

AULAS TEA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL. Estudio de caso

ASD CLASSROOMS AT THE STAGE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION. Case study

Resumen

La atención a la diversidad y en concreto al colectivo de personas con TEA, ha tenido en las últimas décadas un gran desarrollo tanto a nivel teórico como a nivel de investigación. El trabajo que se presenta se ha llevado a cabo en un centro público de Educación Infantil y Primaria de Salamanca que escolariza, tradicionalmente, un elevado porcentaje de alumnado de etnia gitana, alumnado inmigrante y en desventaja socioeconómica. En este marco escolar, se inauguró en el curso 2016-2017 un aula de comunicación para alumnos con Trastornos de Espectro Autista (TEA) dotada con una profesora tutora con perfil de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica y una Auxiliar Técnico Educativo, cuenta con transporte escolar para los cinco alumnos de cuatro años escolarizados en el aula TEA.

El objetivo principal de este trabajo ha sido conocer a través de la observación el funcionamiento del aula TEA y la influencia de esta aula en el alumnado. La metodología utilizada ha sido cualitativa a través de registros de observación en el aula TEA. Los resultados del estudio evidenciaron como todos los participantes mostraban conductas disruptivas y dificultades en las habilidades de comunicación y relacionales. La frecuencia con la que se daban era diaria. Al mismo tiempo, los datos demuestran la heterogeneidad de este trastorno, ninguno de los participantes presenta una semejanza distintiva entre ellos aun partiendo del mismo diagnóstico. Los resultados indican la necesidad de seguir investigando cómo reducir las conductas disruptivas que presenten y cómo potenciar las habilidades comunicativas y de relación.

Palabras clave: Autismo, infancia, trastorno, metodología cualitativa

Abstract

This research has been carried out at a public school of infant and primary education in Salamanca, which traditionally has a high percentage of gypsy students. Also significant was the number of immigrant and socioeconomically disadvantaged students who have been incorporated into the center during the last years, students corresponding to the group of educational compensation needs. In this school framework, a communication classroom for students with autism spectrum Disorders (ASD) was inaugurated in the course 2016-2017. It was equipped with a teacher tutor with profile of Hearing and language, Therapeutic pedagogy and a Educational Technical Assistant; It has a school transport for the five students of four years schooled in the classroom TEA in this school year.

The main objective of this work has been to know the functioning of the ASD classroom through observation, and the influence of this in the students. The methodology used has been qualitative through observation records in the ASD classroom.

The results of the study demonstrate how all participants showed disruptive behaviors and difficulties in communication and relational skills. The frequency with which they were given was daily and the usual context in which it was studied is only the specialized classroom. At the same time, it was clear the heterogeneity of this disorder because none of the five participants had a clear similarity between them from the same diagnosis. These results suggest the need for further research on this issue of how to reduce disruptive behaviors and how to enhance communicative and relationship skills.

Key words: Autism, childhood, disorder, qualitative methodology

DISCUSIÓN

La importancia de la investigación y el desarrollo de programas para la intervención en personas con TEA ha aumentado y continuado desde sus inicios, una de las razones puede ser a que la causa es todavía desconocida (1). En los últimos años, la investigación y posterior intervención (2) se centran en programas de tratamiento integrales y planificados de forma individualizada, que destacan las fortalezas y contrarrestan las necesidades de cada niño, viéndose involucrados en este proceso profesionales de la salud, familias y centros educativos. En concreto, desde el punto de vista de la atención temprana, ayudan a reducir considerablemente muchas de las dificultades experimentadas por las personas con TEA logrando mejorar la calidad de vida de las familias (3).

El Trastorno del Espectro de Autismo (TEA) se caracteriza por presentar deficiencias notables y persistentes en la comunicación e interacción social en diversos contextos y por patrones repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. Los síntomas comienzan a estar presentes en las primeras fases del desarrollo, causando un deterioro clínico significativo principalmente en el área social pero también en otras áreas importantes del funcionamiento habitual. Un aspecto de especial importancia es que la discapacidad intelectual y el TEA coinciden con frecuencia; en cuanto al diagnóstico de comorbilidades de ambas patologías, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo (4).

Es incuestionable la importancia de la intervención en los centros educativos del alumnado de 0 a 6 años con Trastorno del Espectro de Autismo (TEA), constituyendo un importante predictor en la recuperación funcional de estos menores, lo cual, unido a la reciente incidencia y prevalencia de estos trastornos, hace de nuestro objetivo de investigación un tema creciente de gran interés científico y teórico (5).

El DSM-V plantea que el diagnóstico de TEA se establece de acuerdo al nivel de adaptación del sujeto en los contextos familiar, escolar y clínico, y debe cumplir los siguientes criterios diagnósticos:

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

1. Déficit en la reciprocidad social y emocional; pasando por la reducción de intereses, emociones y afectos compartidos, hasta la ausencia total de iniciativa en la interacción social.

2. Déficit en las conductas de comunicación no verbal que se usan en la comunicación social; pasando por anormalidades en el contacto visual y el lenguaje corporal, o déficit en la comprensión y uso de la comunicación no verbal, hasta la falta total de expresiones o gestos faciales.

3. Déficit en el desarrollo y mantenimiento de relaciones adecuadas al nivel de desarrollo; que pueden abarcar desde dificultades para mantener un comportamiento apropiado a los diferentes contextos sociales, hasta la aparente ausencia de interés en las otras personas.

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

1. Habla, movimientos o manipulación de objetos estereotipada o repetitiva

2. Excesiva fijación con las rutinas, los patrones ritualizados de conducta verbal y no verbal, o excesiva resistencia al cambio

3. Intereses altamente restrictivos y fijos de intensidad desmesurada

4. Hiper o hipo reactividad a los estímulos sensoriales o inusual interés en aspectos sensoriales del entorno

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

D. La conjunción de síntomas limita el funcionamiento cotidiano del sujeto.

Son varias las investigaciones en los últimos años, en las que se recogen las características del TEA (6). A continuación, se presentan las que la Federación de Autismo Castilla y León (7) por ser la comunidad donde se ha llevado a cabo el estudio:

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO DE AUTISMO (TEA)
Déficits en las relaciones sociales, afectando así a la comunicación y al lenguaje
Tendencia al aislamiento social
Movimientos estereotipados o repetitivos
Oposición a los cambios en las rutinas y/o contexto habitual
Déficits en la capacidad de imitación y, consecuentemente, en el juego simbólico
Fijación con algunos objetos y/o actividades concretas
Dificultad para establecer mirada conjunta con los demás

Tabla 1. Características generales del TEA. Federación de Autismo Castilla y León (2020)

Según Perpiñán (8), el alumnado con TEA presenta principalmente las necesidades expuestas a continuación:

- *Estilo de aprendizaje diferente al desarrollo típico*: requiere estrategias de enseñanza diferentes.
- *Potencial de aprendizaje muy diverso*: algunos de estos alumnos pueden tener acceso al currículo ordinario e incluso alto potencial cognitivo, pero requieren estrategias educativas que se desvíen significativamente de la metodología empleada para el resto del alumnado.
- *Dificultades de atención y función ejecutiva*: dificultan el acceso al currículo, requiriendo otras metodologías.
- *Dificultades de comunicación*: requieren sistemas aumentativos y/o alternativos de comunicación.
- *Rigidez, inflexibilidad*: requieren estrategias y materiales de anticipación y planificación sistemáticas y muy predecibles que no son fáciles de aplicar en un entorno escolar complejo y muy variable.
- *Dificultades de comprensión del entorno social*: problemas de interacción social y de conducta, aislamiento, rabietas, hipersensibilidad, etc. Requieren medidas especiales de

regulación de conducta y de respuesta a reacciones imprevisibles. Intervenciones específicas y frecuentes.

- *Alto grado de vulnerabilidad:* escasa autonomía, mucha dependencia del adulto, atención constante. Miedo del adulto ante el riesgo (Caídas, tragarse objetos, provocar daño a otros niños, posturas...)
- *Problemas de salud:* convulsiones, hipoglucemias, reacciones inesperadas, ausencias prolongadas, necesidad de tomar medidas farmacológicas o de urgencia (medicación, 112...). Miedo por no saber identificar o no poder reaccionar adecuadamente.

Según datos proporcionados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (9), se estima que en España el 33,8% del alumnado total son alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) derivadas de una discapacidad, estando matriculados en Educación Infantil a nivel nacional. Más concretamente, en Castilla y León existió durante el curso escolar 2015-2016, un 79,6% de alumnado con Trastornos generalizados del desarrollo del total de alumnos con NEE. En la etapa educativa de Educación Infantil, puede verse reflejado como un 66% del total corresponde al género masculino y un 34% al género femenino, representando un porcentaje total del 0,8% dentro del alumnado matriculado con estas características. Haciendo referencia de nuevo al total de alumnos con NEE derivadas de una discapacidad, el 41,2% están diagnosticados con trastornos generales del desarrollo, donde está incluido el TEA, el cual está siendo analizado a lo largo de este trabajo, siendo la cifra de alumnado más alta seguida de la discapacidad intelectual con un 16,4%.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (10), en Castilla y León en el curso 2016-2017, recogía 79 casos de Alumnado con Necesidades Especiales de Apoyo Educativo. En lo referente al nivel autonómico, existen 123 unidades de Educación Especial en Centros Ordinarios, 22 de las mismas ubicadas en Salamanca.

Hoy por hoy, la escuela en la que se escolarizan los alumnos con y sin discapacidad debe ser una escuela abierta a la comunidad, una escuela inclusiva que ofrezca respuesta a todos de una manera plena e integral (11) y particularmente, a un tipo de alumnado que requiere de apoyo y organización

“diferente” a la implementada habitualmente, nos referimos al alumnado TEA. Como afirman Hontangas y Barrio de la Puente (12), es de suma importancia los proyectos educativos enfocados hacia una educación inclusiva ya que se considera la atención a la diversidad como pilar fundamental. Una escuela inclusiva debe partir de los conocimientos previos, considerando las diferencias como oportunidades de aprendizaje, eliminando las barreras y dando paso a una plena participación, dar un apoyo didáctico a los recursos disponibles en apoyo del aprendizaje y desarrollar el lenguaje dentro de un contexto práctico diario, entre otras. A medida que el clima global de un centro mejora, el alumnado con necesidades educativas especiales son más aceptado y valorado, por lo que esto motiva a seguir trabajando por y para esa cultura inclusiva que brinde apoyo a toda la comunidad educativa y proporcione nuevas respuestas pedagógicas (13).

Durán y Climent (14), señalan que la escuela inclusiva debe dar respuesta a todo el alumnado de una manera plena e integral y particularmente, a un tipo de alumnado “especial”, al alumnado TEA. Éste carece a priori, de las habilidades comunicativas y sociales imprescindibles para la consecución de la identidad social y de pertenencia a un grupo. Para que pueda darse una respuesta adecuada desde el ámbito educativo, se deben tener en cuenta los niveles de gravedad del TEA:

Tabla 2. NIVELES DE GRAVEDAD DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO

Nivel de gravedad	Comunicación Social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 1 <i>“Necesita ayuda”</i>	Sin ayuda in situ, las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación, pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer	La inflexibilidad de comportamientos causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar las actividades. Los problemas de organización y planificación dificultan la autonomía.

	amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.	
Grado 2 <i>“Necesita ayuda notable”</i>	Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayudas in situ; inicio limitado de interacciones sociales; y reducción de respuesta o respuestas no normales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.	La inflexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos aparecen con frecuencia claramente al observador causal e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de atención.
Grado 3 <i>“Necesita ayuda muy notable”</i>	Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacción y que, cuando lo hace, realiza estrategias inhabituales solo para cumplir con las necesidades y únicamente responde a aproximaciones sociales muy directas.	La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de atención.

Tabla 2 Niveles de gravedad del TEA. American Psychiatric Association (2014)

En cuanto a las características de la intervención en el contexto educativo con alumnado con TEA, se destaca que desde la escuela debe saber comunicarse con los niños que presenten las características y necesidades previamente citadas; estructurar el entorno en el que vaya a desarrollarse la jornada escolar; el equipo directivo y docente deben coordinar actuaciones teniendo como fin el bienestar integral para los niños; deben revisar las metodologías y abrirse al entorno para adaptarse completamente al niño y flexibilizar todos los aspectos necesarios de las mismas con el fin de una adaptación adecuada.

En el curso 2014-2015, en España comenzaron a ponerse en marcha las aulas especializadas para el alumnado con TEA, siendo éstas recursos ubicados en centros educativos ordinarios en las que se permiten atender a alumnado con las características que han sido expuestas con anterioridad y así favorecer su inclusión. Estas aulas presentan un espacio físico integrado en un centro ordinario, una ratio limitada, un desarrollo de un currículo adaptado y recursos humanos y apoyos específicos relacionados con las necesidades que puedan presentar. El alumnado de las mismas será atendido tanto en el aula especializada como en el aula ordinaria con el grupo de referencia, así como en cualquier otro espacio del centro o en las actividades extraescolares que se organicen. La modalidad de escolarización combinada entre centro ordinario y aula especializada se entiende en estas aulas como una escolarización en centro educativo ordinario con adaptaciones curriculares significativas y/o de acceso.

Las repercusiones que puede presentar el alumnado TEA en el contexto escolar abarcan un abanico casi igual de extenso que la heterogeneidad del trastorno en sí mismo. Las principales dificultades que pueden presentar serán de conducta, cognición, comunicación y lenguaje e interacciones sociales. De forma más extensa, hay que destacar los déficits en el juego, en el sistema motor, en el sistema sensorio-perceptual, las capacidades cognitivas, la memoria, la atención, el lenguaje, la sociabilidad y el afecto. (15)

Durante el curso escolar 2019/2020, cambió la nomenclatura y los requisitos de estas “Aulas TEA” que fueron registradas en el 2018 y han sido expuestos los resultados a lo largo del presente documento. Pasaron a denominarse “**APOYO CLAS**”. Este nombre da significado al proyecto las siglas corresponden a las áreas de **Comunicación, Lenguaje, Autonomía y Socialización**.

Actualmente, otro de los cambios producidos en estos pocos años, reside en los requisitos para formar parte de ese proyecto: en las AULAS TEA, todo el alumnado debía estar matriculado en el mismo curso escolar y tener el mismo diagnóstico, TEA concretamente. Sin embargo, en APOYO CLAS, los alumnos pueden pertenecer a cursos escolares diferentes y tener diferentes diagnósticos, siempre que presenten dificultades en alguna de las cuatro áreas citadas con anterioridad (*comunicación, lenguaje, autonomía, socialización*).

Seguidamente en la tabla, se expone el actual número de centros con el proyecto APOYO CLAS en activo en cada provincia de la citada comunidad autónoma durante el pasado curso escolar 2019/2020 (16):

	Ávila	Burgos	León	Palencia	Salamanca	Segovia	Soria	Valladolid	Zamora
Total de centros con APOYO CLAS	4	5	8	x	3	4	4	9	3
CEIP (Centro de Educación Infantil y Primaria)	3	3	8	x	2	4	3	9	2
EEl (Escuela de Educación Infantil)	1			x					
CEE (Centro de Educación Especial)				x	1				
Otros		2		x			1		1

Tabla 3 Centros con APOYO CLAS en Castilla y León

Teniendo en cuenta lo visto a lo largo del presente documento hasta el momento, se marcó como fin de esta investigación conocer el funcionamiento de un aula TEA, para posteriormente identificar qué conductas presentaban los participantes y identificar si éstas eran disruptivas. En función de las actividades que se realizaron, se pudo establecer cuál era la frecuencia y el contexto en el que sucedían estas conductas disruptivas e identificar las metodologías llevadas a cabo en el aula TEA en función de las conductas que mostró el alumnado durante el tiempo que duró la observación.

Para ello, se plantearon tres preguntas de investigación:

- *¿Muestra el alumnado TEA comportamientos disruptivos diferentes en función de las actividades planteadas en el aula? ¿Muestra habilidades comunicativas y/o sociales en relación a estas actividades?*
- *¿Cuál es la frecuencia en la que se dan y el contexto en el que tienen lugar las mayores conductas disruptivas o el mayor nivel de habilidades comunicativas y/o sociales del alumnado TEA?*
- *¿Son las metodologías que se dan en el aula TEA las que pueden llevar a inducir estas conductas disruptivas, o es totalmente al contrario y sirven de método para reducirlas? ¿Las metodologías implementadas en el aula aumentan y/o favorecen las habilidades comunicativas y relacionales del alumnado TEA?*

Método

Con la finalidad de identificar las conductas disruptivas y las habilidades del alumnado TEA en el aula, dependiendo de las actividades realizadas, su frecuencia y contexto en el que tuvieron lugar se consideró pertinente el abordaje cualitativo del estudio de caso con el método etnográfico, observación participante en el aula TEA de un centro ordinario de Salamanca capital en la etapa de Educación infantil. Durante el periodo de un mes intenso de actividad lectiva, se recogieron datos de la observación en formato registro anecdótico acompañado de notas de campo y bitácora para recoger la información de la forma más exhaustiva posible. Posteriormente se realizó un análisis de contenido clásico de los mismos con ayuda del NVIVO 11 PRO.

El registro de los datos y su análisis permitió comprimir, esquematizar y organizar la información en el siguiente mapa conceptual (Figura 1), en el cual aparecen las principales características del TEA.

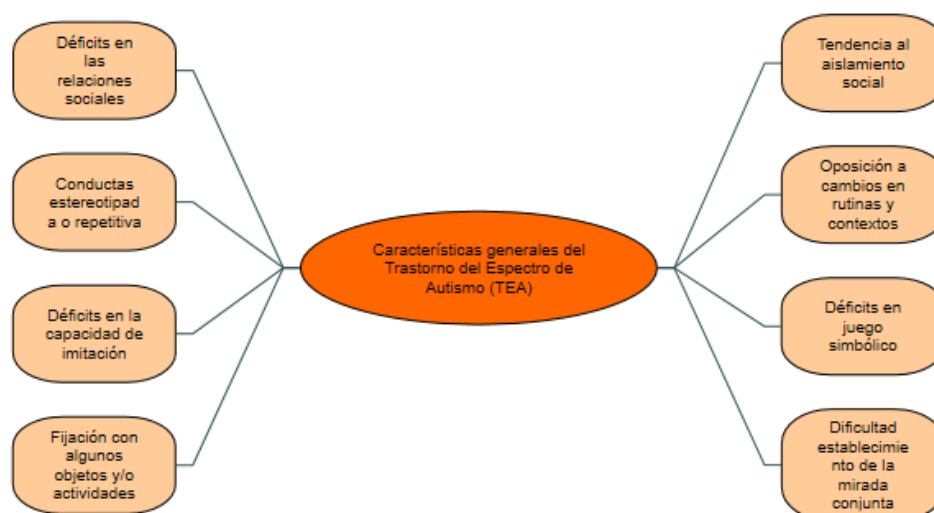


Figura 1 Mapa conceptual de las principales características del TEA

Participantes

La selección de los participantes se llevó a cabo mediante el muestreo de conveniencia, alumnado TEA escolarizado en centros ordinarios. Los criterios de inclusión que se tuvieron en cuenta fueron tener un diagnóstico de TEA y estar matriculado en educación infantil. Por el contrario, los criterios de exclusión fueron cualquier otro diagnóstico diferente a TEA y no estar matriculado en la etapa educativa dicha anteriormente. Se tuvo, únicamente acceso al aula TEA en un centro educativo ordinario de Salamanca en la etapa objeto de investigación, compuesta por 5 alumnos con TEA (4 niños y 1 niña) residentes en Salamanca (España). En el estudio participaron la totalidad de estos escolares diagnosticados.

Los participantes tenían una edad cronológica de 4 años y vivían en la ciudad de Salamanca; el lugar de procedencia de dos de ellos era Centroamérica, otro de Argentina y los otros dos de España. En lo referente al tipo de familia, dos eran familias monoparentales y tres familias nucleares.

El centro educativo donde se realizó el estudio tiene como base la diversidad y una escuela para todos, y eso se aprecia en el ajuste que ha realizado destinado a dar apoyo y respuesta a las necesidades de todo el alumnado. Es un centro pequeño, destaca el clima afectivo, donde las relaciones interpersonales son muy estrechas y se fomentan diariamente con el objetivo de mejorar la calidad educativa. Se compone de un único edificio y el aula TEA se encuentra situada en un lugar tranquilo dentro de la zona de las dos aulas de educación infantil. Este centro fue adaptado a las necesidades del alumnado con TEA y de sus familias. Una de las medidas que pusieron en marcha fue la oferta de transporte escolar para las familias con el fin de posibilitar la escolarización del alumnado TEA en este centro. Su participación favoreció su inclusión y su visibilidad en el contexto educativo, objetivos marcados ya en la Declaración de Salamanca (1994) y recogidos en la Agenda 2030. La presencia de diversidad en sus aulas es una de sus señas de identidad, enriqueciendo así a toda la comunidad educativa, toda ella está sensibilizada con el trabajo inclusivo que se lleva a cabo en el centro a lo largo de todas las etapas educativas. Se cree en la necesidad de ofrecer un modelo educativo fundamentado en una apuesta firme por la atención a la diversidad y por la inclusión.

La línea pedagógica del centro tiene como fin último la transmisión de valores como el respeto a la persona y grupo social, sin desprecio ni discriminación a cualquier tipo de diferencia como puede ser de género, de cultura o de raza entre otras. A su vez, el desarrollo de capacidades que forman integralmente la personalidad del alumnado, y no solamente la mera adquisición de conocimientos. Potencian que el alumnado crezca con autoestima y seguridad personal, desarrollando su capacidad de dar y recibir afecto. Trabajan en la línea de potenciar un clima adecuado en las aulas, en las que la relación alumno-profesor se base en el respeto mutuo. De igual modo, fomentan el desarrollo del sentido de la justicia y la solidaridad en su alumnado, dándole sentido a la responsabilidad a través de la asunción de tareas adecuadas a su edad, de manera que se sientan responsables de sus actos. Asimismo, trabajan para despertar la curiosidad científica para investigar y mejorar la realidad, transmitiéndoles el placer que procura el conocimiento y la sabiduría, buscando que sean originales y creativos para convertirse en miembros activos de la Humanidad y como tal, responsables y defensores del planeta.

En este marco escolar, se inauguró en el curso 2016-2017 un aula de comunicación para alumnado con TEA. El número de alumnos matriculados en este curso fue de tres alumnos con una edad de tres años, en el curso 2017-2018 aumentan dos alumnos, constando de cinco alumnos de cuatro años. Los recursos humanos con los que contaba el aula eran una profesora tutora con perfil de Audición y Lenguaje (AL) y Pedagogía Terapéutica (PT) y una Auxiliar Técnico Educativo (ATE).

La inauguración de dicha aula supuso un reto educativo, a la vez que un marco perfectamente adecuado y preparado para servir de referencia a la inclusión del alumnado. La filosofía planteada era ofrecer posibilidades comunicativas, a la vez que de relación social. Los alumnos del aula TEA tienen una tutora de referencia, al igual que el resto del alumnado del centro; y se concedían los apoyos y refuerzos de otros profesionales del centro que intervenían en el aula, como en las demás aulas. El alumnado TEA se beneficia del contacto y de la relación con los demás niños de su edad, tanto en el tiempo de recreo como en todas las actividades programadas por el centro.

La construcción de un ambiente inclusivo supuso, en definitiva, una posibilidad inigualable de innovación educativa y de formación del profesorado. La línea de trabajo encaminada a ofrecer un ambiente inclusivo de centro se diseñó en torno a tres aspectos fundamentales: *la importancia de innovar, la importancia de la formación del profesorado y la importancia de la evaluación del proceso como compromiso común del claustro.*

Se evidencia lo recogido anteriormente con la opinión recogida de un padre de un alumno con TEA en el periódico escolar del centro:

“(...) encontrarnos nos hace sabios. A pesar de las diferencias culturales, de idioma, de valores incluso, si permitimos el encuentro entre nosotros seremos más sabios y probablemente más felices. En el proceso permanente de ir siendo personas y de ir construyendo sociedad, es necesario reclamar y vincular las diferencias y las potencialidades de cada sujeto, de cada comunidad, en un dinamismo de mutuo enriquecimiento, puesto que los seres humanos somos constitutivamente sujetos para el encuentro, para ser y vivir en relación unos con otros...”

Procedimiento

El instrumento de recogida de información principal fue una hoja de registro anecdótico cumplimentada a lo largo de la mañana. Aunque también se tuvieron en cuenta para la categorización posterior las notas de capo, bitácora y documentos proporcionados por la dirección del centro. El proceso de recogida de la información se dividió en diferentes etapas y momentos. En ocasiones, cuando se realizaban actividades conjuntas con el aula ordinaria, se realizaba una observación global de todos los participantes, mientras que en tres ocasiones por cada caso fue individual.

La hoja de registro anecdótico consta de dos partes, la primera centrada en datos generales, como son el objetivo de la observación de cada día, la justificación metodológica, las consideraciones previas y el diseño de la observación, refiriéndose así al qué observar, cuándo hacerlo, dónde, cómo y con cuánta frecuencia.

En la segunda parte, se recoge en primer lugar, el curso donde se realiza la observación, (segundo curso del segundo ciclo de educación infantil), la persona o personas observadas, la persona observadora y la fecha. En segundo lugar, las características que iban a ser observadas, así como las incidencias o anécdotas que se produjesen en el desarrollo de la observación. Las características seleccionadas son: conductas disruptivas, habilidades de comprensión, habilidades de iniciativa de actividades, habilidades para mantener una conversación y habilidades para iniciar y/o mantener una relación.

En primer lugar, para acceder a la muestra y trabajar en el aula, única aula TEA en la provincia de Salamanca durante el curso escolar citado anteriormente, se obtuvieron permisos desde la Dirección Provincial de Educación, el centro educativo y las familias de los participantes fueron informadas y dieron su consentimiento.

Resultados

Una vez obtenida toda la información se procedió a efectuar el análisis de la misma, mediante la técnica del análisis de contenido clásico y con ayuda del CAQDAS NVIVO 11 PRO, el cual ha servido

RESULTADOS

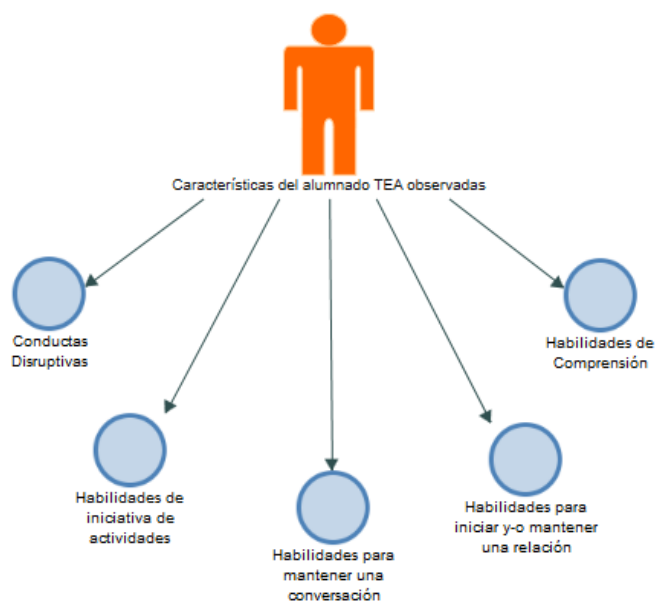


Figura 4 Características TEA registradas en la observación

Incidencias/Anécdotas



Dendograma 1

En el dendograma se aprecia la relación entre las conductas disruptivas y las habilidades de comprensión. (Dendograma 1). Esto es debido, a que muchas de las anécdotas que tuvieron lugar en el aula coincidían con la principal conducta disruptiva que presentaba cada niño, y éstas afectaban directamente en las habilidades de comprensión que mostraban en ese momento o posteriormente en otras actividades.

“...se niega a realizar las tareas cuando se siente un poco más presionada ya sea por las profesoras o por alguno de los compañeros.”

“En el momento del almuerzo, donde le ponen una música con la que identifican que deben ir a buscar el bocadillo, el niño comienza a saltar de alegría y a reírse.”

“La incidencia más repetida en la niña es la negación casi ante cualquier propuesta de actividad o de juego nada más empezarla.”

“La mayor incidencia hoy ha sido que le tira de los pelos a los niños. Es una reacción rápida y breve, y cuando el compañero comienza a llorar para.”

En lo referente a las conductas disruptivas, los resultados indican que los participantes que tienen diagnosticado TEA con Discapacidad Intelectual mostraban con más frecuencia conductas disruptivas que los participantes que estaban diagnosticados solo de TEA.

Nodo	DIAGNÓSTICO	Porcentaje de cobertura
Nodos\\Comportamiento Aula TEA\\Co	TEA - Discapacidad Intelectual	212,32%
Nodos\\Comportamiento Aula TEA\\Co	TEA	140,37%

A su vez y como se ha comentado en apartados anteriores, las conductas disruptivas estaban muy relacionadas con las habilidades de comprensión. Esto es así porque cuando se manifestaban este tipo de conductas, las habilidades de comprensión se veían afectadas siendo inferiores a cuando no se daban conductas disruptivas.



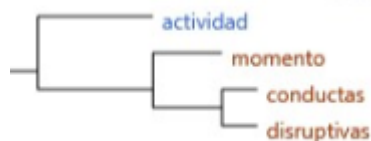
Dendograma 2

“La conducta disruptiva más repetida en este niño tiene lugar cuando no hace lo que él quiere, ya que, al no manejar ningún tipo de lenguaje, se bloquea y se pone nervioso, por lo que su única salida es dar voces diciendo letras sueltas, y patear fuertemente en el suelo.”

“La conducta disruptiva más repetida en este niño es el hecho de decir en tono muy alto y repetidamente “ñiñiñiñi” o “ñañañaña” cuando no quiere hablar ni decir nada con el vocabulario que él tiene adquirido, quizá no solo porque no quiera sino porque también emite esos sonidos cuando está muy feliz.”

“Su mayor conducta disruptiva es la negación. Ante cualquier proposición de actividad o juego, siempre contesta que no. Si no le rebates, a los cinco minutos ella es consciente de la situación, pide disculpas y realiza lo que sea como el resto de sus compañeros, indiferentemente sea del aula TEA o del aula ordinaria.”

“...cuando no se espera una acción o se frustra al no poderse comunicar con las personas que le rodean, comienza a dar voces de conjuntos de letras sin un sentido aparente y a moverse de manera espasmódica alrededor de la clase.”



Dendograma 3

Por otro lado, se puede ver en los resultados que las conductas disruptivas ocurrían siempre en los mismos momentos o actividades. Cada participante mostraba siempre la misma conducta disruptiva ante los mismos estímulos, contextos, actividades o lo que es lo mismo, momentos determinados.

Habilidades de comprensión

Según los datos obtenidos las habilidades de comprensión se vieron afectadas por las conductas disruptivas. Se observó que, los participantes perdían la capacidad de atención y concentración cuando tenían lugar las conductas disruptivas, por lo tanto las habilidades de comprensión disminuían, llegando incluso en algunos de los participantes a desaparecer por completo.

Conductas Disruptivas
Habilidades de Comprensión

Dendograma 4

“Al menos, cuando se explican cómo se deben realizar las fichas del proyecto, o cómo se realiza una actividad lo entiende, aunque a la hora de concentrarse en la realización ya sea de una u otra cosa, le cuesta mucho, debido a que se evade muy fácilmente con los números que puede haber en la clase de calendarios, relojes, puzles...”

“No sigue dos órdenes seguidas y no siempre entiende las explicaciones dadas para fichas o para actividades lúdicas. Cuando esto ocurre, mira hacia abajo y pregunta: ¿cómo?, teniendo o no sentido al contexto en el que hace referencia.”

“Algunas veces obedece órdenes o sigue rutinas del aula, pero no sabe si es porque redundantemente, ya lo ha adquirido como una rutina en la que se ve envuelto todos los días, o porque realmente entiende lo que se le está indicando.”

Habilidades de iniciativa de actividades

De igual importancia son las habilidades de iniciativa de actividades, las cuales estaban relacionadas con las habilidades para iniciar o mantener una relación. De este modo, los participantes que tenían iniciativa para alguna o varias actividades, establecían relaciones con otros compañeros, ya fuesen del aula TEA o del aula ordinaria, en actividades conjuntas o en tiempos de recreo. De hecho, demostraron mejor comportamiento cuando se relacionaban con otros compañeros.

Habilidades de iniciativa de actividades
Habilidades para iniciar y-o mantener una relación

Dendograma 5



Dendograma 6

“Este niño no tiene habilidades para el inicio de las actividades. Solamente inicia las acciones repetitivas que le caracterizan, como por ejemplo coger siempre los mismos tres colores de pintura, abrir el cajón situado en la mesa de la tutora o un sonido que emite en concreto.”

“En la hora destinada a la realización de fichas, el niño las hace sin problema. En el recreo ya muestra iniciativa para ir a jugar con otros niños y propone él algunos juegos que le gustan para jugar con ellos.”

“En el recreo, solamente inicia actividades individuales.”

“Cuando se proponen actividades todos los niños juntos, se aleja del lugar dónde se esté llevando a cabo la actividad y hace todo lo posible por no hacerla. Suele repetir palabras sueltas que acabe de escuchar en ese momento, o palabras relacionadas con temas que a él le interesen, como pueden ser los números, especialmente el siete y el treinta.”

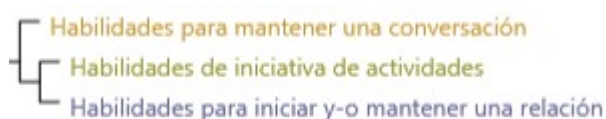
“Siempre que tengan que ver con números o con contar, centra su atención en esa actividad.”

“Es una niña que raras veces muestra tener iniciativa de actividades, ya que, debido a su conducta disruptiva predominante, los niños rehúyen de ella. Aunque a veces ella lo intenta, y en el patio se acerca a los compañeros del aula ordinaria, es imposible que comiencen una actividad juntos.”

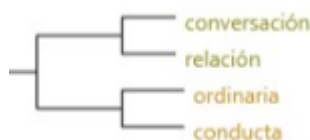
“...muestra curiosidad por todo lo que le rodea. Esto hace que tenga iniciativa por comenzar todas las actividades que puedan plantearsele. Tiene iniciativa por cualquier juego o conversación.”

Habilidades para mantener una conversación

Las habilidades para mantener una conversación ayudaban notablemente a establecer relaciones con los compañeros, puesto que el lenguaje, sea verbal o no verbal, favorecía las relaciones y las conductas con el aula ordinaria. Éstas mantenían mucha relación con las habilidades de iniciativa de actividades y las habilidades para iniciar o mantener una relación.



Dendograma 7



Dendograma 8



Dendograma 9

“Posee habilidades para iniciar y mantener una conversación con el lenguaje adecuado para su edad. Cabe resaltar que una característica muy destacada de esta niña es que se refiere a ella en tercera persona, nunca en primera. Expresa sentimientos, emociones, gustos, ideas, siempre nombrándose a ella en lugar de decir “yo” o “a mí”. Tiene ecolalia como el “Como” o “ayuda”.”

“No posee ningún tipo de lenguaje, por lo que ni inicia ni mantiene una conversación ni con compañeros ni con profesoras. Es más, se está insistiendo desde el inicio de la etapa escolar con tres años, la adquisición del lenguaje por pictogramas, pero el niño no es capaz de concentrarse durante las explicaciones, por lo que no lo tiene adquirido.”

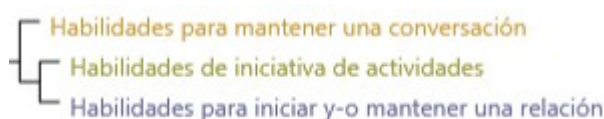
“Tiene unas habilidades adecuadas a su edad cronológica para mantener una conversación. Es capaz de sacarte diversos temas, aunque sí es cierto, que el tema que más le interesa es el mundo animal. Muestra especial interés por las hormigas de las que te habla casi de manera constante. Es capaz también, de hacer preguntas sobre la familia y animales que tiene la persona con la que esté hablando en ese instante.”

“Tiene dificultades para mantener una conversación, debido a la escasez de léxico que posee. Puede iniciar una conversación, pero siempre sobre una foto de una rana que hay en un póster del aula, y siempre con las mismas palabras: “Hay una rana, se llama Pascuala”. Si por el contrario es otra persona quién inicia la conversación, responde con las palabras que conoce, pero de una o dos sílabas.”

“...comprende lo que se le dice, pero no posee un lenguaje fluido para mantener una conversación. Suele repetir palabras sueltas que acabe de escuchar en ese momento, o palabras relacionadas con temas que a él le interesen, como pueden ser los números, especialmente el siete y el treinta.”

Habilidades para iniciar y/o mantener una relación

En suma, las habilidades para mantener una conversación y las habilidades de iniciativa de actividades favorecerían al aumento de las habilidades para iniciar y/o mantener una relación. El lenguaje era vital para poder establecer comunicación con otros y así establecer relaciones, lo cual era la esencia de la vida en conjunto. En este caso concreto, entre los participantes de este estudio y el alumnado del aula ordinaria. Es más, para poder establecer relaciones con el resto de la comunidad educativa y potenciar así la realización de comportamientos y conductas adecuadas al contexto donde se desenvuelven. (17).



Dendograma 10



Dendograma 11



Dendograma 12

“Muestra habilidades para mantener una relación, aunque le cuesta iniciarlas. Es muy reservada. Muestra indicios de atención conjunta en muchos momentos a lo largo de la mañana.”

“Este niño no se relaciona con sus compañeros del aula TEA, ni con los compañeros del aula ordinaria durante el recreo y el resto de actividades conjuntas. El hecho de no saber comunicarse con ningún lenguaje, dificulta el inicio de relaciones con el resto de iguales. Esto hace que siempre tienda al aislamiento, tanto en el aula como en el patio.”

“Con los compañeros del aula ordinaria le cuesta mucho relacionarse, es más, no conoce sus nombres tampoco. De su aula TEA, mantiene una relación más estrecha con un niño, con el que se entienden a su manera e incluso pueden llegar a jugar juntos fuera del aula TEA.”

“...rehúye de cualquier tipo de relación que se le pueda plantear. Dentro del aula, no mantiene relación con ningún compañero, ya que ni para realizar las actividades ni para jugar quiere comunicarse con ellos. En el recreo, este niño también se aísla del resto de compañeros del edificio donde se imparte educación infantil.”

“Por el tipo de conducta disruptiva que presenta a diario, le es muy complicado iniciar y/o mantener una relación con sus compañeros, tanto del aula TEA como del aula ordinaria. Las profesoras saben cómo deben actuar cuando esto sucede y provocan que ella piense sobre lo que ha dicho o hecho y sepa pedir perdón.”

Relaciones entre los participantes

Para concluir este apartado de resultados, se establecieron las relaciones por similitud en sus características de los cinco participantes. En ellas se puede ver la similitud entre la niña y el niño 1, entre los niños 2 y 3 y la no estrecha relación del niño 4 con el resto de los compañeros.



Dendograma 13

Dándole continuidad a lo anterior, en la siguiente matriz (Figura 7), pueden verse las relaciones de cada participante en cada uno de los días que se llevó a cabo la observación. En ella se ve reflejada como el niño 2 apenas establecía relaciones con sus compañeros, mientras que los niños 1, 4 y 3 apuntaban más participación en ellas. Por otro lado, la niña establecía relaciones frecuentemente, aunque no tanto como los últimos niños citados.

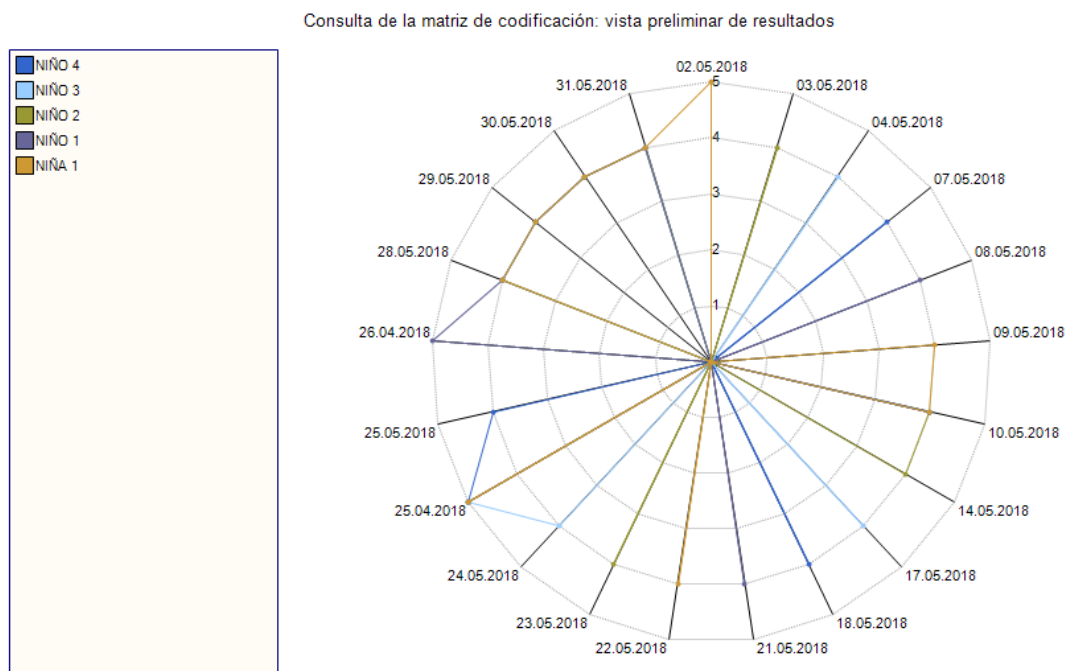


Figura 5 Matriz de codificación entre casos y recursos

“Este niño no se relaciona con sus compañeros del aula TEA, ni con los compañeros del aula ordinaria durante el recreo y el resto de actividades conjuntas. El hecho de no saber comunicarse con ningún lenguaje, dificulta el inicio de relaciones con el resto de iguales. Esto hace que siempre tienda al aislamiento, tanto en el aula como en el patio.”

“Con los compañeros del aula ordinaria le cuesta mucho relacionarse, es más, no conoce sus nombres tampoco. De su aula TEA, mantiene una relación más estrecha con otro niño, con el que se entienden a su manera e incluso pueden llegar a jugar juntos fuera del aula TEA.”

“...tiene habilidades extraordinarias para iniciar o mantener las relaciones sociales. Es un niño extrovertido y muy hablador. Le gusta interactuar con todos los niños, ya sean de su aula TEA como del aula ordinaria. En el patio, donde están todos juntos, Antonio juega con todos, repartiéndose todos los momentos del tiempo de recreo.”

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los resultados obtenidos en este trabajo ponen de manifiesto, aludiendo a este estudio de caso, que una intervención en el contexto educativo del alumnado con TEA puede modificar la evolución de los mismos y de las conductas disruptivas que puedan mostrar (18). Al mismo tiempo cabe resaltar que la educación y el apoyo de toda la comunidad educativa son fundamentales para el desarrollo de la comunicación y las competencias sociales (19).

Bien es cierto que, en los últimos años en España, la respuesta educativa al alumnado con TEA ha sufrido grandes avances hacia alternativas más inclusivas. De hecho, se ve reflejado en la legislación vigente un claro compromiso de las administraciones por acercar a este colectivo de alumnado a los centros ordinarios combinando así una atención intensiva y especializada con los aprendizajes en sus aulas de referencia junto a sus iguales. (20)

Un ejemplo de ello, fue la Asamblea General de la ONU, la cual adoptó en septiembre de 2015, la conocida como Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Ésta se caracteriza por ser un plan de

acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, teniendo también la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia.

Referente a la frecuencia de las características analizadas, todos los participantes del estudio mostraron algún tipo de conducta disruptivas, y en lo concerniente a las habilidades, las habilidades de comunicación y de relación fueron las más afectadas. Otros estudios (22), afirman que, debido al amplio abanico existente dentro del TEA, en muchas ocasiones el problema de conducta indica que pretenden comunicar emociones, ideas, frustración, miedos, etc. Frente a las cuales se deben aplicar respuestas adecuadas a sus necesidades y su contexto social, para conseguir así estrategias para el manejo del entorno.

En cuanto a la primera pregunta de investigación en la que se planteó si el alumnado TEA mostraría conductas disruptivas diferentes o habilidades comunicativas en función de las actividades que realizasen, cabe destacar la gran heterogeneidad entre los participantes. Mostraron conductas disruptivas cuando no podían comunicarse, cuando se sentían frustrados y cuando mostraban los patrones repetitivos. Esto hizo que las habilidades comunicativas se vieran gravemente afectadas, debido incluso, en algún caso, a la inexistencia de lenguaje, tal y como reseña Monfort (23).

En relación a la segunda pregunta de investigación, en la que se planteaba la frecuencia y el contexto en el que se daban estas conductas disruptivas y las consecuencias en las habilidades comunicativas y relacionales, los resultados del estudio mostraron que las conductas disruptivas aparecieron de manera diaria, por lo tanto, interfirieron negativamente en las habilidades de comunicación y relación en la que se movían diariamente los participantes. Como afirman investigadores, especialmente se dan en el aula TEA y no tanto en el aula ordinaria, lo que suponía un incremento de estas conductas cuando se encuentran todos los niños en el aula TEA.

La tercera pregunta de investigación planteaba si son las metodologías cooperativas, tanto de profesorado como del alumnado, que se seguían en el aula TEA las que provocaban este tipo de conductas o si por el contrario eran la solución a ellas, y si éstas ayudaban a potenciar directamente las habilidades comunicativas y de relación. El análisis de los resultados concluyó que las metodologías seguidas en el aula por especialistas ponían solución en muchas ocasiones a las

conductas disruptivas que presentaban los participantes, cada uno con una respuesta adecuada a ellos. Al mismo tiempo, el desarrollo de la jornada lectiva se organizaba y se planteaban actividades para potenciar continuamente las habilidades comunicativas y relacionales de los participantes debido a que el fin último planteado era la máxima socialización posible (24).

Como afirma Pujolàs (25) y a la vista de los resultados del estudio, parece que se seguía una forma adecuada de trabajo individual con los participantes de esta aula TEA. El trabajo desarrollado era en equipo, de manera cooperativa y esto era la principal herramienta para afrontar las conductas disruptivas. Cada miembro de este equipo tenía definidas cuáles eran sus intervenciones y los objetivos a conseguir. El fin era ayudar a disminuir esas conductas disruptivas y potenciar al máximo las habilidades de comunicación y de relación de cada uno de los niños con TEA para poder extrapolarlas a su contexto diario sin mayores dificultades y de manera gradual. Las metodologías seguidas les permitían desenvolverse de manera autónoma en los casos en los que el grado de autismo no afectase a su independencia.

Es necesario que los centros educativos que no implementen estas metodologías de trabajo en equipo, incorporen a sus aulas, planes y proyectos con el mismo objetivo para así favorecer la inclusión de colectivos desfavorecidos a día de hoy, para que, en un futuro no muy lejano, se pueda hablar de una plena inclusión en todos los centros escolares, camino iniciado con buenos resultados. Asimismo, tanto por parte del profesorado como del equipo directo del centro, se resaltó la falta de personal y recursos especializados que ayude en estos proyectos e iniciativas para que se pueda trabajar de manera personalizada y especializada con cada niño porque, aunque la ratio en el aula TEA sea pequeña, las necesidades que presentan y las respuestas y apoyos que hay que ofrecer, requieren mucho trabajo y apoyo por parte de toda la comunidad educativa, por lo que cuanto más recursos humanos y materiales, se podrán obtener mejores resultados, según expone el Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. (26)

Una de las principales limitaciones de este trabajo se dio a la hora de acceder a estudios centrados en el objetivo de esta investigación, la revisión bibliográfica confirmó la falta de estudios previos sobre el tema. Si es cierto que esto puede servir de oportunidad para abrir nuevas y futuras

líneas de investigación. Otra de las limitaciones encontradas fue el acceso a la muestra, permisos, autorizaciones por lo que no se pudo hacer una comparación con otras aulas.

Las líneas futuras de investigación se centran en el conocimiento del trabajo con este tipo de alumnado tanto a nivel regional como nacional, aumentando la muestra a observar y la colaboración de los centros y administraciones educativas, marcando como fin último identificar los elementos que favorecen la calidad educativa y la calidad de vida del alumnado TEA.

Teniendo en cuenta todo lo visto anteriormente, y en el contexto de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, el fin futuras investigaciones es conocer el funcionamiento del APOYO CLAS, para posteriormente identificar qué conductas presentan los participantes y finalmente si éstas son disruptivas. En función de las actividades realizadas, se podrá establecer cuál es la frecuencia y el contexto en el que suceden estas conductas disruptivas e identificar las metodologías llevadas a cabo en APOYO CLAS en función de las conductas que pueda mostrar el alumnado.

TABLAS, IMÁGENES Y FIGURAS

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO DE AUTISMO (TEA)
Déficits en las relaciones sociales, afectando así a la comunicación y al lenguaje
Tendencia al aislamiento social
Movimientos estereotipados o repetitivos
Oposición a los cambios en las rutinas y/o contexto habitual
Déficits en la capacidad de imitación y, consecuentemente, en el juego simbólico
Fijación con algunos objetos y/o actividades concretas
Dificultad para establecer mirada conjunta con los demás

Tabla 3. Características generales del TEA. Federación de Autismo Castilla y León (2020)

Tabla 2. NIVELES DE GRAVEDAD DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO		
Nivel de gravedad	Comunicación Social	Comportamientos restringidos y repetitivos

<p>Grado 1 <i>“Necesita ayuda”</i></p>	<p>Sin ayuda in situ, las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación, pero cuya conversación amplía con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.</p>	<p>La inflexibilidad de comportamientos causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar las actividades. Los problemas de organización y planificación dificultan la autonomía.</p>
<p>Grado 2 <i>“Necesita ayuda notable”</i></p>	<p>Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayudas in situ; inicio limitado de interacciones sociales; y reducción de respuesta o respuestas no normales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos aparecen con frecuencia claramente al observador causal e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de atención.</p>
<p>Grado 3 <i>“Necesita ayuda muy notable”</i></p>	<p>Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacción y que, cuando lo hace, realiza estrategias inhabituales solo para cumplir con las necesidades y únicamente responde a aproximaciones sociales muy directas.</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de atención.</p>

Las aulas TEA en la etapa de Educación Infantil

Tabla 4 Niveles de gravedad del TEA. American Psychiatric Association (2014)

	Ávila	Burgos	León	Palencia	Salamanca	Segovia	Soria	Valladolid	Zamora
Total de centros con APOYO CLAS	4	5	8	x	3	4	4	9	3
CEIP (Centro de Educación Infantil y Primaria)	3	3	8	x	2	4	3	9	2
E EI (Escuela de Educación Infantil)	1			x					
CEE (Centro de Educación Especial)				x	1				
Otros		2		x			1		1

Tabla 3 Centros con APOYO CLAS en Castilla y León

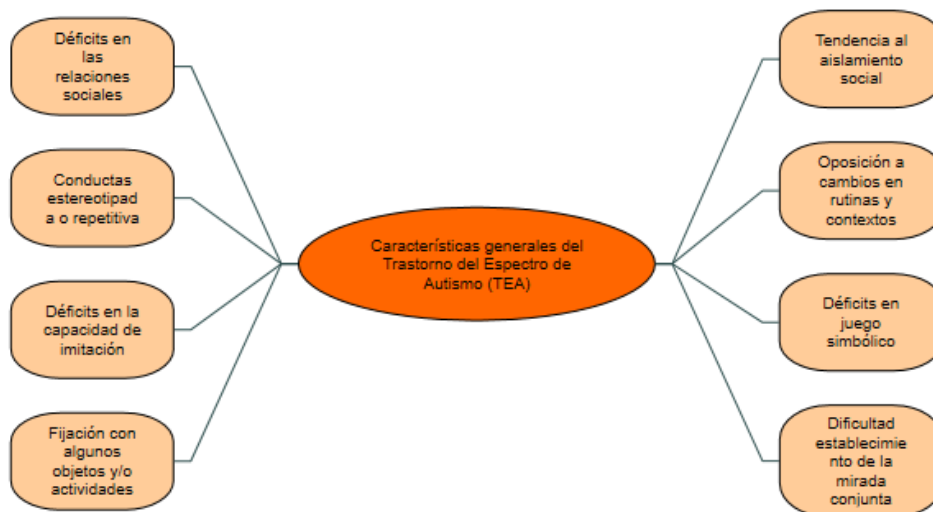


Figura 2 Mapa conceptual de las principales características del TEA



Figura 2 Nube de palabras en relación a lo recogido durante la observación

Palabra	Conteo
aula	148
habilidades	126
tea	118
relaciones	94
anecdótico	88
niños	66
actividades	59
comportamiento	58
conversación	56
comprensión	49
relación	46
interpretación	46
compañeros	44
comportamientos	42
infantil	40
iniciativa	38
momento	36
conductas	35
disruptivas	31
ordinaria	29
actitudes	25
educación	23
controlar	23
actividad	23
lenguaje	22
conducta	22
orientación	21
escuela	21
conocimientos	21
beneficios	21

Figura 3 Tabla de las palabras más frecuentes del estudio

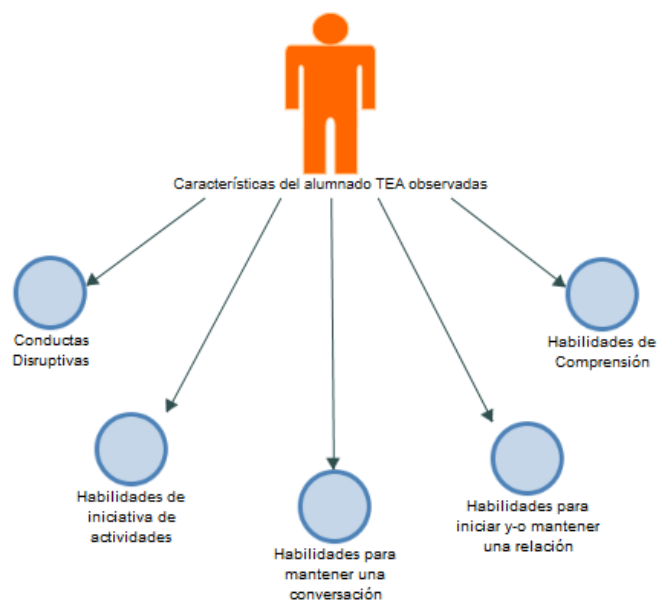


Figura 4 Características TEA registradas en la observación

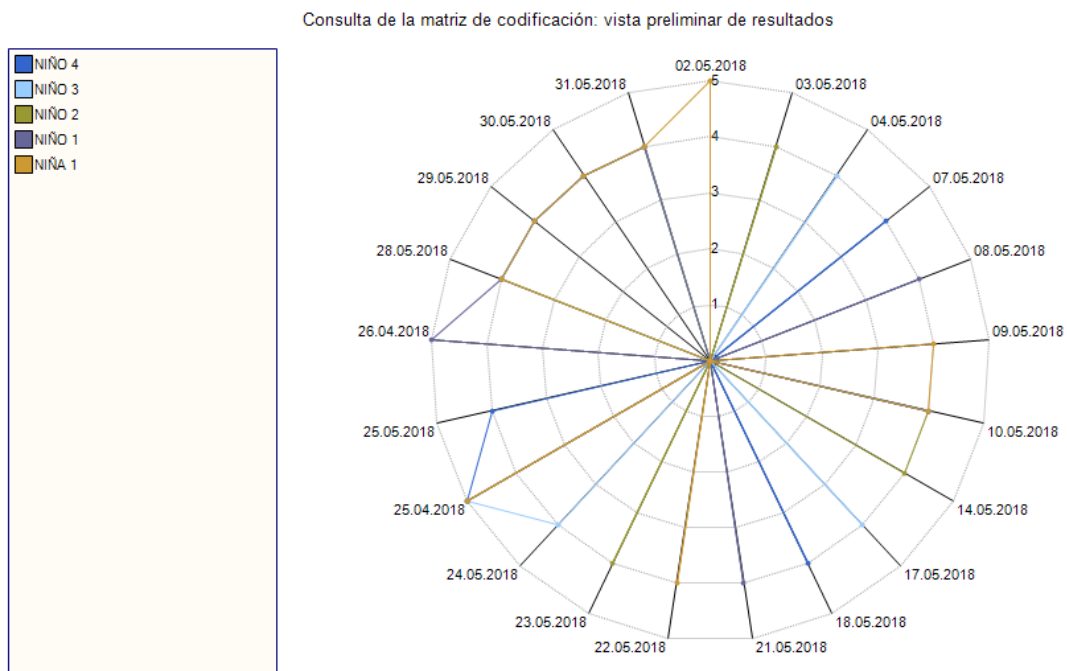


Figura 5 Matriz de codificación entre casos y recursos

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Rodríguez-Barrionuevo A C, Rodríguez-Vives M A. Clinical diagnosis of autism. *Revista de Neurología*. 2002; 34, S72-7.
2. Belinchón M, Boada L, García E, Fuentes J, Posada M. Evolución de los estudios sobre autismo en España: publicaciones y redes de coautoría entre 1974 y 2007. *Psicothema*. 2010; 22(2).
3. Limon A. Síndrome del espectro autista. Importancia del diagnóstico temprano. *Gac Méd Méx*. 2007; 143(1), 73-78.
4. American Psychiatric Association. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. (5 ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana; 2014.
5. Sánchez-Raya M, Martínez-Gual E, Elvira J, Salas, B, Cívico F. La atención temprana en los trastornos del espectro autista (TEA). *Psicología educativa*. 2015; 21(1), 55-63.
6. Artigas-Pallarès J, Paula, I. El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. 2012; 32(115), 567-587.
7. Federación de Autismo de Castilla y León. Prevalencia TEA; 2020.
8. Perpiñán S. Atención temprana y familia. Madrid: Narcea; 2011.
9. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Curso 2015-2016*. Madrid; 2016. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria.html>
10. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. Madrid; 2017. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria.html>
11. Bénitez Peral M, Carrasco Lozano L. El entorno urbano como recurso didáctico para el aprendizaje de la autonomía, socialización y comunicación del alumnado TEA. *Escuela Abierta*. 2011; (14), 125-148.

12. Araque Hontangas N, Barrio de la Puente J L. Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma social*. 2010; (4), 1-37.
13. Ainscow M. Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid. (Vol. 84). Narcea Ediciones; 2001. Vol. 84
14. Durán Gisbert D, Giné i Giné C. La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *Edetania*; 2017. (41):31-44.
15. Ministerio de Hacienda y Función Pública. Aulas especializadas para el alumnado con trastornos del espectro del autismo; 2015. Disponible en: <http://laadministracionaldia.inap.es/noticia.asp?id=1137942>
15. Peirats Chacón J, Morote Blanco D. El aula de comunicación y lenguaje y la inclusión escolar. Dificultades y estrategias de intervención / Communicatio classroomn and language and school inclusión. 2016; 27. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.27.015>
16. Junta de Castilla y León. *Puestos docentes calificados de especial dificultad. Curso 2019/2020*. Valladolid; 2020.
17. Fortea-SevillaM, Escandell-Bermúdez M, Castro-Sánchez J, Martos-Pérez, J. Desarrollo temprano del lenguaje en niños pequeños con trastorno del espectro autista mediante el uso de sistemas alternativos. *Revista de neurología*; 2015. 60 (Supl 1), S31-5.
18. Mulas F, Ros-Cervera G, Millá M, Etchepareborda, M, Abad, L, Téllez,M. Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología*; 2010. (3), 77-84.
19. Gálvez, I. Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general. *Participación educativa*. 2015; 4(7), 11-18.
20. De la Torre B, Martín E. La Respuesta Educativa al Alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en España: Un Avance Desigual. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*. 2020; 9(1), 249. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.012>

22. López S, García C. Patrones comportamentales en el trastorno autista: descripción e intervención educativa. *Psicología Educativa*. 2007; (2), 117-131.
23. Monfort, I. Comunicación y lenguaje: bidireccionalidad en la intervención en niños con trastorno de espectro autista. *Revista de Neurología*. 2009; (2), 53-56.
24. De la Puente J L B. Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación*. 2009; 20(1), 13.
25. Pujolàs Maset P. Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo; 2012. 30(1):89-112. Disponible en: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149151>
26. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. *Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España*. Observatorio Estatal de la Discapacidad; 2019. Disponible en <https://www.observatoriodeladiscapacidad.info>