar de nuevo la filosofía del aula TEA.*

## Apéndice D

### Análisis comparativo de las legislaciones de seis Comunidades Autónomas

En aras al cumplimiento del artículo 57.2 de la actual Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre (LOMCE) anteriormente desarrollado, las Comunidades Autónomas han legislado de diferente forma sobre el recurso educativo apropiado para el alumnado con TEA. Esta descentralización del establecimiento y el desarrollo de este recurso, ha dado lugar a que las diferentes Comunidades Autónomas hayan planteado este recurso de formas muy diferentes. Para comprobarlo, se expondrá el análisis realizado acerca de las peculiaridades que este recurso educativo presenta en seis Comunidades Autónomas españolas –Aragón, Castilla-La Mancha, Extremadura, Comunidad Valenciana, Región de Murcia y la Comunidad de Madrid- respecto a cuál es la medida educativa que se propone (incluyendo aspectos como las horas de permanencia en el aula TEA, el número de alumnos que pueden estar escolarizados en la misma, los recursos educativos extra con los que cuenta y la localización del aula) –ver Tabla 2-, a quién está dirigida (qué tipo de alumnado se escolariza en estas aulas y cuáles son los requisitos que debe cumplir para poder escolarizarse en este recurso) –ver Tabla 3-, cuáles son las modificaciones que se deben hacer en el centro y en los documentos oficiales del mismo para el adecuado desarrollo del proyecto –ver Tabla 4-, cuál es la formación que se va a proporcionar a los docentes de los centros donde se implante la medida –ver Tabla 5- y cómo se va a llevar esta a cabo –ver Tabla 6- y, por último, dónde se encuentra la información del aula TEA –Tabla 7-. Así mismo, se presentará esta información de forma esquemática en las diversas tablas señaladas para mejorar su comprensión y facilitar la comparación de la misma.

#### - **Cuál es la medida educativa.**

En la Comunidad de Aragón, tras la Resolución del 3 de septiembre del 2001, se plantean las Unidades Específicas como un recurso extraordinario para el alumnado con TEA que puede proporcionar un contexto adecuado en el marco de una escuela comprensiva e integradora. Sin embargo, bajo la tónica de la inclusión, en la Orden de 9 de octubre de 2013 se establece finalmente como medida educativa la atención en centros preferentes, un modelo de funcionamiento de vocación inclusiva muy

diferenciado de los que se realizarían en un contexto de aula específica, definiéndose así como un recurso educativo normalizado especializado.

En Castilla–La Mancha para lograr los principios de normalización e inclusión del alumnado con TEA se establecen las aulas abiertas especializadas como espacios especializados en centros ordinarios, mediante la Orden del 11 de Abril del 2014, tras la positiva experiencia piloto durante el curso 2012-2013 y siendo una medida ya contemplada en el Decreto 66/2013, de 3 de septiembre.

En Extremadura las Aulas especializadas para el alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo se desarrollan mediante la Orden del 12 de febrero de 2015 como un recurso ubicado en un centro educativo ordinario que tiene como fin atender a las necesidades educativas especiales propias del alumnado con TEA favoreciendo su inclusión en el contexto ordinario. Así, estas aulas se plantean como una medida extraordinaria de atención a la diversidad cuando ninguna de carácter ordinario pueda impulsar el desarrollo educativo de los alumnos. Además, es concebida como una medida no exclusiva de este alumnado ni como un espacio de escolarización, sino como un recurso del centro educativo.

La Comunidad Valenciana a través de la Resolución de 27 de julio de 2016 regula las unidades específicas de comunicación y lenguaje, las cuales pretenden proporcionar una respuesta especializada en un contexto de normalización e inclusión al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas del TEA con la consecuente adecuación a las características idiosincráticas de este alumnado para garantizar su acceso a la educación, su participación en el proceso educativo y su aprendizaje. De esta forma, las unidades específicas de comunicación y lenguaje –concebidas al igual que en Extremadura como un aula de recursos abierta al centro y a la comunidad- serían un recurso integrado en el centro del que forman parte contribuyendo así a la transformación de este en un centro inclusivo. Estas unidades pretenden combinar la atención directa al alumnado con TEA y el asesoramiento a la comunidad educativa, con la consecuente dinamización de la inclusión socioescolar.

La Región de Murcia establece mediante la Orden de 24 de mayo de 2010 la medida de las aulas abiertas específicas –ya contempladas en el Decreto 359/2009 de 2009-, como unas aulas especializadas para el alumnado con TEA que constituyen una medida

de carácter extraordinario para conseguir los principios de normalización e inclusión para alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes que requieran apoyo extenso y generalizado en todas las áreas del currículo.

La Comunidad de Madrid plantea, tras la positiva experiencia piloto durante el curso 2001-2002, las aulas TGD como una modalidad de ordinaria con apoyos dirigida al alumnado con trastornos generalizados del desarrollo que requiere apoyos intensivos y especializados a lo largo de la jornada escolar para seguir los planes de estudio con las consiguientes adaptaciones curriculares pertinentes. Estas aulas permitirían a este alumnado beneficiarse simultáneamente de la escolarización en un centro ordinario y de las actuaciones educativas intensivas y especializadas que precisan para su mejor desarrollo educativo y personal.

- **Horas en el aula TEA.**

En Aragón desde la Resolución de 3 de septiembre de 2001 se determina que, a pesar de la escolarización del alumnado en las entonces unidades específicas, la participación de este en sus aulas de referencia deberá darse durante el mayor número de horas posibles, algo que posteriormente no se contempla al no concebir ningún recurso especial sino concebir el centro como el propio recurso para todo el alumnado.

En Castilla-La Mancha se regula el número de horas del alumnado con TEA en su aula de referencia estableciendo que en la medida en que el alumnado adquiera un mayor grado de conocimientos y autonomía, podrá ampliar su horario en el grupo de referencia al que pertenezca, por lo cual no se establece ningún mínimo ni máximo de permanencia en estas aulas.

En Extremadura se señala que precisamente por el carácter inclusivo de las aulas especializadas para el alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo en ningún caso pueden entenderse como espacios de escolarización a tiempo total, sino que el apoyo educativo especializado que precisen estos alumnos con TEA se prestará preferentemente dentro del aula ordinaria, para facilitar su participación social y curricular y cuando se realice en las aulas especializadas, por lo que las horas de permanencia en las mismas podrán variar durante el curso según la evolución del alumnado.

En la Comunidad Valenciana se señala que las horas de permanencia del alumno en las unidades específicas, dependerá de la modalidad de escolarización del mismo, la cual se establecerá según sus necesidades educativas especiales (según el grado de significatividad de las adaptaciones curriculares y/o de acceso, de la cantidad de áreas o materias que puede compartir en el aula ordinaria, del grado de autonomía y competencia personal y social y del tipo e intensidad de los apoyos que necesite). Así, se establece una modalidad A en la cual los alumnos precisan una atención en la unidad específica superior al 40% de su horario semanal, mientras que el alumnado de la modalidad B se encuentra escolarizado en su aula ordinaria pero podrá recibir atención especializada complementaria por los profesionales de la unidad de comunicación y lenguaje o por otros especialistas de Educación Especial del centro.

En la Región de Murcia se recoge que el alumno realizará diferentes actividades en el aula ordinaria siendo estas convenientemente planificadas -por la jefatura de estudios- con antelación en la medida que corresponda según su adaptación curricular. También se señala que el alumnado con TEA necesariamente compartirá con el resto de compañeros espacios comunes del centro y tiempos de recreos, comedor y actividades extraescolares.

En la Comunidad de Madrid el tiempo de permanencia en el aula de apoyo se define singularmente para cada alumno en función de sus posibilidades, pero siempre aumentando progresivamente la permanencia en el grupo ordinario en que esté escolarizado. Como regla general, se establece que en educación infantil los alumnos escolarizados en las aulas TGD podrán recibir apoyo –permanencia en el aula TEA- la mayor parte de la jornada escolar durante el primer trimestre, mientras que en el segundo y tercer trimestres se reduciría hasta máximo dos tercios de la jornada escolar, al igual que lo establecido para educación primaria.

- **Número de alumnos del aula TEA.**

El número de alumnos con TEA que requiera apoyos concretos era en Aragón de dos y cuatro alumnos en las unidades específicas, pero tras la Orden de 9 de octubre de 2013 y la transformación de esta medida educativa en centros de atención preferente, sitúa el número máximo de alumnos matriculados según esta modalidad en siete en educación infantil y ocho en educación primaria.

En Castilla-La Mancha el número de alumnos que pueden estar matriculados en las aulas abiertas especializadas es de cuatro a seis alumnos.

En Extremadura de tres a seis alumnos pueden estar matriculados en las aulas especializadas para el alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo.

En la Comunidad Valenciana pueden estar escolarizados en las unidades específicas de comunicación y lenguaje de tres a cinco alumnos (modalidad A), y hasta ocho contando alumnos que requieran de atención especializada complementaria escolarizados en sus aulas de referencia (alumnado de la modalidad B).

En la Región de Murcia en las aulas abiertas específicas pueden estar matriculados de tres a cinco alumnos.

En la Comunidad de Madrid pueden estar escolarizados en las aulas TGD un máximo de cinco alumnos.

- **Recursos extra para atender al aula TEA.**

En Aragón se establece que los centros específicos cuenten con maestro PT, maestro AL y auxiliar en Educación Especial.

En Castilla-La Mancha en primer lugar se sitúa al personal docente especialista en el ámbito del Trastorno del Espectro Autista ubicado en centros de Educación Especial como el encargado de planificar y organizar cualquier aspecto derivado de la implantación de las aulas abiertas especializadas. Respecto a los recursos humanos señala que el maestro especialista en Pedagogía Terapéutica será el tutor de las aulas, contando además con maestro AL y un auxiliar técnico educativo

En Extremadura se sitúa el maestro AL como el tutor de las aulas específicas, y también se contempla al especialista en Pedagogía Terapéutica y un auxiliar técnico educativo u otro profesional con la debida titulación, cualificación y perfil para favorecer la autonomía y la integración social del alumnado con TEA.

En la Comunidad Valenciana, en la línea del carácter inclusivo que se desarrolla durante toda la Resolución, se señala que la atención educativa al alumnado con TEA pueda ser asumida por todo el profesorado, para lo cual el centro deberá establecer sistemas de coordinación, protocolos de actuación y programas formativos que faciliten

esta atención común. Como recursos humanos se señala la figura del maestro PT, maestro AL y educador y se contempla que tales especialistas de la unidad de comunicación y lenguaje cuando realicen el apoyo en el aula ordinaria no sea exclusivamente con el alumnado de tales unidades, sino también con el resto del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo escolarizado en el aula ordinaria.

En la Región de Murcia se contempla que el alumnado escolarizado en las aulas abiertas específicas pueda recibir apoyos educativos específicos mediante programas complementarios en los que participen otras administraciones y asociaciones sin ánimo de lucro. Respecto a los recursos humanos establece que la tutoría del aula abierta será competencia del maestro PT o del maestro AL cuando se trata de un aula abierta específica para alumnos sordos o con discapacidad auditiva. Además, establece la figura del auxiliar técnico educativo no solo durante el horario lectivo, sino también en el comedor escolar y durante el período previo y posterior a la comida.

En la Comunidad de Madrid se contempla un maestro preferentemente de la especialidad de audición y lenguaje y la presencia de un educador o técnico educativo de grado III en jornada completa.

- **Situación del aula TEA.**

En Aragón no se contempla la situación del aula “de apoyo” al no contemplarse aulas específicas como el recurso educativo por considerar el centro de forma holística para ello.

En Castilla-La Mancha se especifica que el espacio físico donde se sitúe el aula abierta especializada tiene que estar integrado en el conjunto de aulas del centro ordinario.

En la Comunidad Valenciana se señala que la ubicación de la unidad debe favorecer su visibilidad, la accesibilidad del profesorado a la misma y propulsar la inclusión del alumnado de la misma en las diferentes actividades y espacios del centro.

En Extremadura, Región de Murcia y Comunidad de Madrid no se señala cuál debe ser la situación de estas las aulas.



Comunidad Autónoma	Medida Educativa	Comienzo medida educativa	Horas en el aula TEA	Número de alumnos en el aula TEA	Recursos extra para atender el aula TEA	Situación del aula TEA
<b>Aragón</b>	<u>Resolución de 3 de septiembre de 2001</u> ; Unidades específicas <u>Orden de 9 de octubre de 2013</u> ; Centros de atención preferente a alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de TEA.	Unidades específicas: 2001. Centros de atención preferente: 2006-2007.		<u>Resolución de 3 de septiembre de 2001</u> : 2-4 alumnos. <u>Orden de 9 de octubre de 2013</u> : 7 educación infantil, 8 educación primaria.	AL. Auxiliar en Educación Especial. PT.	
<b>Extremadura</b>	Aulas especializadas para el alumnado con TEA.	Anterior a 2015 (no se señala explícitamente).	Variables según evolución. Apoyo preferentemente en aula ordinaria.	3 – 6.	AL (tutor). Auxiliar técnico educativo/otro. PT.	
<b>Castilla-La Mancha</b>	Aulas abiertas especializadas.	2012-2013.	A mayor grado de conocimientos y autonomía más horas en grupo de referencia.	4 – 6.	AL Auxiliar técnico educativo. PT (tutor/a). Personal especialista TEA de centros de Educación Especial planifica y organiza el proyecto.	Integrado en el conjunto de aulas.
<b>Región de Murcia</b>	Aulas abiertas específicas.	Contempladas en el Decreto 359/2009 de 2009	Participación aula referencia en actividades planificadas según adaptación curricular Tiempo con grupo de referencia: espacios comunes, recreos, comedor, actividades extraescolares.	3 -5.	AL (tutor si aula específica alumnado sordo/discapacidad auditiva) Auxiliar técnico educativo (horario lectivo + comedor + período previo/posterior a la comida). PT (tutor). Apoyos educativos específicos por administraciones y asociaciones sin ánimo de lucro.	
<b>Comunidad Valenciana</b>	Unidades específicas de comunicación y lenguaje.	No reflejado en la normativa. Peirats y Morote (2016): anterior a 2014.	Modalidad A: atención en la unidad específica superior al 40% de su horario. Modalidad B: atención especializada complementaria.	3 – 5 modalidad A. hasta 8 modalidad A+B.	AL. Educador/a Educación Especial. PT. Atención educativa asumida todo el profesorado.	Favorecer su visibilidad, accesibilidad e inclusión alumnado en actividades y espacios.
<b>Madrid</b>	Aulas TGD / Aula de Apoyo.	2001-2002.	Educación infantil: -1er trimestre: mayor parte de la jornada escolar aula TGD. -2º y 3er trimestre: hasta 2/3 jornada escolar en aula TGD. Educación primaria: hasta 2/3 de la jornada escolar en aula TGD.	Máximo 5.	AL. Educador o técnico educativo grado III.	

(Tabla 2: relación de las medidas educativas, comienzo, horas en ella, número de alumnos, recursos extra y localización aula. Fuente: elaboración propia).

- **Alumnado de las aulas TEA.**

En Aragón en la Resolución de 3 de septiembre de 2001 se establece que los destinatarios de las unidades específicas son los alumnos afectados de TGD sin una deficiencia mental asociada; mientras que en la actual Orden de 9 de octubre de 2013 se señala que el destinatario de los centros específicos es el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de un TEA que pueda manifestar, con la provisión de las medidas educativas adecuadas, un ajustado desarrollo, aprendizaje y participación en un centro ordinario y que además precisa necesariamente y de forma complementaria a la atención educativa recibida en su grupo de referencia condiciones de estructura de los procesos educativos en los que participa.

En Castilla-La Mancha simplemente se señala que los destinatarios de la medida de las aulas abiertas especializadas es el alumnado con TEA.

En Extremadura el destinatario de las especializadas para el alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo es el alumnado con TEA cuya evaluación psicopedagógica determine que presenta un funcionamiento en el contexto escolar ordinario que exige un tipo de atención individualizada (supervisión frecuente en las tareas) y un currículo adaptado (condiciones metodológicas y organizativas específicas), con déficit en la comprensión social de situaciones de enseñanza y aprendizaje, pero con posibilidad de participar en las mismas con ayuda y autonomía o habilidades adaptativas, aunque de forma inferior a la que le correspondería por edad.

En la Comunidad Valenciana las unidades de comunicación y lenguaje están destinadas al alumnado con TEA y otras necesidades educativas específicas derivadas de una afectación grave de la comunicación y la interacción social con un nivel mínimo de autonomía y de competencia personal y social en relación a su edad, y se señala que no son destinatarios aquellos alumnos con características que dificulten su inclusión en un centro ordinario, rompiendo el carácter inclusivo desarrollado durante toda la Resolución.

En la Región de Murcia las aulas abiertas específicas están destinadas a alumnado con pluridiscapacidad específica pero responden a tres perfiles diferentes de alumnos con las consecuentes tres tipologías de aulas abiertas específicas, así estén destinadas a

alumnos con TEA u otros Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) asociado a discapacidad psíquica; a alumnado con discapacidad auditiva severa, profunda o con implante coclear y otras discapacidades asociadas; y a alumnado con discapacidad motora severa asociada a discapacidad psíquica y con graves dificultades en la comunicación.

En la Comunidad de Madrid los alumnos que pueden ser escolarizados en las aulas TGD son aquellos alumnos con TEA que cumplen determinados criterios. En primer lugar, estos criterios son máximos respecto a la afectación del alumno, pudiendo ser severa en infantil y moderada en educación primaria, según los resultados obtenidos en las pruebas psicométricas ACACIA, IDEA, ADOS, ADI-R o CARS; y con respecto al *retraso mental* del alumno, el cual puede ser hasta moderado según los resultados obtenidos a través de pruebas estandarizadas. Por otra parte, respecto a las funciones comunicativas, conductas adaptativas y comportamiento se establecen requisitos mínimos para que el alumno sea escolarizado en un aula TGD. En lo que respecta a las funciones comunicativas, podría no existir comunicación intencionada ni conductas instrumentales en infantil y presencia de conductas instrumentales como pauta de comunicación, y/o inicio o desarrollo de funciones comunicativas (en relación a necesidades básicas de petición, negación...) en educación primaria; respecto al lenguaje expresivo podrían no existir verbalizaciones lingüísticas ni inicio de lenguaje gestual en educación infantil y deberá estar en el inicio o desarrollo del lenguaje oral y/o empleo de SAAC en educación primaria; y respecto al lenguaje receptivo podría existir una tendencia a ignorar el lenguaje en infantil, y comprensión de enunciados verbales limitada a conductas propias, a palabras-gestos o frases sencillas en educación primaria. Respecto a las conductas adaptativas se contempla la posible ausencia de habilidades de autonomía personal en educación infantil y el inicio/desarrollo de habilidades de autonomía personal así como limitaciones significativas en la regulación emocional y en la toma de decisiones en educación primaria; y por último respecto al comportamiento hay una posible presencia de conductas disruptivas en educación infantil y en educación primaria posibles episodios de conductas disruptivas (aunque no deben ser constantes ni aparecer en todos los contextos).

- **Requisitos para que los alumnos se escolaricen en esta modalidad educativa.**

En Aragón se establece tras la Resolución de 3 de septiembre de 2001 que la incorporación a las unidades se realice cuando las medidas ordinarias de atención a la diversidad han sido ineficaces, requiriéndose tras la Orden de 9 de octubre de 2013 el dictamen con la explicitación de la modalidad de escolarización en centro de atención preferente a alumnado con TEA.

En Castilla-La Mancha se establece según el Decreto 66/2013 que se necesitará el dictamen de escolarización realizado por los profesionales de orientación educativa además de la opinión favorable de los padres o tutores legales.

En Extremadura se establece, tras el proceso de evaluación psicopedagógica corresponsable entre el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica y el Equipo Específico de Atención al alumnado con TEA, el dictamen aprobado por el órgano competente.

En la Comunidad Valenciana, tras la evaluación psicopedagógica realizada por servicios psicopedagógicos escolares o gabinetes psicopedagógicos se requiere el dictamen de escolarización y la conformidad de los representantes legales del alumno.

En la Región de Murcia la decisión de escolarizar a un alumno en un aula abierta específica se toma cuando no sus necesidades educativas no puedan ser atendidas en el marco del aula ordinaria con apoyos o cuando ya se hayan agotado todas las medidas organizativas, metodológicas y curriculares posibles en el aula ordinaria, y se requiere el dictamen con dicha propuesta de escolarización realizado por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y con la conformidad de los padres o representantes legales.

En la Comunidad de Madrid la escolarización de un alumno en un aula TGD se realiza tras la propuesta del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica del Sector, con el informe favorable del Equipo de Alteraciones Graves del Desarrollo u opinión médica especializada y contando siempre con el criterio de los padres.

Comunidad Autónoma	Perfil del Alumnado	Requisitos de incorporación a las aulas TEA
<b>Aragón</b>	<p><u>Resolución de 3 de septiembre de 2001</u>: alumnos afectados TGD <b>sin</b> una <i>deficiencia</i> mental asociada.</p> <p><u>Orden de 9 de octubre de 2013</u>: alumnado que con medidas educativas adecuadas → ajustado desarrollo, aprendizaje y participación en centro ordinario.</p>	<p><u>Resolución de 3 de septiembre de 2001</u>: medidas ordinarias de atención a la diversidad ineficaces.</p> <p><u>Orden de 9 de octubre de 2013</u>: dictamen con modalidad escolarización explícita.</p>
<b>Extremadura</b>	<p>Alumnado con TEA.</p> <p>Determinación necesidad educativa.</p>	<p>Evaluación psicopedagógica (EOEP + Equipo Específico TEA) → dictamen aprobado por órgano competente.</p>
<b>Castilla-La Mancha</b>	<p>Alumnado con TEA.</p>	<p>Evaluación psicopedagógica por profesionales de orientación educativa → dictamen + opinión padres/tutores.</p>
<b>Región de Murcia</b>	<p>Alumnado con autismo.</p> <p>Alumnado con otros TGD.</p> <p>Discapacidad psíquica.</p>	<p>Medida extraordinaria (necesidades no pueden ser atendidas en aula ordinaria con apoyo/agotamiento medidas organizativas, metodológicas y curriculares)</p> <p>Evaluación psicopedagógica → dictamen por EOEP + opinión padres/representantes legales.</p>
<b>Comunidad Valenciana</b>	<p>Alumnado con TEA.</p> <p>Alumnado con necesidades educativas específicas (afectación comunicación e interacción social).</p> <p>Nivel mínimo autonomía y de competencia personal y social que facilite su inclusión en centro ordinario</p> <p>No alumnos con características que dificulten su inclusión en centro ordinario.</p>	<p>Evaluación psicopedagógica realizada por servicios psicopedagógicos escolares/ gabinetes psicopedagógicos homologados → dictamen y opinión padres/representantes legales.</p>
<b>Comunidad de Madrid</b>	<p>Alumnado con TEA.</p> <p>Criterios máximos en afectación y grado de <i>retraso mental</i>.</p> <p>Criterios mínimos funciones comunicativas, conductas adaptativas y comportamiento.</p>	<p>Propuesta escolarización del EOEP de sector + informe Equipo Alteraciones Graves del Desarrollo/opinión médica + criterio padres.</p>

(Tabla 3: relación del perfil del alumnado y requisitos del mismo para incorporarse a las aulas TEA. Fuente: elaboración propia).

### - **Modificaciones del centro**

En Aragón se contempla que el centro ordinario donde se implante esta medida educativa debe adaptarse respecto a los elementos espaciales del mismo, así como los organizativos, estableciendo sistemas de anticipación, contingencia y de información adecuados.

En Castilla–La Mancha se precisa en el Decreto 66/2013 que, además de la consecuente adaptación curricular contemplada en el resto de comunidades, esta debe de ser de un nivel de concreción curricular que desarrolle las competencias básicas en el alumnado con TEA en el ámbito de la autonomía personal, social y laboral, y que mejore las destrezas adaptativas, comunicativas y sociales. Añadiendo, a través de la Orden del 11 de Abril del 2014, que tanto el aula abierta como el centro se organizarán siguiendo los sistemas de estructuración ambiental a través de la implantación de claves visuales.

En Extremadura también se señala que tanto el aula especializada como el centro donde esté implantada, se organizarán siguiendo los sistemas de estructuración ambiental. Además, señala que deben establecerse reuniones sistemáticas entre los profesionales del aula especializada, los tutores de los grupos de referencia correspondientes y los profesionales de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Generales.

En la Comunidad Valenciana, a parte de las modificaciones respecto a la estructuración de la enseñanza de todo el centro educativo a través de la incorporación de claves visuales que favorezcan la comprensión del entorno y la anticipación de situaciones y tareas por parte del alumnado –entre otros- con TEA, se señala también la incorporación en el centro de sistemas de comunicación aumentativos y alternativos. Sin embargo, en esta comunidad no solo se hace referencia a las modificaciones físicas, sino que la Resolución de 27 de julio de 2016 también señalan cambios de la cultura de centro para que este recurso educativo se desarrolle adecuadamente, destacando el tipo de liderazgo por parte del equipo directivo, la necesidad de implicación y formación de todo el profesorado, la participación de toda la comunidad educativa en el proceso mediante la apertura del centro a su entorno y, finalmente, la adopción de culturas, políticas y prácticas inclusivas. Además, en la citada Resolución, se incluyen también indicaciones respecto a la pedagogía a utilizar, señalando que el diseño de las programaciones didácticas deberá tener un carácter multinivel y considerar diferentes formas de representación de la información además de incorporar métodos y estrategias que faciliten la inclusión del alumnado en el aula ordinaria, proponiendo diversas metodologías como el trabajo por proyectos, el trabajo cooperativo, grupos interactivos, agrupamientos flexibles y heterogéneos y trabajo por rincones.

En la Región de Murcia sorprende que no se mencione ninguna modificación que deba producirse en el centro donde se ubique el aula abierta específica.

En la Comunidad de Madrid no se señala ninguna modificación que se deba realizar a nivel de centro, sino que las modificaciones se señalan que deben hacerse respecto al aula de apoyo, señalando recursos señalados en otras comunidades autónomas tales como la estructuración del espacio en zonas, la organización de la actividad por rutinas y el uso prioritario de claves visuales, sin contemplar que estas también deban hacerse en el centro donde las aulas TGD se ubiquen. Por otra parte, la Comunidad de Madrid, al igual que la Comunidad Valenciana, también señala la necesidad de implicación de todo el claustro para que el proyecto se desarrolle.

- **Dónde tiene que señalarse que el centro cuenta con un aula TEA en los documentos del centro.**

En Aragón, la condición de centro específico debe quedar reflejada en el plan de atención a la diversidad del centro, así como en todos aquellos planes de acción tutorial y de convivencia que reflejen medidas de inclusión.

En Castilla-La Mancha el hecho de que el centro cuente con aulas abiertas especializadas debe reflejarse en la Programación General Anual del centro, así como en los documentos que recojan los criterios y las medidas de respuesta a la diversidad del mismo.

En Extremadura se señala que la tenencia de aulas especializadas en el centro debe contemplarse tanto en el Plan de Atención a la Diversidad como en la Programación General Anual.

En la Comunidad Valenciana las unidades específicas de comunicación y lenguaje deben recogerse en la Programación General Anual (detallando que deben incluirse indicadores de evaluación de la inclusión educativa, criterios para la organización y funcionamiento de la unidad específica, criterios para la inclusión en clase y en las actividades extraescolares de los alumnos escolarizados en la unidad específica, plan de coordinación interprofesional con un calendario sobre las reuniones a realizar y las actividades de información, formación y sensibilización que se vayan a realizar), en el Proyecto Educativo del Centro, en el Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión

Educativa, en el Plan de Acción Tutorial, el plan de transición entre etapas y en el plan de convivencia.

En la Región de Murcia se debe recoger en el Proyecto Educativo de Centro, en el Plan de Atención a la Diversidad y la programación del aula especializada debe también recogerse en la Programación General Anual, así como en la Comunidad de Madrid.

Comunidad Autónoma	Qué modificaciones requiere el recurso educativo	Dónde tiene que señalarse esta señal de identidad del centro
<b>Aragón</b>	<u>Físicas</u> : Elementos espaciales, organizativos, sistemas de anticipación, contingencia y de información.	Planes Acción Tutorial. Planes convivencia.
<b>Extremadura</b>	<u>Cultura centro</u> : reuniones sistemáticas profesionales aula especializada, tutores grupos de referencia y EOEP. <u>Físicas</u> : aula especializada y el centro → sistemas de estructuración ambiental.	Plan Atención a la Diversidad. Programación General Anual.
<b>Castilla-La Mancha</b>	<u>Físicas</u> : aula abierta y centro → sistemas de estructuración ambiental (claves visuales)	Plan Atención a la Diversidad. Programación General Anual.
<b>Región de Murcia</b>		Plan Atención a la Diversidad. Programación General Anual. Proyecto Educativo de Centro.
<b>Comunidad Valenciana</b>	<u>Cultura del centro</u> : implicación y formación todo el profesorado, participación toda comunidad educativa, apertura del centro al entorno, adopción culturas, políticas y prácticas inclusivas. <u>Físicas</u> : claves visuales, sistemas de comunicación aumentativos y alternativos <u>Pedagógicas</u> : métodos de enseñanza estructurada, enseñanza multinivel, diferentes formas representación de la información, pedagogías inclusivas.	Planes Acción Tutorial. Plan Atención a la Diversidad. Planes convivencia. Plan de Transición entre etapas. Programación General Anual. Proyecto Educativo del Centro.
<b>Comunidad de Madrid</b>	<u>Cultura del centro</u> : implicación del claustro <u>Físicas</u> : aula → estructuración en zonas, rutinas y claves visuales.	Plan Atención a la Diversidad. Programación General Anual. Proyecto Educativo de Centro.

(Tabla 4: relación de las modificaciones derivadas del recurso educativo y dónde se encuentran. Fuente: elaboración propia).



- **Formación profesorado.**

En Aragón no se contempla si debe darse una formación al profesorado de los centros específicos.

En Castilla-La Mancha se señala la necesidad de una formación al profesorado, y se establece que se realizará a través del Centro Regional de Formación del Profesorado, y que será facilitada por la Consejería competente en materia de educación y por el centro escolar donde estén implantadas las aulas. Además, establece que en esta formación colaborarán las diferentes Asociaciones o Instituciones sin ánimo de lucro especializadas en Trastorno del Espectro Autista.

En Extremadura se contemplan planes de formación del profesorado para diseñar actividades específicas destinadas a los docentes de las aulas especializadas, así como actividades generales de sensibilización dirigidas a la comunidad educativa. Por otra parte, se señala la producción de materiales impresos y digitales de carácter innovador que favorezcan la atención a la diversidad del alumnado con TEA.

En la Comunidad Valenciana se contempla la formación de una forma muy global. En primer lugar, establece que la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte propondrá planes de formación en materia del TEA, además de establecer los centros de Educación Especial como centros de recursos que pueden asesorar y formar a los profesionales. Por otra parte, también establece que la formación del profesorado será llevada a cabo por la dirección del centro donde se implanten las unidades y contempla la formación –o la sensibilización- mediante acciones informativas desarrolladas por los propios profesionales de la unidad de comunicación y lenguaje y el especialista de orientación educativa. Esta formación estaría dirigida tanto a los profesionales del centro, al alumnado y a las familias para dar a conocer las características del alumnado con trastorno del espectro autista y ofrecer pautas para la intervención con este. También se contempla en esta Comunidad la formación en los sistemas aumentativos de comunicación empleados para los profesionales del centro y a las familias de los alumnos con TEA, una formación desarrollada por los propios profesionales de la unidad específica.

En la Región de Murcia se establecen Planes Regionales de Formación del Profesorado de los centros que tengan implantadas aulas abiertas serán considerados, con el resultado del diseño de actividades específicas para los profesionales de las aulas abiertas además de actividades generales de sensibilización a toda la comunidad educativa. También, al igual que en Extremadura, se contempla el impulso de la publicación de diversos materiales impresos y digitales innovadores que favorezcan la atención a la diversidad del alumnado, la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado con TEA a través de la apuesta por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, dinamizando el empleo del equipamiento técnico específico y el acceso a la cultura.

En la Comunidad de Madrid solo se señala que se contempla la formación del profesorado para mejorar su actitud frente a la diversidad.

Comunidad Autónoma	Formación del profesorado y desde dónde se realiza
<b>Aragón</b>	
<b>Extremadura</b>	Planes de formación del profesorado: actividades específicas docentes aulas + sensibilización comunidad educativa. Materiales impresos y digitales innovadores → la diversidad del alumnado con TEA.
<b>Castilla-La Mancha</b>	Centro Regional de Formación del Profesorado (Consejería y centro escolar). Colaboración Asociaciones/ Instituciones sin ánimo de lucro especializadas en TEA.
<b>Región de Murcia</b>	Planes Regionales de Formación del Profesorado: actividades específicas docentes aulas + sensibilización comunidad educativa.  Materiales impresos y digitales innovadores para (1) atención a diversidad alumnado con TEA, (2) procesos de enseñanza y aprendizaje alumnado con TEA y (3) TIC.
<b>Comunidad Valenciana</b>	Conselleria Educación: planes formación.  Dirección del centro: formación.  Docentes unidad comunicación y lenguaje: SAACS para profesionales de centro y familias.  Docentes unidad comunicación y lenguaje: Sensibilización comunidad educativa.  Centros Educación Especial: formación.
<b>Comunidad de Madrid</b>	Formación profesorado para mejorar actitud frente a la diversidad.

(Tabla 5: relación de la formación al profesorado contemplada en las diferentes Comunidades. Fuente: elaboración propia).

## - **Cómo se inicia el proyecto**

La conversión de un centro en centro específico se realiza en Aragón a petición del centro.

En Castilla-La Mancha no se especifica el procedimiento que debe realizar un centro para tener un aula abierta.

En Extremadura para que un centro cuente con un aula específica, debe solicitarlo el Director del centro y debe cumplir que en el centro haya un mínimo de tres alumnos que pudieran ser destinatarios de esta medida, además de contar con los profesionales señalados (AL, PT, auxiliar técnico educativo) y del espacio físico adecuado.

En la Comunidad Valenciana las unidades se establecen en los centros a propuesta de las direcciones territoriales competentes en materia de educación, considerando los datos aportados por la Inspección de Educación de la zona en cuestión.

En la Región de Murcia, la petición para desarrollar un aula abierta debe realizarla tanto el centro como el equipo de orientación educativa y psicopedagógica, y debe haber un mínimo de 3 alumnos posibles destinatarios de esta medida en la zona, de contar el centro con PT, AL y auxiliar técnico educativo, de un espacio físico adecuado para el aula de al menos 30 m<sup>2</sup>, además de disponer de aseos adaptados y de ser un centro accesible tanto al aula como al resto de espacios comunes.

Para iniciar el proyecto de un aula TGD, en la Comunidad de Madrid se requiere una actitud positiva y sensibilidad del equipo educativo del centro solicitante con tres o más alumnos que necesiten un currículo adaptado en el área social, de la comunicación y el lenguaje, de una atención muy individualizada con de apoyos intensivos y especializados durante un tiempo considerable de la jornada escolar en contextos normalizados de aprendizaje y de *integración* social con organización, estructuración y adaptación del contexto escolar. Además, se requiere que la ubicación del centro esté en una población de al menos 50.000 habitantes o en núcleos más pequeños cuya área de influencia incluya esa población, además de tener que ser accesible en transporte público y con disponibilidad de espacios para ubicar el aula de apoyo que permita su puesta en marcha con las mínimas obras de acondicionamiento y adaptación.

Comunidad Autónoma	Cómo se inicia el proyecto
Aragón	A petición del centro.
Extremadura	A petición del centro. Mínimo 3 alumnos + profesionales + espacio físico adecuado.
Castilla-La Mancha	
Región de Murcia	A petición del centro y el EOEP. Mínimo 3 alumnos + profesionales + espacio físico 30 m <sup>2</sup> + aseos adaptados + accesibilidad centro, aula y espacios comunes.
Comunidad Valenciana	A propuesta Direcciones territoriales competentes en educación (según datos Inspección de Educación de la zona).
Comunidad de Madrid	A petición del centro. Actitud positiva y sensibilidad equipo educativo. Mínimo 3 alumnos. Ubicación en población de al menos 50.000 habitantes/núcleos más pequeños cuya área de influencia incluya esa población. Accesibilidad en transporte público. Disponibilidad de espacios para ubicar aula TGD (puesta en marcha con las mínimas obras de acondicionamiento y adaptación).

(Tabla 6: relación de cómo se inicia un aula TEA en cada Comunidad Autónoma. Fuente: elaboración propia).

- **Dónde se encuentra la información sobre las aulas TEA.**

Por último, se incluye una última tabla comparativa sobre dónde se encuentra la información sobre las aulas TEA, donde se puede observar que en primer lugar, mientras en el resto de Comunidades Autónomas este recurso se desarrolla en documentos legislativos, en la Comunidad de Madrid simplemente se desarrolla en orientaciones o documentos educativos internos (a excepción de la Resolución de 2005), además de que, mientras que en el resto de Comunidades, los documentos donde se recoge este recurso es solo uno, en la Comunidad de Madrid los diferentes aspectos de este recurso se encuentran desglosados a lo largo de tres documentos y una página web, haciendo la búsqueda de información sobre las aulas TGD complicada e, incluso, farragosa.

<b>Comunidad Autónoma</b>	<b>Dónde se regula la medida educativa</b>
<b>Aragón</b>	Orden de 9 de octubre de 2013.
<b>Extremadura</b>	Orden de 12 de febrero de 2015.
<b>Castilla-La Mancha</b>	Orden de 11 de Abril del 2014.
<b>Región de Murcia</b>	Orden de 24 de mayo de 2010.
<b>Comunidad Valenciana</b>	Resolución de 27 de julio de 2016.
<b>Comunidad de Madrid</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Documento marco para la puesta en funcionamiento de escuelas infantiles y colegios de escolarización preferente de alumnado con trastornos generalizados del desarrollo (2003).</li> <li>- Resolución de 7 de abril de 2005.</li> <li>- Procedimientos y criterios de escolarización de alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de Trastornos Generalizados del Desarrollo en los centros preferentes de la Comunidad de Madrid (2012).</li> <li>- <u>Alumnado en centros preferentes (enlace web de la Consejería de Educación e Investigación (2018a) en <a href="https://www.educa2.madrid.org">https://www.educa2.madrid.org</a> ).</u></li> </ul>

(Tabla 7: relación de los documentos donde aparece la información de las aulas TEA en las diferentes Comunidades Autónomas. Fuente: elaboración propia).

## Apéndice E

### Cuestionarios de evaluación

#### 1. Evaluación de la Actividad: Docentes, ¿qué es el TEA?

<i>De forma anónima, valora del 1 al 5 los siguientes aspectos rodeando la valoración que más se ajuste a tu sincera opinión.</i>	
<b>1.</b> La formación que he recibido me ha resultado útil.	1 2 3 4 5
<b>2.</b> La formación que he recibido me ha aportado una visión diferente del TEA.	1 2 3 4 5
<b>3.</b> La formación que he recibido me ha servido para comprender la realidad educativa del aula TEA y su alumnado.	1 2 3 4 5
<b>4.</b> La formación que he recibido contribuirá a mejorar mi intervención en el aula.	1 2 3 4 5
<b>5.</b> La formación que he recibido ha contribuido positivamente en mi escala de valores sobre la diversidad.	1 2 3 4 5
<b>6.</b> La formación que he recibido se corresponde con la realidad educativa del centro.	1 2 3 4 5
<b>Aspectos que destacarías positivamente:</b>	
<b>Aspectos que eliminarías:</b>	
<i>Gracias por tu atención y colaboración.</i>	

2. **Evaluación de las Actividades: Creando espacios de duda y reflexión; desarrollando conocimientos y favoreciendo la inclusión** (docentes; PAS y monitores de comedor y familias); **¿Somos tod@s iguales?** (docentes); **Mi momento para hablar** (docentes).

<i>De forma anónima, valora del 1 al 5 los siguientes aspectos rodeando la valoración que más se ajuste a tu sincera opinión.</i>	
1. La formación que he recibido me ha resultado útil.	1 2 3 4 5
<b>Aspectos que quieras comentar:</b>	
<i>Gracias por tu atención y colaboración a lo largo del proyecto.</i>	

3. **Evaluación de la Actividad: PAS y monitores de comedor, ¿qué es el TEA?**

<i>De forma anónima, valora del 1 al 5 los siguientes aspectos rodeando la valoración que más se ajuste a tu sincera opinión.</i>	
1. La formación que he recibido me ha resultado útil.	1 2 3 4 5
2. La formación que he recibido me ha aportado una visión diferente del TEA.	1 2 3 4 5
3. La formación que he recibido se corresponde con la realidad educativa del centro.	1 2 3 4 5
4. La formación que he recibido ha contribuido a mejorar mis servicios en el centro.	1 2 3 4 5
5. La formación que he recibido ha contribuido positivamente en mi escala de valores sobre la diversidad.	1 2 3 4 5
<b>Aspectos que destacarías positivamente:</b>	
<b>Aspectos que eliminarías:</b>	
<i>Gracias por tu atención y colaboración.</i>	

**4. Evaluación según criterios de la Subdirección General de centros de educación infantil, primaria y especial para tutor de aula TEA, tutores de aulas de referencia, técnico educativo/integrador social.**

<i>De forma anónima, valora del 1 al 5 los siguientes aspectos rodeando la valoración que más se ajuste a tu sincera opinión sobre el siguiente alumno:</i>	
<b>1.</b> Permanencia en el aula ordinaria de referencia del alumno con TEA.	Número de horas:
<b>2.</b> Incremento de la intencionalidad comunicativa, la aparición y desarrollo del lenguaje oral y sus funciones o la adquisición de un sistema aumentativo de comunicación.	1 2 3 4 5
<b>3.</b> Aparición, incremento de conductas relacionales adecuadas.	1 2 3 4 5
<b>4.</b> Incremento del repertorio de habilidades de autonomía personal.	1 2 3 4 5
<b>5.</b> Generalización de conductas aprendidas a distintos contextos.	1 2 3 4 5
<i>Gracias por tu atención y colaboración.</i>	

(Fuente: elaboración propia a partir de “Subdirección General de centros de educación infantil, primaria y especial, (2012)”).

**5. Evaluación de los objetivos para docentes**

<i>De forma anónima, valora del 1 al 5 la consecución de los siguientes objetivos de la propuesta de inclusión implementada a lo largo del curso en el Centro. Rodea la valoración que más se ajuste a tu sincera opinión.</i>	
<b>1.</b> Fomentar el desarrollo de un centro más inclusivo para todo el alumnado y, por ende, de la comunidad educativa.	1 2 3 4 5
<b>2.</b> Favorecer la cohesión entre los diferentes agentes educativos considerando el proyecto del aula TGD un proyecto común del centro.	1 2 3 4 5
<b>3.</b> Aumentar la comprensión sobre el Trastorno del Espectro del Autismo para minimizar el desconocimiento, el miedo y el enjuiciamiento a las	1 2 3 4 5



personas	
4. Potenciar los valores de respeto, equidad y valoración positiva de la diferencia.	1 2 3 4 5
5. Aumentar la cohesión entre el aula TGD y el resto del centro.	1 2 3 4 5
6. Generalizar la estructuración visual y temporal a todo el centro garantizando el acceso a la información de todo el alumnado.	1 2 3 4 5
7. Abrir el proyecto del centro al barrio donde se ubique implicándolo en el mismo.	1 2 3 4 5

#### **6. Evaluación sumativa para docentes.**

<i>De forma anónima, valora del 1 al 5 los siguientes aspectos implementados a lo largo del curso en el Centro. Rodea la valoración que más se ajuste a tu sincera opinión.</i>	
1. La formación que he recibido me ha aportado conocimientos suficientes para intervenir adecuadamente con el alumnado con TEA.	1 2 3 4 5
2. Estoy de acuerdo con el Proyecto de Inclusión llevado a cabo en el centro.	1 2 3 4 5
3. Creo que la Inclusión en el centro ha mejorado tras la puesta en práctica de esta propuesta durante el año.	1 2 3 4 5
4. Me he sentido integrado en el Proyecto del Aula TEA.	1 2 3 4 5
5. El proyecto ha mejorado mi práctica educativa en el aula.	1 2 3 4 5
6. Creo que el proyecto ha beneficiado a todo el alumnado.	1 2 3 4 5
7. He puesto en práctica con éxito las metodologías aprendidas.	1 2 3 4 5
8. Tras el desarrollo de esta propuesta me he involucrado más en la educación de alumnos que no eran de mi grupo.	1 2 3 4 5
9. Considero que el clima en el centro es más positivo gracias a esta propuesta.	1 2 3 4 5

10. Considero que la estructuración espacial y temporal del centro ha sido positiva para tod@s.	1 2 3 4 5
11. El desarrollo de la propuesta ha mejorado el trabajo en equipo del centro.	1 2 3 4 5
<b>Aspectos que destacarías positivamente:</b>	
<b>Aspectos que mejorarías:</b>	
<b>Aspectos que eliminarías:</b>	
<i>Gracias por tu atención y colaboración a lo largo del proyecto.</i>	

### **7. Evaluación sumativa para PAS y profesionales de comedor**

<i>De forma anónima, valora del 1 al 5 los siguientes aspectos implementados a lo largo del curso en el Centro. Rodea la valoración que más se ajuste a tu sincera opinión.</i>	
1. La formación que he recibido me ha aportado conocimientos suficientes para atender adecuadamente al alumnado con TEA.	1 2 3 4 5
2. Estoy de acuerdo con el Proyecto de Inclusión llevado a cabo en el centro.	1 2 3 4 5
3. Creo que la Inclusión en el centro ha mejorado tras la puesta en práctica de esta propuesta durante el año.	1 2 3 4 5
4. Me he sentido integrado en el Proyecto del Aula TEA.	1 2 3 4 5
5. Las herramientas aportadas han sido suficientes para mejorar la atención al alumnado con TEA.	1 2 3 4 5
6. Considero que el clima en el centro es más positivo gracias a esta propuesta.	1 2 3 4 5
7. Considero que la estructuración espacial y temporal del centro ha sido positiva para tod@s.	1 2 3 4 5
<b>Aspectos que destacarías positivamente:</b>	

<b>Aspectos que mejorarías:</b>
<b>Aspectos que eliminarías:</b>
<i>Gracias por tu atención y colaboración a lo largo del proyecto.</i>

### 8. Evaluación sumativa Familias

<i>De forma anónima, valora del 1 al 5 los siguientes aspectos implementados a lo largo del curso en el Centro. Rodea la valoración que más se ajuste a tu sincera opinión.</i>	
<b>1.</b> La formación que he recibido me ha aportado conocimientos suficientes para comprender mejor a mi hij@ y/o sus compañeros con TEA.	1 2 3 4 5
<b>2.</b> Estoy de acuerdo con el Proyecto de Inclusión llevado a cabo en el centro.	1 2 3 4 5
<b>3.</b> Creo que la Inclusión en el centro ha mejorado tras la puesta en práctica de esta propuesta durante el año.	1 2 3 4 5
<b>4.</b> Me he sentido integrado en el Proyecto del Aula TEA.	1 2 3 4 5
<b>5.</b> Las herramientas y recursos proporcionados han mejorado las relaciones de mi hij@ con sus compañeros.	1 2 3 4 5
<b>6.</b> Considero que el clima en el centro es más positivo gracias a esta propuesta.	1 2 3 4 5
<b>7.</b> Considero que la implicación de las familias en el proyecto ha sido suficiente.	1 2 3 4 5
<b>8.</b> Considero positiva la apertura del centro al barrio.	1 2 3 4 5
<b>Aspectos que destacarías positivamente:</b>	
<b>Aspectos que mejorarías:</b>	
<b>Aspectos que eliminarías:</b>	
<i>Gracias por tu atención y colaboración a lo largo del proyecto.</i>	