



Revista Educación
ISSN: 0379-7082
ISSN: 2215-2644
revedu@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Fortuny Guasch, Rosa; Sanahuja Gavalda, Josep M.

Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Revista Educación, vol. 44, núm. 1, 2020

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44060092011>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.36889>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Comparison of Teaching Strategies Used at Two Mainstream Schools with Autism Spectrum Disorder (ASD) Students

Rosa Fortuny Guasch
Universitat Autònoma de Barcelona, España
rosa.fortuny@uab.cat

 <http://orcid.org/0000-0002-4660-4390>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.36889>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44060092011>

Josep M. Sanahuja Gavalda
Universitat Autònoma de Barcelona, España
josep.sanahuja@uab.cat

 <http://orcid.org/0000-0003-3444-2491>

Recepción: 06 Mayo 2019
Aprobación: 19 Agosto 2019

RESUMEN:

En Cataluña, el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) escolarizado en escuelas inclusivas recibe apoyo por parte del servicio de apoyo intensivo para la escolarización inclusiva (SIEI), bien en las aulas ordinarias, o bien en un aula específica. No obstante, para los maestros supone un reto acoger al alumnado con TEA, pues se deben desarrollar numerosas estrategias metodológicas: utilizar una apertura y un cierre claros, dar ejemplos, utilizar un lenguaje concreto, presentar la información de manera oral con apoyo visual, propiciar actividades de interés y anticipar, por citar algunas. Dada su gran variedad, el objetivo del estudio es identificar qué estrategias metodológicas se usan con los alumnos con TEA en el aula regular, y si difieren de las usadas en el aula SIEI. Se desarrolló un estudio cualitativo y descriptivo a partir de la observación en las aulas y entrevistas con una muestra de dos escuelas de educación primaria. Los resultados muestran que ambas escuelas utilizan múltiples estrategias, aunque algunas no se contemplan, por ejemplo, la generalización. Además, cuando hay un aula SIEI, se tiende a situar al alumno con TEA fuera del aula regular, donde el maestro de apoyo mantiene el rol de tutor. En cambio, dentro del aula regular, el maestro de apoyo destina su tiempo al alumno con TEA de bajo funcionamiento; mientras que los alumnos con TEA de alto funcionamiento reciben apoyo por parte de los iguales. Finalmente, se observa la necesidad de desarrollar programas formativos para todo el profesorado para fomentar una mayor inclusión.

PALABRAS CLAVE: Estrategias metodológicas, Trastorno del Espectro Autista (TEA), Educación inclusiva, Profesor especializado.

ABSTRACT:

In Catalonia (Spain), students with Autism Spectrum Disorder (ASD) enrolled in inclusive education receive support from the Intensive Support Service for Inclusive Education Program (SIEI), either in mainstream or special needs classrooms. However, many teachers find it challenging to include ASD students in mainstream classrooms, since they must develop a variety of strategic teaching methodologies: use of clear openings and wrap-ups, use of examples and specific language, presentation of oral information using visual support materials, use of activities to peak student interest and the need to anticipate, just to name a few examples. Given the large variety of teaching methodologies, the objective of this study is to identify which teaching strategies are used with ASD students in mainstream classrooms and compare them with those used in SIEI classrooms. A qualitative and descriptive study was developed based on classroom observation and interviews using a sample of two primary schools. According to the results, both schools use multiple strategies, although some strategies are not considered, such as generalizations. Also, SIEI classrooms tend to place ADD students outside the regular classroom where the support teacher is more of a tutor. However, in regular classrooms, the support teacher spends more time working with low functioning ASD students while high functioning ASD students receive support from their peers. Finally, there is a need to develop more educational programs aimed at teachers to foster greater inclusion of ASD students.

KEYWORDS: Teaching Strategies, Autistic Spectrum Disorder (ASD), Inclusive Education, Special Education Teachers.

INTRODUCCIÓN

Los centros educativos ordinarios donde asiste alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en Cataluña (España), inmersos en el desarrollo de procesos inclusivos, buscan la promoción de la equidad entre los estudiantes, según Witmer y Ferreri (2014), y la presencia, participación, aceptación y logros del alumnado con necesidades educativas específicas (NEE), tal como afirma Humphrey (2008). Al mismo tiempo, supone un reto para los maestros de las escuelas inclusivas, pues se debe desarrollar y/o adaptar un amplio abanico de estrategias metodológicas, tanto para ayudar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como para evitar las conductas disruptivas, favorecer la comunicación y mejorar la interacción social.

Actualmente, existen una gran variedad de estrategias metodológicas, aunque no todas son utilizadas en las escuelas. Además, hay estrategias metodológicas que únicamente se utilizan con el alumnado con TEA, en lugar de utilizarlas con todo el alumnado dentro del aula inclusiva. Por otro lado, en Catalunya, el servicio de apoyo intensivo para la escolarización inclusiva (SIEI) se puede organizar dentro del aula ordinaria, o como un aula específica, y los maestros tienden utilizar estrategias diferentes dentro de un aula o de la otra.

Dada la gran variedad de estrategias metodológicas existentes, el objetivo de este estudio es identificar qué estrategias metodológicas se usan con el alumnado diagnosticado de TEA cuando se encuentra en una escuela con aula SIEI y si estas difieren cuando el estudiantado con TEA está en una escuela cuya SIEI hace el apoyo en el aula ordinaria. En este sentido, se analiza cómo influye el rol de la persona educadora de apoyo en el desarrollo de dichas estrategias, teniendo en cuenta el CI y la tipología de TEA.

ANTECEDENTES

En Cataluña, el alumnado con TEA suele ser escolarizado bien en centros de educación especial, bien en escuelas ordinarias de educación infantil y primaria. Es en estas últimas, y desde el prisma de la educación inclusiva, que el alumnado con TEA (que no presenten un CI extremadamente bajo) recibe el apoyo adicional y/o intensivo por parte de una persona profesional y/o se hacen adaptaciones curriculares, de los materiales, de la metodología de trabajo y de la evaluación, tal como afirman Parrilla y Sierra (2015), McAllister y Sloan (2016) y según la Jefatura del Estado (2013) y la Generalitat de Catalunya (2017). Con el Decreto 150/2017, del 17 de octubre, el SIEI está destinado para el alumnado con NEE que requieran un apoyo intensivo dentro del marco de una escuela inclusiva. Ahora bien, será el centro educativo quien organice el SIEI como un apoyo para el alumnado con NEE en las aulas ordinarias (y, por ende, para todo el grupo-clase), o bien como un aula específica (aulas SIEI), donde los maestros de apoyo imparten clase al alumnado de forma individual o en grupo reducido (de 2 a 4 alumnos). Dado el aumento de alumnado con TEA en los centros ordinarios, en algunos casos las aulas SIEI están especializadas en este tipo de trastorno.

MARCO TEÓRICO

El TEA abarca un conjunto heterogéneo de síndromes del desarrollo neurológico asociado con déficits en la interacción social, habilidades comunicativas, flexibilidad mental y procesamiento sensorial, según describe la American Psychiatric Association (2013). Aunque implica variedad de grados de severidad (síndrome de Asperger, Autismo o TEA-no específico) y de intensidad, una elevada proporción de las personas diagnosticadas con TEA tienen un coeficiente intelectual (CI) dentro de la normalidad, según afirman Charman et al. (2011) y Mandy, Murin y Skuse (2014).

Las estrategias metodológicas más comúnmente recomendadas para trabajar con alumnado con TEA pretenden favorecer la contextualización y concreción de la información y del conocimiento: utilizar una apertura y un cierre claros, enseñar de manera secuencial y progresiva, dar ejemplos, explicar el

significado de las metáforas, proporcionar notas guiadas, proponer actividades que se puedan generalizar y facilitar múltiples oportunidades tanto de aprendizaje como de evaluación, según afirman Krasny, Williams, Provencal y Ozonoff (2003) y Anderson (2007), así como definir claramente las expectativas que se tienen sobre el alumnado, utilizar un lenguaje concreto, con instrucciones explícitas, claras y específicas, además de dar tiempo al alumnado con TEA si este lo requiere, según describen Brown y Coomes (2016). Asimismo, con el objetivo de aumentar la participación activa del alumnado con TEA, se aconseja estructurar las actividades y presentar la información de manera oral con apoyo visual, usando tanto organizadores visuales como físicos, el uso de horarios visuales, según plantean Bryan y Gast (2000), de libros ilustrados tal como afirman Sigmon, Tackett y Price Azano (2016), historias sociales, descritas por Gray (2003), y de nuevas tecnologías, como podría ser el iPad, como describen Brodhead, Courtney y Thaxton (2018), y propiciar las actividades de interés del alumnado con TEA, pues ayudan a evitar el aburrimiento y favorecen la inclusión, según mantienen Lindsay, Proulx, Scott y Thomson (2014). Por otro lado, la anticipación, el refuerzo positivo, los esquemas visuales, las técnicas de autocontrol y el *role playing* ayudan a prevenir conductas disruptivas, como explican Leach y Duffy (2009), McCurdy y Cole (2014) y Lindsay et al. (2014). Así como definir claramente los espacios de trabajo, limitar de la sobrecarga sensorial, según mantiene Kluth (2003), y establecer normas claras tanto de comportamiento como sociales para todas las rutinas del aula, tal como afirman Goodman y Williams (2007). Finalmente, se recomienda utilizar el Sistema de Comunicación Alternativa, según plantean Bondy y Frost (2002), y la comunicación no verbal, según mantienen Bowe (2004) y Wilmshurst y Brue (2010), con el objetivo de aumentar la capacidad comunicativa del alumnado, además de fomentar la instrucción en grupos pequeños o bien la enseñanza en parejas, basándose en el aprendizaje cooperativo, según describen Kamps et al. (2014).

Este artículo surge del proyecto de investigación I+D+i-EDU 19478: Mejora de la respuesta educativa en las escuelas convencionales mediante buenas prácticas inclusivas, financiado por MINECO.

METODOLOGÍA

Se elaboró una investigación de corte cualitativo la cual busca la toma de decisiones a través de la comprensión de los fenómenos educativos y sociales con el fin de producir transformaciones en las prácticas educativas y en los escenarios socioeducativos, según mantiene Sandin (2003). En este caso, se trata de un estudio de casos múltiple que permite acercarnos al fenómeno educativo para su comprensión y análisis, identificando los diferentes procesos interactivos que lo conforman, siguiendo a Stake (1998).

Participantes:

Se seleccionaron dos escuelas de educación primaria (A y B) del área metropolitana de Barcelona, con un nivel socioeconómico medio. La muestra fue intencionada y siguió el siguiente criterio: escuelas públicas vinculadas a un proyecto inclusivo con SIEI que tenían escolarizados alumnos con TEA.

En la escuela A, el SIEI efectuaba el apoyo en el aula regular. De los 50 maestros de los que dispone la escuela, dos ejercían el rol de maestro de apoyo. Ambos tenían formación específica en Educación Especial (EE) y en TEA.

En la escuela B, el SIEI ejecutaba tanto el apoyo en el aula regular como en un aula específica, donde asistían tanto estudiantes con TEA como otros con dificultades de aprendizaje. De los 36 maestros, dos ejercían el rol de maestro de apoyo: uno exclusivamente para el alumnado con TEA y el otro para estudiantes con necesidades educativas relacionadas con el aprendizaje. Ambos tenían formación específica en EE y en TEA (ver Tabla 1).

TABLA 1
Descripción de las escuelas analizadas

	Escuela A	Escuela B
Número de maestros	50	36
Número de maestros de apoyo	2 +1 (auxiliar)	2 +1 (auxiliar)
Aula SIEI	No	Si
Maestros formados en EE	23	13
Maestros especialistas en TEA	2	2
Número de estudiantes con TEA	7	8
Número de estudiantes por clase	26	27

Fuente: Elaboración propia

En total, 15 estudiantes participaron en el estudio (12 niños y 3 niñas) entre 6 y 11 años. Se requirió el consentimiento de los padres para su participación. Todos asistían a la clase regular que les correspondía según su edad y tres de ellos en el aula SIEI. Según el ADI-R, de Le Couteur, Lord y Rutter (2006), estos alumnos tenían el diagnóstico dentro del espectro autista y, según el WISC-IV de Wechsler (2005), su coeficiente intelectual oscilaba entre 49 y 122 (ver Tabla 2).

TABLA 2
Estudiantes con TEA de la muestra

ALUMNO	SEXO	EDAD	WISC-IV (CI)	DIAGNÓSTICO (ADI-R)
Alumno 1-A	Mujer	8	70	TGD-no especificado
Alumno 2-A	Hombre	8	62	Autismo
Alumno 3-A	Hombre	8	75	Asperger
Alumno 4-A	Hombre	9	100	Autismo
Alumno 5-A	Hombre	9	75	TGD-no especificado
Alumno 6-A	Hombre	9	81	Asperger
Alumno 7-A	Mujer	9	49	Autismo
Alumno 1-B	Hombre	6	62	Autismo
Alumno 2-B	Hombre	7	87	TGD-no especificado
Alumno 3-B	Hombre	7	50	Autismo
Alumno 4-B	Hombre	10	117	TGD-no especificado
Alumno 5-B	Hombre	10	122	Asperger
Alumno 6-B	Mujer	10	70	TGD-no especificado
Alumno 7-B	Hombre	11	75	Autismo
Alumno 8-B	Hombre	11	111	Autismo

Fuente: Elaboración propia

Nota: TGD: Trastorno General del Desarrollo

Además, fueron entrevistados 11 maestros teniendo en cuenta los criterios seleccionados para definir la muestra propositiva: (1) al menos un maestro de apoyo por escuela; (2) tenían como mínimo 3 años de experiencia docente en un aula regular; (3) actualmente enseñaban a un estudiante con TEA en un aula regular y/o en el aula SIEI.

De los 11 maestros entrevistados, 4 eran maestros de apoyo (2 por escuela) y 7 eran tutores en diferentes niveles (4 de la escuela A y 3 de la escuela B). Todos eran mujeres, y tenían entre 4 y 19 años de experiencia docente. Todas las maestras entrevistadas tenían formación en NEE, pero solo las maestras de apoyo tenían formación específica en TEA. La adecuación de la muestra se determinó cuando se alcanzó la saturación teórica que ocurrió cuando no surgieron datos nuevos o relevantes con respecto a una categoría y las categorías estaban bien desarrolladas en términos de sus propiedades, dimensiones y variación, tal como afirma Grbich (2007).

INSTRUMENTOS

Los datos de la investigación se obtuvieron a partir de la entrevista y de la observación. El proceso para elaborar estos instrumentos fue el siguiente: 1. Revisión de literatura para obtener estrategias metodológicas comunes con estudiantes con TEA; 2. Detección de estas estrategias metodológicas siguiendo el criterio de ocurrencia - sin ocurrencia en el aula, tanto en el aula regular como en la SIEI de cada escuela durante un mes; 3. Elaboración de la entrevista; y 4. Elaboración de una plantilla de observación y de la guía de la entrevista.

La entrevista constaba de 21 preguntas abiertas, dónde se pedía al profesorado información sobre sus datos profesionales su experiencia como docente y si tenían formación específica en TEA (preguntas de la 1 a la 7), su concepción sobre inclusión y sobre el alumnado con TEA (de la 8 a la 10), la organización del centro para atender a la diversidad (de la 11 a la 14), la metodología utilizada en el aula regular y, específicamente, en el aula SIEI (de la 15 a la 20) y, finalmente, se les pedían propuestas de mejora (pregunta 21). Las entrevistas se efectuaron en las mismas escuelas por parte de dos miembros del equipo de investigación. Su duración osciló entre 30 y 40 minutos y fueron grabadas en formato audio.

PROCEDIMIENTO

Las entrevistas se ejecutaron en cada una de las escuelas y fueron conducidas por ambos autores durante cuatro meses. Tuvieron una duración media de 52 minutos y fueron registradas con una grabadora, previo consentimiento de los participantes. Se realizaron dentro del horario escolar.

Las observaciones tuvieron lugar en las aulas regulares de cada escuela y en el aula SIEI de la escuela B. Se registraron con una cámara de video, previo consentimiento tanto de los padres como de la escuela. Cada alumno con TEA fue grabado durante 2h30' en las aulas, combinando uno o dos profesores en el aula. Además, los alumnos con TEA de la escuela B fueron grabados 1h30' en el aula SIEI. Las grabaciones en video se llevaron a cabo durante cinco meses por parte de los dos autores.

ANÁLISIS DE DATOS

La información obtenida en las entrevistas y la observación siguió un tratamiento a través de la técnica de análisis del discurso mediante la construcción de una matriz hermenéutica. Se partió de unas categorías derivadas del marco teórico y se fueron incorporando nuevas categorías y subcategorías emergentes del estudio de campo, siguiendo un proceso mixto que incluía tanto un proceso deductivo como inductivo. De acuerdo con Gibbs (2012), los datos textuales procedentes de los instrumentos se asignaron a las categorías y subcategorías y, posteriormente, se llevó a cabo un proceso de codificación de los primeros utilizando el software informático MAXQDA (versión 17). Finalmente, se establecieron tres categorías y veinticuatro subcategorías (ver Tablas 3 y 4).

TABLA 3
Categorías y subcategorías analizadas.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Inclusión	Concepto Ejemplificación
Organización del centro	Agrupamientos del alumnado Organización del apoyo (SIEI) Actividades de interés Anticipación de las actividades Apertura y cierre claros Ayudas visuales Comunicación (verbal, no verbal y sistemas de comunicación) alternativa
Metodologías inclusivas en el aula	Darle tiempo Definir metas y objetivos Estructura física del espacio Gestión de la conducta disruptiva Historias sociales Instrucción directa Limitar la sobrecarga sensorial Modelaje e imitación Normas Oportunidades con los compañeros Proporcionar notas guiadas Role playing Rutinas Secuenciación Ubicación del apoyo

Fuente: Elaboración propia

TABLA 4
Estrategias metodológicas implementadas en el abordaje de estudiantes con TEA

ESTRATEGIA	DESCRIPCION
Actividades de interés	Se desarrollan dinámicas para desarrollar la atención del alumno con TEA sobre los comentarios que hace el profesorado; se utilizan sus intereses para crear diversas actividades (por ejemplo, pequeñas conversaciones, establecer turnos de preguntas abiertas...).
Anticipación de las actividades	Se enseña al alumno con TEA la secuencia de actividades y se le muestran las normas de conducta que debe adoptar en cada tipo de actividad y en cada espacio.
Apertura y cierre claros	Se utilizan objetos de transición que indican al alumno con TEA que toca hacer un cambio de actividad; la transición se quita a las necesidades del alumno con TEA; hay una persona (adulto o compañero) que acompaña al alumno con TEA a su próxima actividad.
Ayudas visuales	Se presentan las actividades a partir del lenguaje visual; se critican las estrategias por colores, etiquetas o resultadores. Se usan los humanos visuales como organizadores gráficos donde se reveja que debe hacer el alumno con TEA, en que orden, donde debe estar y con quién. Cuando el alumno con TEA expresa una intención comunicativa se le acompaña explicando que lo tiene que poder por decir, que no debe forzar la situación y se le enseña a decir que no de forma educada. Si el alumno con TEA hace una determinada petición al adulto, éste le da una respuesta (por ejemplo, dándole una explicación o recordándole lo que ha pedido...). Se realizan tareas de imitación de sonidos, palabras o frases. Se utiliza un lenguaje adaptado a las capacidades del alumno con TEA. Se le proporcionan las instrucciones de uso en una Se le enseña a saber esperar el turno, aprender a pedir la palabra, una correcta orientación corporal y facial, se acompaña el desarrollo de la intercomunicación comunicativa verbal con la práctica de habilidades o estrategias de carácter visual o manipulativo (por ejemplo, gestos, signos o símbolos gráficos, señalar un objeto con el dedo o con la mano...). Se utilizan elementos visuales y reformadores (objetos, dibujos, palabras escritas...) adecuados a su nivel de desarrollo y de lenguaje, y están a la vista del alumno con TEA. Se utilizan agendas diarias y personales, calendarios mensuales, mapas de la ciudad de medida, pictogramas (SFC y otros), libros de lectura personalizados (de signos Schaeffer, pictogramas, imágenes y palabras), mural del tiempo, hojas de objetos por centros de interés, libros de alimentos, comidas y recetas, dibujos con secuencias de actividades, murales de imágenes...
Comunicación (verbal, no verbal y sistemas de comunicación) alternativo	Se permiten momentos en que el alumno con TEA puede levantarse (dando a estos momentos una funcionalidad siempre que sea posible), se hacen pausas a intervenciones que impliquen un tiempo breve de espera antes de iniciar una actividad, las actividades se ajustan al tiempo de atención del alumno con TEA. El maestro establece objetivos iniciales que se modifican en función de las necesidades y capacidades del alumno con TEA.
Darle tiempo	Se maneja el espacio físico para promover interacciones y situaciones comunicativas.
Definir metas y objetivos	Cada uno de los ambientes del aula está estructurado, manteniéndose fijo y predecible para el alumno con TEA. Se prevé un espacio de transición.
Estructura física del espacio	Se facilitan estrategias para aprender a manejar el propio auto-atención que no entienda (por ejemplo, la técnica de la tarjeta o del semaforo...). Se realizan actividades de relajación, de respiración, de saber esperar...
Gestión de la conducta disruptiva	Se utilizan rutinas para trabajar habilidades sociales, situaciones, conceptos.
Historias sociales	Se informa de forma visual, a través de imágenes y/o de ambientes de aprendizaje lo que se espera de ellos.
Instrucción directa	Se hace uso de contenedores y espacios para organizar el material y limitar y la sobrecarga sensorial (colores, ruidos, movimientos...), en las tareas, se disminuyen los detalles innecesarios. Se brinda la posibilidad de estar en zonas un poco más tranquilas donde no haya aglomeración de alumnos.
Limitar la sobrecarga sensorial	Se hacen intercambios de turnos con el adulto o imitaciones de modelos para realizar algunos de los pasos que integran las actividades de los alumnos.
Modelaje e imitación	Se establecen normas y límites claros y estables que son compartidos por todo el centro y se explican al alumno con TEA cuáles son las consecuencias de no seguir estas normas. Se proponen dinámicas para que el alumno con TEA se dé cuenta de que puede obtener placer de la relación con los otros personas (por ejemplo, juegos circulares interactivos, expresarse corporalmente satisfactorios y emocionales, creación de labios interactivos de relación...).
Normas	Se realizan actividades en grupo, grupo reducido o por parejas, significativos para los alumnos.
Oportunidades con los compañeros	La escuela utiliza los agendas individualizadas para mantener un registro (gráfico o escrito) de secuencias diarias de actividades y para notificar eventos que no se pueden registrar en el libro visual. Los docentes y los familias se comunican diariamente mediante estas notas.
Proporcionar notas guiadas	Se realizan juegos de simulación para ayudar en el desarrollo de las capacidades de ficción y funcionales, comprender mejor determinados conceptos abstractos y desarrollar pautas comunicativas y sociales.
Role playing	Se enseñan varias rutinas, por ejemplo, ir con el grupo. El docente se basa en las rutinas que el alumno con TEA ya conoce para desarrollar contenidos o nuevas rutinas. Se preparan rutinas flexibles para orientar la manera de hacer las cosas pero sin desvirtuar la posibilidad de adaptarse al cambio y se toman las medidas pertinentes (agenda visual, humanos visuales, se realiza el cambio de manera progresiva...).
Rutinas	Se trabajan varias desde se pide ordenar una determinada historia secuencial, a partir de una secuencia de viñetas de complejidad variable, con el objetivo de facilitar las explicaciones al alumno con TEA, clarificar una situación, fomentar el lenguaje verbal, escuchar el elemento de la historia que falta.
Secuenciación	El maestro se basa según los objetivos que se pretenden trabajar (por ejemplo, se sienta sentado frente a frente con el alumno con TEA cuando se lleva a cabo actividades de comunicación y actividades sociales e imitativas, se sienta sentado al lado del alumno con TEA cuando se desarrollan actividades para adquirir las competencias básicas, para manipular materiales, para seguir instrucciones o cuando tiene previsto proporcionar apoyos concretos, se sienta sentado detrás del alumno con TEA cuando se pretende maximizar la independencia y la concentración en las actividades sin depender de ayudas específicas o bien, para enseñar al alumno con TEA en intervenciones.
Uso del apoyo	

Fuente: Elaboración propia siguiendo a Mesibov y Howley (2010).

RESULTADOS

Teniendo en cuenta las categorías y las subcategorías establecidas (ver Tablas 3 y 4), en el presente apartado se analizarán los resultados obtenidos a partir de las entrevistas y de las observaciones desarrolladas en los dos centros educativos.

En primer lugar, se desprende que las maestras entienden por inclusión la opción de tener a todos los alumnos dentro del aula regular, independientemente de si tienen o no un diagnóstico de TEA. Además, se valora positivamente poder trabajar a partir de proyectos y con grupos cooperativos, respetando los diferentes ritmos de aprendizaje y aportándoles diferentes estrategias metodológicas según sean necesarias: *“la inclusión es la capacidad de trabajar con todos [los niños] dentro del aula, con necesidades o sin necesidades, con proyectos, con grupos cooperativos...”* (B. Ferrer, comunicación personal, 6 de abril, 2017); *“para mí es aquella escuela o aquella aula que en un mismo espacio y tiempo da lugar a diferentes ritmos y niveles, pero siempre dentro del aula, no salimos nunca fuera”* (C. Piñol, comunicación personal, 7 de marzo, 2017).

No obstante, existen diferencias entre la escuela A y la escuela B, pues en la primera la organización del apoyo (SIEI) siempre se da dentro del aula: *“la escuela acoge a todos [los niños] bien y de igual manera, siempre están dentro del aula, además cuando hay el maestro de apoyo, cuando estamos dos en el aula es una ventaja, una gran ventaja”* (C. Aguilera, comunicación personal, 20 de abril, 2017); mientras que en la segunda la organización del apoyo se da tanto dentro del aula regular como en el aula específica para el SIEI (aula SIEI): *“nosotros normalizamos un poco eso, salir fuera de la clase. Salir fuera de la clase significa que vas a trabajar, bueno, en otro espacio, tal vez de otra manera, pero esto queda así, ¿no? y es... intento trabajar la misma propuesta aunque no siempre ha sido posible, o sea lleva un tema sabes? [...] Trabajamos a nivel de las necesidades de cada uno y eso es iniciativas como muy personales y muy al nivel del pacto con tutores”* (C. López, comunicación personal, 18 de enero, 2017).

Asimismo, todos los alumnos con TEA tienen adaptación curricular, según sus dificultades y necesidades. Estas pueden ser de todas las áreas: *“todos los alumnos con TEA tienen un PI en todo, menos en plástica y educación física”* (C. López, comunicación personal, 18 de enero, 2017), o únicamente a nivel social y conductual: *“la adaptación curricular es básicamente social... pues eso, compartir... respetar a los demás...”* (A. Serrano, comunicación personal, 6 de febrero, 2017). No obstante, se observan diferencias entre las escuelas: mientras en la escuela A los alumnos con TEA efectúan la misma actividad de aprendizaje que sus iguales, pero adaptada a su nivel de aprendizaje, en la Escuela B los alumnos con TEA con bajo funcionamiento (CI: 50-75) ejecutan una actividad diferente de sus compañeros dentro del aula regular, por ejemplo, mientras los alumnos sin TEA hacen un ejercicio de matemáticas, a ellos se les pide que hagan un dibujo del patio de la escuela. Cabe destacar que, del tiempo destinado a la docencia, en la escuela A el maestro de apoyo y el tutor comparten el aula regular durante el 70% del tiempo; mientras que en la escuela B coinciden en el aula regular el 40% del tiempo y el resto del tiempo destinado a la docencia, el maestro de apoyo está en el aula SIEI. Además, los propios docentes de la escuela B manifiestan que uno de los problemas del alumno con TEA es la desubicación curricular y consideran que para que esto no sucediera, los estudiantes deberían estar dentro del aula regular: *“estos niños que se los lleva y que trabaja, umm... más específicamente cosas concretas, ¿no? Pero claro, yo veo que estos niños van y vienen y que a veces no saben muy bien hacia dónde van. A ver es verdad hay chicos que va bien de sacarlos fuera y hacer algunas actividades o... sí, que pienso que hay chicos que quizás o momentos, no todo el curso. Pero sí que pienso que... que la gracia estaría de... de poder saber manejarlo nosotros para trabajar dentro del aula”* (T. Magrané comunicación personal, 17 de enero, 2017).

En ambas escuelas se observa que la estructura didáctica, tanto en el aula regular como en el aula SIEI, se compone de tres elementos: 1) la explicación del contenido, donde la maestra explica la tarea; 2) la realización de las actividades, donde los alumnos llevan a cabo la tarea propuesta por la maestra y 3) la evaluación

de dicha actividad, ya sea a partir de una corrección oral o escrita en la pizarra. Ahora bien, dentro de cada una de ellas el profesorado establece secuencias más específicas (paso a paso) en el caso del alumnado con TEA, y especialmente con los de bajo funcionamiento, donde prima principalmente el aprendizaje funcional y sin error. No obstante, en la escuela A tanto el tutor como el maestro de apoyo establecen la secuenciación dentro del aula regular, mientras que en la escuela B únicamente la desarrolla el maestro de apoyo, principalmente en el aula SIEI, donde individualmente se efectúan actividades de refuerzo que tienden a ser más manipulativas, visuales y a partir del juego simbólico: *“yo los ratos que estoy en la SIEI intento hacer el máximo manipulativamente y visualmente. Y entonces damos roles y hacen roles...”* (C. López, comunicación personal, 18 de enero, 2017). Asimismo, en la escuela A tanto el tutor como el maestro de apoyo definen metas y objetivos para cada alumno con TEA: *“bueno, yo pienso que... uno de los objetivos de los profesionales que intervienen en la SIEI, uno de sus objetivos es aportar todos estos elementos diferenciadores que necesita aquel alumno para poder asesorar al tutor. Y que lo tenga. ¿De acuerdo? O sea, el papel del maestro de apoyo está en aportar su experiencia específica con niños TEA con el tutor y así elaborar unos objetivos conjuntamente para el niño con TEA”* (R. Fernández, comunicación personal, 27 de febrero, 2017); mientras que en la escuela B se reparten dicha función, es decir, a los alumnos con TEA de bajo funcionamiento es el maestro de apoyo quien dicta los objetivos, en cambio el tutor determina las metas del resto del alumnado: *La maestra de apoyo es la que siempre cuando plantea un objetivo el criterio es... primero, partir de que sabe hacer, o sea... ¿Qué quiero que... o es capaz de... Después, ¿qué queremos? Esto es el objetivo. Que el niño con TEA escriba tres palabras cuando la maestra hace un dictado... Vale... Después, ¿cómo lo haremos? Pues... al momento de hacer el dictado, pues la maestra del SIEI le hará... o sea, se detendrá con él y le dirá la palabra... Y después está el cómo, si lo ha logrado, y después, pues... se hace una nueva propuesta* (C. López, comunicación personal, 18 de enero, 2017).

En ambas escuelas se establecen rutinas, aperturas y cierres claros y se anticipan las actividades durante la jornada escolar (mañana y tarde), con el objetivo de proporcionar al alumnado con TEA seguridad: *“que ellos conozcan que sucede ahora y que haremos a continuación... eso sabemos que les da mucha seguridad y mucha tranquilidad”* (C. Aguilera, comunicación personal, 20 de abril, 2017). En la escuela A tanto la apertura y el cierre como la anticipación se da a todo el alumnado del aula regular a través del lenguaje oral por parte del tutor al inicio de cada sesión, que en el caso del alumnado con TEA se refuerza por parte del maestro de apoyo. En cambio, en la escuela B, los alumnos con TEA que asisten regularmente al aula SIEI solamente reciben la anticipación por parte del maestro de apoyo, mientras que la apertura y el cierre lo llevan a cabo junto con el tutor. Sin embargo, aunque la rutina es mediada tanto por el tutor como por el maestro de apoyo en ambas escuelas, se observa una mayor flexibilidad en la escuela A cuando se trata de introducir cambios en la dinámica de la actividad, pues se permite que los alumnos con TEA acaben las actividades empezadas y cambiar de actividad si por algún motivo no quieren realizar la tarea previamente asignada: *“a veces sí veo que está en una actividad y le cuesta cambiar de actividad... Pues, intento explicarle, me lo intento ganar, le doy un margen de cinco minutos mientras los otros se preparan para no sé qué...”* (C. Piñol, comunicación personal, 7 de marzo, 2017).

En las dos escuelas se da la instrucción directa por parte del tutor y del maestro de apoyo, es decir, se informa al alumnado de forma visual, a través de materiales y/o de ambientes de aprendizaje lo que se espera de ellos. Asimismo, utilizan tanto el apoyo visual como el sistema de comunicación alternativa y proporcionan notas guiadas que tienen por objetivo favorecer el aprendizaje y ayudar en la comprensión de la realidad. Ejemplos del material usado son: agendas, la libreta viajera, horarios y calendarios visuales, aunque su uso queda limitado al inicio de las actividades, cuando se explica en que consiste la tarea a realizar. Otros elementos son las pizarras, ordenadores, libros de texto, murales y fotografías que en el caso del alumnado con TEA suelen estar en su propia mesa: *“teníamos un calendario que era de él. Entonces cuando llegaba a la clase, mientras hacíamos el buen día, él con la educadora hacían qué día era. Siempre visual, para que sepa qué actividad íbamos a hacer en cada momento. Y entonces había las actividades que hacíamos a primera hora, que haríamos a segunda hora, cuando íbamos a comer, cuando íbamos en el patio...”* (T. Salinas, comunicación personal, 28 de febrero,

2017). No obstante, observamos que en la escuela A con una metodología colaborativa, los apoyos visuales se utilizan con todos los alumnos con TEA, mientras que en la escuela B su uso se reduce a aquellos de bajo y medio funcionamiento donde el maestro de apoyo se convierte en una pieza clave para su uso, especialmente en la SIEI, pues es el maestro de apoyo quien da las explicaciones o las refuerza basándose en las ayudas visuales. Sin embargo, el uso de los apoyos visuales utilizados en el grupo clase queda supeditado a la transmisión de la información a través del lenguaje oral del maestro, el cual es claro, concreto, repetitivo, se acompaña del lenguaje no verbal y se tiende a utilizar recursos paralingüísticos que ayuden a su comprensión, especialmente por parte del maestro de apoyo. Sin embargo, con los alumnos con TEA de bajo funcionamiento, apenas utilizan el lenguaje verbal por lo que su comunicación y socialización depende en muchas ocasiones de las claves no verbales que puedan mostrar, así como del uso de las ayudas visuales para entender las tareas por elaborar en el aula.

En cuanto a los sistemas de comunicación alternativa, la escuela B los utiliza más ampliamente con los alumnos con TEA de bajo funcionamiento, mientras la escuela A únicamente los utiliza con un solo alumno. No obstante, en la escuela A las notas guiadas solamente se utilizan puntualmente con los alumnos con TEA de alto funcionamiento y son gestionadas tanto por el tutor como por el maestro de apoyo, mientras que en la escuela B se utilizan con los alumnos con TEA de bajo funcionamiento y son gestionadas exclusivamente por el maestro de apoyo.

Otras estrategias observadas son las ayudas físicas que se brindan en ambas escuelas destacando: 1) la organización del aula que favorece la limitación de los espacios y de las actividades, con ambientes estructurados, fijos y predecibles para el alumno, y donde se prevé un espacio de transición, aunque solo en el aula SIEI se da una limitación de la sobrecarga sensorial. Y 2) el acompañamiento físico por parte del adulto o de sus iguales a la hora de efectuar alguna actividad. En este sentido, las dos escuelas utilizan modalidades de agrupamientos de los alumnos en función de los intereses y necesidades derivados del propio alumno y de la propia actividad, si bien se observa que los alumnos con un alto funcionamiento (CI:>95) el apoyo que reciben proviene principalmente de sus iguales: *“hay niños que por sus características tienes que estar más allá, no a su lado porque te levantas y vas a ayudar a otro. Pero tienes que estar más presente. Y hay otros niños... que trabajan más solos, más autónomos. Entonces yo estoy por la clase ayudando a cualquier otra cosa o participando..., siempre teniendo un ojo y controlando a este niño”* (C. Martínez, comunicación personal, 20 de enero, 2017).

Mientras en el aula SIEI los alumnos están agrupados en pequeños grupos desarrollando actividades individuales, en el aula regular el profesorado tiende a utilizar diversas modalidades: 1) gran grupo, 2) pequeño grupo colaborativo, 3) pequeño grupo con actividades por pareja, 4) pequeño grupo con actividades individuales: *“Tenemos agrupamientos donde los niños están mezclados con las otras clases del nivel, tenemos grupos flexibles, tenemos talleres, hacemos trabajo de rincones. Todo ello es porque los niños están mezclados continuamente con otros maestros del nivel”* (C. Piñol, comunicación personal, 7 de marzo, 2017). No obstante, observamos que la escuela A trabaja mayoritariamente con los alumnos en grupos pequeños colaborativos, combinándolo con el trabajo por parejas y con actividades individuales efectuadas dentro de este pequeño grupo. En cambio, la escuela B tiende a formar pequeños grupos para que el alumnado ejecute las actividades principalmente de forma individual, destinando únicamente el 5% del tiempo observado a elaborar un trabajo cooperativo.

Durante las actividades, tanto el tutor como el maestro de apoyo de la escuela A no tienen una ubicación fija, pues según las necesidades del momento se sitúan al lado del alumno con TEA, o bien ayudando al pequeño grupo o a todo el grupo clase: *“Cuando [la profesora de apoyo] entra [en el aula] yo nunca le digo tú tienes que estar por ese niño, sino que es otra persona igual que tú”* (R. Sarrià, comunicación personal, 30 de marzo, 2017). Además, en algunas circunstancias se da el intercambio de roles entre el maestro de apoyo y del tutor: *“en algunas ocasiones yo puedo estar dando un soporte o todo lo contrario, estoy haciendo yo la clase, y el otro maestro hace el apoyo a los niños con necesidades”* (C. Aguilera, comunicación personal, 20 de abril, 2017). En cambio, en la escuela B existe una ubicación fija del maestro de apoyo, pues en el aula regular es el

tutor el que ayuda a todo el grupo clase, mientras que el maestro de apoyo ayuda casi de forma exclusiva al alumno con TEA de bajo funcionamiento.

También observamos que ambas escuelas favorecen las actividades de interés creando dinámicas que permitan desarrollar la atención del alumno con TEA. No obstante, mientras que en la escuela A dichas actividades son mediadas tanto por el tutor como por el maestro de apoyo, en la escuela B éstas son mediadas por el tutor, excepto en el caso de los alumnos con TEA de bajo funcionamiento, donde la responsabilidad recae exclusivamente sobre el maestro de apoyo.

Las siguientes estrategias observadas son el modelado y la imitación. El modelaje puede proceder del profesor, del compañero o de ambos dentro del aula regular: *“a veces le tienes que decir cómo hacer las cosas... usas mucho lenguaje no verbal... le moldeas... y es muy interesante como ves que sus compañeros también lo hacen... o le corrigen”* (R. Fernández, comunicación personal, 27 de febrero, 2017). Sin embargo, cuando el alumno con TEA se encuentra en el aula específica del SIEI, provienen únicamente del maestro de apoyo. Además, se observa que solo en el aula SIEI se destina un tiempo para las historias sociales y el *role playing*, y es donde se da tiempo al alumno con TEA, es decir, se le permite levantarse, hacer pausas o interrupciones y se ajustan las actividades al tiempo de atención del alumno.

Es importante señalar que ambas escuelas establecen normas y límites claros y estables que son compartidos por todo el centro y se da a entender al alumno cuáles son las consecuencias de no seguir estas normas. También observamos que la gestión de las conductas disruptivas en el aula es semejante en ambas escuelas: tranquilizar al alumno, verbalizar la situación, hacer pactos y trabajar para prevenir cualquier conducta disruptiva. En situaciones muy extremas, ambas escuelas pueden llegar a utilizar la contención física o llamar a las familias. Sin embargo, el tutor de la escuela A gestiona la situación disruptiva dentro del aula regular con la ayuda del maestro de apoyo y, si no puede reconducir al alumno, pide ayuda al maestro de apoyo: *“yo no me encargo exclusivamente del alumnado con TEA, aunque alguna vez me ha pasado que estaba en otra clase y me han venido a buscar porque ha pasado algo”* (L. Lázaro, comunicación personal, 14 de febrero, 2017). Solamente en circunstancias extremas, el maestro de apoyo saca al alumno fuera del aula regular. Además, se habla con todo el grupo y se explica, argumenta y razona la situación vivida, con la finalidad de que el alumno aprenda que hay unas normas y no se pueden trasgredir. En cambio, en la escuela B es el maestro de apoyo quien siempre gestiona las conductas disruptivas del alumno con TEA fuera del aula regular: *“normalmente se le saca fuera y se hace como un tiempo muerto, ¿no? De... de detener la actividad con ellos”* (T. Magrané comunicación personal, 17 de enero, 2017).

DISCUSIÓN

Si queremos avanzar hacia escuelas más inclusivas, no solo es necesario tener en cuenta el concepto de inclusión, sino que también es necesario utilizar una gran variedad de estrategias metodológicas. Por un lado, las maestras de ambas escuelas tienen un concepto claro de la inclusión, pues entienden que los alumnos con TEA deben ser escolarizados en centros ordinarios para promover la presencia y la participación, dos de los rasgos que demuestra Humphrey (2008); por otra parte, aunque utilizan múltiples estrategias metodológicas, se observa que hay estrategias que no se contemplan, por ejemplo: dar ejemplos en contextos considerados sobreentendidos, explicar el significado de las metáforas o frases hechas, generalizar el contenido que se haya trabajado en el aula, facilitar múltiples oportunidades de aprendizaje y de evaluación (no únicamente a partir de un examen escrito o a partir de una corrección oral), tal como afirman Krasny et al. (2003) y Anderson (2007), proporcionar libros ilustrados, tal como afirman Sigmon et al. (2016), y usar las nuevas tecnologías dentro del aula de forma habitual (iPad, ordenadores, móvil con o sin conexión a internet, pantallas táctiles...), como describen Brodhead, et al. (2018). Asimismo, el éxito de estas estrategias radica en el uso generalizado de las mismas por parte del docente, según afirma Florian y Black-Hawkins (2011), es decir, no considerarlas exclusivas para el alumnado con TEA en un momento puntual, sino que formen

parte del bagaje metodológico del profesor dentro del aula regular, favoreciendo a todo el alumnado. Un claro ejemplo de la ausencia de generalización es el uso abusivo del lenguaje oral de todos los docentes para transmitir la información, aunque las aulas regulares estén llenas de apoyos visuales, organizadores físicos, agendas visuales, etc., como sugieren Bryan y Gast (2000), que ayudarían y/o mejorarían la comprensión lingüística de la información dada a todo el alumnado. Incluso el maestro de apoyo que atiende al alumno con TEA de bajo funcionamiento depende del lenguaje oral pese a que las claves visuales utilizadas sean mayores, llegando a la paradoja de que el maestro de apoyo está repitiendo verbalmente lo mismo que está diciendo el tutor, pero con algún tipo de apoyo visual para el alumno con TEA. Otro ejemplo es la utilización de las historias sociales, descritas por Gray (2003), y el *role playing* únicamente en el aula SIEI, implicando un aprendizaje descontextualizado de una determinada habilidad social, que no siempre es entendida por sus compañeros, y dificultando que el alumno con TEA pueda poner en práctica los conocimientos adquiridos de forma vivencial y generalizada. Además, la sobrecarga sensorial del aula regular, dificulta que tanto el alumnado con TEA como sus compañeros puedan centrar la atención ya sea en la explicación que está dando el tutor, como en entender el contenido de una determinada tarea.

Por otra parte, aunque las características del alumnado con TEA influyen en el uso de determinadas estrategias organizativas, influye más la filosofía del centro en relación con la inclusión: agrupamientos del alumnado y su ubicación, el rol del tutor y del maestro de apoyo, el tipo de actividad que debe realizar el alumnado con TEA o la gestión de las conductas disruptivas, por citar algunos. En este sentido, cuando no hay aula SIEI, los alumnos con TEA siempre permanecen dentro del aula regular, mientras que cuando hay aula SIEI se observa una mayor tendencia a situarlo fuera del aula regular para hacer un refuerzo más individualizado y por ende, que realicen tareas distintas a las de sus compañeros, implicando que los propios maestros expongan el problema de la desubicación curricular del alumnado con TEA y propongan como alternativa, que los alumnos estén dentro del aula regular.

Además, en la escuela B, el rol del maestro de apoyo varía en función de su ubicación, es decir, en el aula SIEI su rol es de tutor, ya que planifica, organiza y dirige todas las actividades; en cambio, cuando el maestro de apoyo está dentro del aula regular, destina casi exclusivamente de su tiempo al alumno con TEA de bajo funcionamiento. En cambio, en la escuela A donde no hay un aula SIEI, el rol del maestro de apoyo dentro del aula regular no varía, pues actúa como cotutor de todo el alumnado, es decir, no tener una ubicación fija con el alumno con TEA le permite reforzar al resto de alumnos del aula, siempre que estos lo requieran, convirtiéndose en una pieza clave del proceso de enseñanza-aprendizaje de todo el grupo.

En esta misma línea, podemos concluir que, en función de las necesidades del alumno con TEA, de la adaptación curricular que tenga y de la concepción que cada escuela tiene del apoyo, la intensidad del apoyo es mayor en aquellos alumnos con bajo funcionamiento, tanto en el aula regular como en el aula SIEI. En cambio, los alumnos con un alto funcionamiento y que principalmente solo tienen una adaptación a nivel social y conductual, reciben mayoritariamente el apoyo, el modelaje y la imitación por parte de los iguales ya sea porque trabajan en grupo o por parejas, permitiendo que el maestro de apoyo se dirija a toda el aula regular o bien no esté presente. Sin embargo, en nuestros registros no observamos la participación activa, es decir, que los maestros ayuden activamente y reafirmen las interacciones entre el estudiante con TEA y sus compañeros, permitiendo al alumno con TEA involucrarse en el proceso de aprendizaje, interactuar con los demás y escuchar sus aportaciones u opiniones, lo que a su vez fomentaría su capacidad comunicativa y el aprendizaje cooperativa, según mantienen Kamps et al. (2014).

CONCLUSIONES

El alumnado con TEA está cada vez más presente en las aulas regulares y sus necesidades educativas requieren respuestas específicas dentro de un entorno inclusivo. Las escuelas deben poder acoger a cualquier alumno independientemente de su grado de discapacidad, y deben elaborar programas educativos para dar apoyo

al desarrollo del alumno, a su inclusión social y a su participación en la comunidad, según plantea Autism Europe (2007).

Además, es de vital importancia desarrollar programas formativos para todo el profesorado tanto en las necesidades educativas específicas del alumnado con TEA, según plantean Marks et al. (2003), como en los fundamentos teórico-prácticos de la educación inclusiva, y en la variedad de estrategias metodológicas por utilizar, según afirma Unok (2007) pues la formación especializada de los maestros en TEA es un factor clave para el progreso del alumnado con TEA dentro de una escuela inclusiva, según mantienen Blatchford, Russell y Webster (2011) y Osborne y Reed (2011).

Asimismo, los servicios de apoyo deberían estar organizados para atender a todo el alumnado y no solo al estudiantado con TEA, independientemente si este apoyo se efectúa en el aula regular o en el aula SIEI, según afirman Echeita, Simón, Sandoval y Monarca (2013). Consecuentemente, el profesional referente del alumno con TEA debería ser el tutor, al igual que el de sus compañeros, y no el maestro de apoyo, lo que evitaría la excesiva dependencia hacia “su” maestro de apoyo, según Goodman y Williams (2007), facilitaría la socialización con sus iguales y se evitarían comportamientos discriminatorios, según describen Lindsay y McPherson (2012a, 2012b) y las acciones educativas no quedarían aisladas y se evitaría la descontextualización curricular.

Finalmente, cabe destacar que la inclusión no termina en el centro escolar, sino que vincula a profesores, al grupo de iguales, a la familia, según plantean Humphrey (2008) y Ravet (2011) y, en última instancia, a toda la comunidad. Por eso, es de vital importancia seguir con la investigación, no sólo centrándonos en los centros educativos *per se*, sino teniendo en cuenta a toda la comunidad educativa.

La principal limitación de este estudio es la dificultad de generalizar los resultados obtenidos, pues se ejecutó comparando dos escuelas del área metropolitana de Barcelona.

Además, sería muy interesante poder ver el resultado académico del estudiantado con TEA de ambas escuelas y compararlos entre sí, para poder valorar si existen diferencias en sus resultados académicos y si estos se relacionan con el tipo de apoyo que recibe el alumnado.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Arlington, VA, US: American Psychiatric Publishing, Inc.
- Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instructions include all students. *Preventing School Failure*, 51(3), 49–54.
- Autism Europe (2007). *Fighting for the right to education of persons with autism spectrum disorders*. Recuperado de: <https://bit.ly/2XmzB0R>
- Blatchford, P., Russell, A. y Webster, R. (2011). *Reassessing the Impact of Teaching Assistants: How Research Challenges Practice and Policy*. New York, NY: Routledge.
- Bondy, A. y Frost, L. (2002). *A Picture's Worth: PECS and Other Visual Communication Strategies in Autism*. Topics in Autism. USA: Woodbine House.
- Bowe, F. (2004). *Making inclusion work*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Brodhead, M.T., Courtney, W.T. y Thaxton, J.R. (2018). Using activity schedules to promote varied application use in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 51(1), 80-86.
- Brown, K.R. y Coomes, M.D. (2016). A spectrum of support: current and best practices for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) at community colleges. *Community College Journal of Research and Practice*, 40(6), 465–479. <http://dx.doi.org/10.1080/10668926.2015.1067171>
- Bryan, L. C. y Gast, D. L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviours to high-functioning children with autism via picture activity schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 553–567.

- Charman, T., Pickles, A., Simonoff, E., Chandler, S., Loucas, T. y Baird, G. (2011). IQ in children with autism spectrum disorders: Data from the Special Needs and Autism Project (SNAP). *Psychological Medicine*, 41, 619–627.
- Echeita Sarrionandia, G., Simón Rueda, C., Sandoval Mena, M. y Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Sevilla: MADEduforma.
- Florian, L. y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–28.
- Generalitat de Catalunya (2017). Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. España: Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Recuperado de <http://portaldo.gc.gencat.cat/utisEADOP/PDF/7477/1639866.pdf>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Goodman, G. y Williams, C. M. (2007). Interventions for increasing the academic engagement of students with autism spectrum disorders in inclusive classrooms. *Exceptional Children*, 39(6), 53-61.
- Gray, C. (2003). *Updated guidelines and criteria for writing social stories*. Arlington, MI: Future Horizons.
- Grbich, C. (2007). *Qualitative data analysis: An introduction*. London: Sage.
- Humphrey, N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning*, 23(1), 41-47.
- Kamps, D., Mason, R., Thiemann-Bourque, K., Feldmiller, S., Turcotte, A. y Miller, T. (2014). The Use of Peer Networks to Increase Communicative Acts of Students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 29(4), 230-245.
- Kluth, P. (2003). *You're going to love this kid*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Krasny, L., Williams, B.J., Provencal, S. y Ozonoff, S. (2003). Social skills interventions for the autism spectrum: essential ingredients and a model curriculum. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 12, 107–122.
- Le Couteur, A., Lord, C. y Rutter, M. (2006). *ADI-R: Entrevista para el Diagnóstico del Autismo – Revisada*. Madrid: TEA Ediciones.
- Leach, D. y Duffy, M.L. (2009). Supporting Students with Autism Spectrum Disorders in Inclusive Settings. *Intervention in School and Clinic*, 45(1), 31-37.
- Jefatura del Estado (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. España: Boletín Oficial del Estado. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Lindsay, S. y McPherson, A. (2012a). Experiences of social exclusion and bullying at school among children and youth with cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation*, 34(2), 101–9.
- Lindsay, S. y McPherson, A. (2012b). Strategies for disability awareness and social inclusion: Listening to the voices of children with cerebral palsy. *Child: Care, Health and Development*, 38(6), 809–816.
- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H. y Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 101-122.
- Mandy, W., Murin, M. y Skuse, D. (2014). The cognitive profile in autism spectrum disorder. En M. Leboyery P. Chaste (Eds.). *Autism spectrum disorders: Phenotypes, mechanisms and treatments* (pp. 34–45). Basel: Karger.
- Marks, S., Shaw-Hegwer, J., Schrader, C., Longaker, T., Peters, I. y Powers, F. (2003). Instructional management tips for teachers of students with autism spectrum disorder. *Teaching Exceptional Children*, 35(4), 50–4.
- McAllister, K. y Sloan, S. (2016). Designed by the pupils, for the pupils: an autism-friendly school. *British Journal of Special Education*, 43(4), 330-357.
- McCurdy, E.E. y Cole, C.L. (2014). Use of a Peer Support Intervention for Promoting Academic Engagement of Students with Autism in General Education Settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 44, 883-893.

- Mesibov, G. y Howley, M. (2010). *El acceso al currículo por alumnos con Trastornos del Espectro del Autismo: Uso del programa TEACCH para favorecer la inclusión*. España: Autismo Ávila.
- Osborne, L.A. y Reed, P. (2011). School factors associated with mainstream progress in secondary education for included pupils with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders* 5, 1253–1263.
- Parrilla, A. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 161-175. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>
- Ravet, J. (2011). Inclusive/exclusive? Contradictory perspectives on autism and inclusion: the case for an integrative position. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 667–682.
- Sandin, E. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sigmon, M., Tackett, M.E. y Price Azano, A. (2016). Using Children's Picture Books About Autism as Resources in Inclusive Classrooms. *The Reading Teacher*, 70(1), 111-117. Doi:<https://doi.org/10.1002/trtr.1473>
- Stake, R. F. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Unok, M.S. (2007). Can "Special" Programs for Children with Autism Spectrum Disorders be Inclusive? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32, 265-268.
- Wechsler, D. (2005). *WISC-IV: Escala de inteligencia de Wechsler para niños*. Madrid: TEA Ediciones.
- Wilmshurst, L. y A. Brue. (2010). *The complete guide to special education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Witmer, S.E. y Ferreri, S.J. (2014). Alignment of instruction, Expectations and Accountability Testing for Students with Autism Spectrum Disorder. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 29(3), 131-144.