

EL AULA DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE Y LA INCLUSIÓN ESCOLAR. DIFICULTADES Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

José Peirats Chacón
Diana Morote Blanco
Universitat de Valencia

RESUMEN

Este texto muestra un estudio de casos de dos alumnos escolarizados en el aula de Comunicación y Lenguaje de un colegio valenciano. El objetivo principal se centra en conocer la situación de inclusión educativa de estos alumnos. Para llevarlo a cabo, se ha recogido una serie de datos utilizando hojas de registro de observaciones, entrevistas, encuestas, conversaciones informales y un diario de campo que han permitido realizar un análisis cualitativo de los mismos. Se han descrito las dificultades que obstaculizan el paso del aula CyL al aula ordinaria y se ha analizado la correspondencia entre las diferentes estrategias de intervención. Con los resultados obtenidos, reflexionamos sobre el grado de cumplimiento del objetivo original de la creación de las aulas CyL: la progresiva inclusión al aula ordinaria.

PALABRAS CLAVE

Inclusión - aula de Comunicación y Lenguaje - estrategias de intervención - dificultades en la inclusión - modalidad de escolarización.

ABSTRACT

This research shows a case study of two students schooled in the Communication and Language classroom of a Valencian school. The main goal is to understand the situation of inclusive education of these students. With this aim, it has collected information through record sheets, interviews, surveys, informal conversations and field journal that allowed us to do a qualitative analysis. We have described the difficulties that hinder the transition to ordinary classroom and we have analyzed the correspondence between intervention strategies of both classrooms. With these results, we reflect on the accomplishment of the goal of creating C&L classrooms: the progressive inclusion in ordinary classrooms.

KEYWORDS

Inclusion - Communication and Language classroom - intervention strategies - difficulties in including - mode of schooling.

Luchar por la equidad es enriquecedor. Es el camino de la excelencia educativa en la medida en que implica inconformismo, creatividad e innovación (Gairín, 2000).

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de inclusión educativa implica el compromiso de una educación de calidad adaptada a las necesidades y condiciones individuales del alumnado, sin perder de vista su socialización y la adquisición de comportamientos normalizados. En el marco de este pensamiento inclusivo se sitúa el alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y con Trastornos del Espectro Autista (TEA).

Bajo esta perspectiva, una de las modalidades de escolarización que se contempla en el sistema educativo valenciano es el aula de Comunicación y Lenguaje (CyL). Se trata de una modalidad combinada donde el aula CyL, una unidad específica ubicada dentro del centro escolar, forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje relacionado con las necesidades de apoyo educativo, y su objetivo principal se relaciona con la progresiva inclusión de su alumnado en las aulas ordinarias del centro escolar.

Esta pretensión, no exenta de enormes dificultades, reclama interrogarnos sobre si es posible la inclusión educativa del alumnado tipificado con esas características. A partir de esta cuestión, nos hemos planteado trabajo analizar el grado de cumplimiento del fin principal que sustenta la creación de las aulas CyL: la inclusión educativa de los alumnos con TEA y TEL. Para ello hemos optado metodológicamente por un estudio de casos, donde se ha recogido todo tipo de información, tanto en el aula específica como en las aulas ordinarias de un Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de la red pública valenciana.

En este tema, consideramos que existen algunas razones que justifican la relevancia del estudio sobre la inclusión de estos alumnos. En primer lugar, porque es de gran importancia emprender proyectos de cambio y mejora en el ámbito escolar, especialmente los relacionados con el cumplimiento de uno de los objetivos primordiales de la educación, la inclusión de los alumnos con discapacidad. En segundo lugar, el tema se relaciona con un contexto singular, un CEIP dotado de un aula CyL, un tipo de modalidad de escolarización no demasiado conocido, cuyo análisis puede servir de referente a otros centros que cuenten con la misma casuística¹. Y por último, en esa línea señalar que los resultados alcanzados pueden interesar como lectura complementaria en la formación del profesorado destinado en las aulas ordinarias receptoras de alumnado del aula CyL.

¹En el curso 2014-2015, la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana cuenta con 66 aulas CyL. Recuperado de <http://goo.gl/VpO6pN>

2. INCLUSIÓN Y MODALIDADES DE ESCOLARIZACIÓN: DIFICULTADES Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

El concepto de inclusión se encuentra recogido en la legislación vigente (Orden del 16 de julio de 2001 y Decreto 39/1998 en la Comunidad Valenciana, Ley Orgánica de Educación 2/2006 y Ley Orgánica 8/2013 en el ámbito estatal) y se relaciona con otros como son la atención del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), el de necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), la educación de calidad y la integración de la comunidad escolar en una sola red educativa general, comprensiva y adaptada a la diversidad (Grupo de Estudio de los Trastornos de Espectro Autista del Instituto de Salud Carlos III, 2006).

En este aspecto Gairín (2000) aporta una matización apreciable, al realizar una diferenciación entre la igualdad y la equidad y señalar que la inclusión y la equidad deben ir unidas, ya que no se trata de proporcionar lo mismo a todos por igual, sino de otorgar lo que las necesidades de cada uno demandan. En relación a la calidad de la inclusión educativa, por otra parte, los propios familiares de niños con discapacidad han hecho sugerencias similares; al respecto Doménech y Moliner (2013, p.146), apuntan que: “Si las familias conocieran qué es lo que comprende y cuál es la razón de ser de un concepto como es la inclusión, no sólo exigirían más, sino que exigirían mejor”.

En este punto advertimos que coexisten un conjunto de modalidades de escolarización, con las que el sistema educativo intenta dar respuesta a la inclusión del alumnado en un sistema común. De acuerdo con López (2009), contamos con tres grandes tipos de modalidad de escolarización: escolarización en aulas ordinarias, centros o escuelas específicas y aulas específicas dentro de centros ordinarios. La elección del tipo de escolarización adecuado puede convertirse, obviamente, en un proceso precipitado y sin reflexión, sino que debe responder a las necesidades del niño, la formación del profesorado y los recursos existentes pues, de acuerdo con Wing (1998, p. 157), “no todos encajan en la filosofía de la vida en grupo, pero los que llegan a hacerlo salen beneficiados de este estilo de vida”.

Si nos fijamos en la última modalidad, la escolarización combinada, encontramos en el ámbito educativo valenciano una variante denominada “Aulas de Comunicación y Lenguaje”, presentadas bajo el formato de programa experimental propuesto desde la Consellería de Educación. Este tipo de aulas son conocidas también en otros territorios: en la Comunidad de Madrid como “Aulas TGD” (Trastorno Generalizado del Desarrollo; Dirección General de Centros docentes, 2003); en Murcia reciben el nombre de “Aulas Abiertas específicas para alumnos con TEA” (Consejería de Educación, Formación y Empleo, 2010.); pero también existen en el País Vasco como “Aulas Estables para alumnado con TGD” (Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco), y en Castilla-La Mancha como “Aulas Abiertas Especializadas para alumnado con TEA” (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 2014)). Veamos, ahora, las características de las aulas valencianas.

Las aulas CyL han sido definidas por Bellver, Díez, López y Navarro (2009), como:

[...] unidades específicas de educación especial ubicadas en centros ordinarios con carácter experimental y destinadas a dar una respuesta educativa adecuada a determinadas necesidades del alumnado con TEL o Trastorno Generalizado del Desarrollo (p. 3).

Sus objetivos principales se especifican en las Instrucciones de la Dirección General de Ordenación y Centros docentes de 10 de mayo de 2012 (Consellería de Educación, 2012), al señalar que favorecen el desarrollo personal y ofrecen la oportunidad de la integración social, una de las necesidades de los alumnos con TEA. Asimismo, también destacan la temporalización de la inclusión en el aula ordinaria de los alumnos de un aula CyL, en la que encontramos dos modalidades. Por una parte, la modalidad A se refiere al alumnado que permanece en el aula CyL un porcentaje igual o superior al cuarenta por ciento de su horario. Por otra parte, la B se relaciona con los que mantienen como mínimo el sesenta por ciento de su horario en su aula ordinaria y que, por tanto, son capaces de aprender utilizando el currículo ordinario adaptado.

Siguiendo con sus características, Bellver et al. (2009) señalan que el espacio se organiza por rincones según la actividad, como son la comunicación, el juego simbólico, el trabajo autónomo, etc. Por lo que respecta a la estructuración temporal, se apoya en una sucesión de rutinas diarias con claves visuales y, finalmente, toda la actividad está regulada por la acción coordinada de tres profesionales: el educador/a en Educación Especial, y los/as especialistas en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje.

Una vez explicitados los aspectos más generales de las aulas CyL, cabe que profundicemos más y analicemos la relación entre la inclusión educativa y este tipo de aulas, la cual ha dado lugar a debates de distinto signo. Por un lado, las posturas a favor argumentan que las aulas de integración cubren con mayor eficacia las necesidades de los alumnos. Sin embargo, existen otras claramente divergentes que se oponen al establecimiento de las aulas CyL, se basan en que existe el riesgo de que las aulas de integración se conviertan en islas. Idea que apunta Vázquez (citado por Comin, 2012), al señalar que las aulas de integración no deben ser un instrumento para la inclusión; ya que el instrumento es el apoyo en el aula ordinaria.

Finalmente, desde nuestro punto de vista resulta conveniente no perder de vista que el objetivo con el que se crearon las aulas CyL, ofrecer la oportunidad de la inclusión a este alumnado, es la base que sustenta su funcionamiento como espacio donde se desarrollan los pre-requisitos básicos para que la inclusión se convierta, con el tiempo, en una completa realidad. A continuación, para abordar esta cuestión haremos mención a una serie de dificultades que explican los problemas que surgen en el proceso de inclusión en el aula ordinaria, así como al conjunto de estrategias de intervención que, por el contrario, nos pueden ayudar a favorecerlo.

2.1 Dificultades para la inclusión en el aula ordinaria

Algunas de las limitaciones en la educación ordinaria que interfieren en la inclusión se relacionan con la atención al alumnado con NEE. Según Echeita (1999), el problema de los alumnos se sigue analizando como una limitación y cuando se buscan medidas de atención se recurre a las más extremas, las cuales dejan el aprendizaje de este alumnado en las manos de profesores especialistas. A lo que Rué (1999) añade las prácticas homogeneizadoras, tales como la agrupación de los alumnos por edad, los programas educativos horizontales a lo largo del curso y los materiales estandarizados.

Si nos fijamos en las dificultades específicas, es preciso retomar el concepto de TEA y señalar que, según la Asociación Americana de Psiquiatría (2014), encontramos dos grupos de limitaciones: déficits persistentes en comunicación social e interacción social y patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses.

En cuanto al primer grupo, las restricciones en la comunicación se centran no únicamente en la inexistencia de discurso oral, sino en las dificultades que poseen para el discurso funcional. Se muestran a partir de la reiteración de palabras descontextualizadas y la experimentación de limitaciones para comenzar o continuar conversaciones. Consecuentemente, las dificultades comunicativas se establecen como barreras a la hora de establecer relaciones sociales en el proceso de inclusión.

En el segundo componente de este grupo, las alteraciones en la interacción social, cabe señalar (Lozano y Alcaraz, 2010, pp. 270-276) que éstas se organizan en tres bloques: en el primero, las alteraciones relacionadas con la escasa relación con los iguales y la poca espontaneidad y frecuencia de las interacciones; en el segundo, la dificultad para mantener el contacto visual y el escaso interés en las acciones de los otros; y en el tercero, aquello que Frith (2004) reconoce como “ceguera mental”; es decir, la limitación para el reconocimiento de los estados mentales de los demás y la escasa predicción sobre las intenciones y deseos. Evidentemente, las dificultades que tienen el alumnado con TEA en la atribución de emociones inciden negativamente en las relaciones sociales, por lo que se precisan un conjunto de estrategias con el fin de enseñarles habilidades que permitan una relación eficaz con el alumnado del aula ordinaria.

En el último grupo, Tamarit (1998) señala algunas de las conductas que se establecen como condicionantes relevantes a la hora de emprender la inclusión en el aula ordinaria: nerviosismo y ansiedad como resultado de la incomprensión de las reglas sociales; deficiencia en los procesos de regulación, es decir, en la capacidad de modificar una conducta en base a la experiencia previa y escasa flexibilidad y pensamiento rígido, por lo que cualquier cambio puede ser motivo de alteración. Además, Hernández, Martín y Ruiz (2007) añaden los comportamientos frecuentes, repetitivos, intensos y solitarios; la realización de movimientos estereotipados como aletear o mecerse, y la hipersensibilidad o hiposensibilidad hacia ciertos estímulos que se experimentan a través del oído, olfato, gusto, tacto, etc.

Sin embargo, tras explicitar algunas de las limitaciones que obstaculizan el proceso de inclusiones preciso poner en evidencia el conjunto de estrategias de intervención que ayudan a compensarlas.

2.2 Estrategias de intervención para la inclusión en el aula ordinaria

El proceso de enseñanza y aprendizaje con el alumnado que requiere apoyo es una tarea apasionante; convertirla en un reto educativo requerirá, cuanto menos, de unas pautas metodológicas claras y una actitud favorable del docente. En el caso que nos ocupa, Hernández et al. (2007) empiezan por señalarnos la importancia que tiene en el proceso nuestra comprensión de su mundo interior:

Por tanto, la tarea que nos proponemos [...] es mirar el mundo a través de los ojos de los niños, de qué modo piensan y sienten, cómo perciben las cosas y cómo aprenden, sólo así podremos comprender las conductas externas aparentemente inexplicables, ilógicas o absurdas(pp. 37-38).

Este conjunto de pautas son compartidas por Gairín (2000) al hacer referencia a los argumentos que orientarían una vía de cambio, también por el Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista del Instituto de Salud Carlos III (Fuentes Biggi et al., 2006) al hacer mención a los elementos comunes de los programas efectivos de intervención, además de García (2014) al remarcar la coordinación educativa entre los docentes de ambas aulas y la necesidad de la comprensión del trastorno.

Si ahora nos fijamos en sus dificultades específicas, las estrategias de intervención comunicativas seleccionadas dependerán de si el alumno con TEA presenta lenguaje verbal, aunque todas ellas perseguirán la finalidad de desarrollar una comunicación funcional. Para ello, una adecuada estrategia de intervención constituyen los sistemas alternativos/aumentativos de comunicación (SAAC), sistemas no verbales que se emplean para fomentar, complementar o sustituir el lenguaje oral (Fuentes Biggi et al., 2006). Uno de los más empleados actualmente en los niños con TEA es el Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS), que pretende el inicio de la comunicación y que se lleva a cabo de manera progresiva: empieza por enseñar a entregar una imagen de un elemento deseado a un “receptor comunicativo” y continúa enseñando discriminación de imágenes, formación de oraciones y respuesta a cuestiones. Además, el protocolo de este sistema se centra en enseñar sistemáticamente las operantes verbales utilizando estrategias de reforzamiento que llevarán a la comunicación independiente (Bondy y Frost, 2009). Otros sistemas que se incluyen en este ámbito son el Programa de Comunicación Total de Benson Schaeffer (Schaeffer, 1980) y el Sistema Pictográfico de Comunicación (Augé y Escoin, 2003). Aunque la introducción y aprendizaje básico de estos programas debe desarrollarse en y por los docentes del aula CyL, la transferencia y generalización abarcará al profesorado de las aulas ordinarias.

En cuanto a las limitaciones en habilidades sociales las estrategias de intervención, de acuerdo con Hernández et al. (2007), perseguirán las siguientes finalidades: la capacidad de los alumnos de expresar y comprender expresiones como la alegría, la tristeza o el miedo; el uso de expresiones

espontáneas relacionadas con estados internos como reír y llorar y la predicción de acciones en función de las emociones expresadas. Para poder alcanzarlas pueden trabajarse desde imágenes, juegos de rol y relación de pictogramas en el aula CyL y aprovechar la presencia de los iguales en el aula ordinaria, para poder desarrollar estas habilidades en contextos reales.

Por último, en las estrategias de intervención en conducta existen tres tipos de intervención: la que se centra en la modificación de la conducta, la basada en la dotación de apoyos que permitan a la persona la visión normalizada del ambiente, y la que se refiere a la modificación de las condiciones del entorno del que forma parte la persona. En estas intervenciones Velasco (2007) señala que resulta relevante aplicar un programa de técnicas de modificación de conducta, en el cual se tenga en cuenta que los reforzadores no deben ser sociales (los alumnos con TEA no captan su significado) sino materiales, aunque deben desaparecer conforme la conducta alternativa se interiorice. Además, con el fin de poder desarrollar la planificación y organización pueden utilizarse como apoyos distintas claves visuales para realizar rutinas diarias, como es el caso de las agendas y horarios. Y finaliza apuntando que, en cuanto al entorno, el ambiente del aula debe estar estructurado y los cambios deben introducirse y anticiparse, aspecto que Mesibov y Howley (2011) definen a partir de la metodología TEACCH.

Los autores mencionados sugieren no centrarse en las conductas inadecuadas, sino trabajar el desarrollo de habilidades que ayuden a los alumnos a actuar de la forma correcta en cualquier entorno. En consecuencia, resultará vital la utilización coordinada de las estrategias conductuales entre el profesorado del aula CyL y el del aula de referencia ordinaria.

Para acabar, el conjunto de estrategias de intervención descritas, sin la pretensión de ser exhaustivo al limitarnos el espacio permitido, sólo buscan la comprensión del alumnado y la adecuación de la actuación docente. En palabras de Tamarit (1998, p. 639), pretenden introducirnos en “un mundo con reglas propias, la mayoría de las veces, pero reglas opacas para nosotros en excesivas ocasiones; un mundo a veces seductor y que, como todo en la vida, encierra riqueza junto a su limitación. Transformar la opacidad en pequeñas islas de transparencia será el objeto de nuestra intervención”.

3. METODOLOGÍA

3.1 Objetivos del estudio

El objetivo general de la investigación realizada se concreta en analizar la inclusión educativa de alumnos del aula de Comunicación y Lenguaje en las aulas ordinarias de un CEIP valenciano. Del objetivo planteado extraemos otros que especifican el trabajo a realizar y que mostramos a continuación:

- Describir las distintas dificultades sociales, comunicativas y conductuales que posee el alumnado con TEA y que condicionan el proceso de inclusión educativa en el aula ordinaria.

- Comparar las diferentes estrategias de intervención que se llevan a cabo en el aula CyL y el aula ordinaria y el grado de coordinación entre las mismas para favorecer el proceso de inclusión.
- Extraer conclusiones de los resultados obtenidos acerca del cumplimiento o no del objetivo general de inclusión de las aulas CyL.
- Ofrecer un conjunto de pautas que pueden orientarlos primeros pasos hacia el proceso de inclusión.

3.2 Opción metodológica

El término metodología que encabeza este apartado se identifica con la manera en la que se enfoca una investigación, según el tipo de datos que se analizan y los resultados que se esperan obtener. En consecuencia, no existe una única metodología sino que, de acuerdo con Quecedo y Castaño (2003), según la finalidad que se persigue en el ámbito de la investigación prevalecen tres corrientes, la cuantitativa, la cualitativa y la mixta. Para llevar a cabo nuestra investigación hemos optado por la de tipo mixto; presenta elementos de la metodología cualitativa principalmente, pero también incorpora la cuantitativa al realizar una encuesta como instrumento de recogida de datos.

Como estrategia de trabajo nos hemos decantado por el estudio de caso que, según Rodríguez, Gil y García (1999) implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés. En el nuestro, tipificado por Stake (1999) como estudio de caso intrínseco al pretender una mayor comprensión del mismo, se fija en el análisis de dos elementos del mismo, como más adelante veremos, al estudiar tras una estancia prolongada (un trimestre académico) dos situaciones prácticas de inclusión de alumnos de aulas CyL en aulas ordinarias diferentes.

3.3 Contextualización y muestra

El hecho de haber optado por este tipo de estudio conlleva el análisis de un contexto concreto que debe ser descrito. Siendo así, el centro estudiado está ubicado en la ciudad de Valencia y cuenta con seis unidades de infantil, doce de primaria y un aula específica de Comunicación y Lenguaje para atender a alumnos con Trastorno del Espectro Autista. Esta última abrió sus puertas hace siete años y está dotada con tres profesionales: una especialista de Pedagogía Terapéutica (PT), otra de Audición y Lenguaje (AyL) y una educadora. En estos momentos tiene la ratio más elevada permitida en un aula de estas características (ocho alumnos), de los que cinco pertenecen a la modalidad A y los otros tres corresponden a la modalidad B. También señalamos que tres de ellos se encuentran en la etapa de Educación Infantil y el resto a la de Educación Primaria.

Para llevar a cabo el trabajo se han seleccionado dos alumnos del aula CyL, uno de cada etapa educativa. El primer alumno, de modalidad A, pertenece a la etapa de Educación Infantil y se ubica en un aula de cuatro años. Su aula de referencia u ordinaria cuenta con una ratio no reducida y el alumno acude con profesora de apoyo. Entre las limitaciones que posee y las estrategias de intervención que se emplean cabe señalar la escasez de lenguaje oral, por lo que se emplean técnicas como el sistema de comunicación

PECS; además de la inexistencia de habilidades sociales y los gritos y arañazos a las personas cercanas, por lo que se utilizan claves visuales y paneles de anticipación.

El segundo se sitúa en el cuarto curso de Educación Primaria y también pertenece a la modalidad A. Su aula de inclusión dispone asimismo de un número elevado de alumnos, en concreto el máximo permitido (treinta). Respecto a sus dificultades y estrategias de intervención debemos mencionar el lenguaje basado en ecolalias; la dificultad en el desarrollo de habilidades sociales, aspecto por el cual una de las áreas trabajadas en el aula específica se centra en este ámbito; y las conductas de nerviosismo originadas por la escasa capacidad de espera, por lo que se le ha diseñado un programa de refuerzos positivos.

Las razones que nos han llevado a seleccionar estos alumnos y sus aulas de referencia se asientan principalmente en disponer de la oportunidad de aprender en condiciones reales (Stake, 1999), para conocer el máximo posible sobre nuestro objetivo de investigación. Por tanto, las aulas ordinarias finalmente seleccionadas fueron las de más fácil acceso para la investigación al contar con el permiso previo del profesorado a su cargo, también constituían espacios de interacciones regulares con esos alumnos al haberse constatado un trabajo realizado previo y, además, pertenecían a etapas distintas lo que permitía en el estudio la variedad y riqueza de las actividades y métodos empleados. Es decir, nos hemos decantado por la realización de un muestreo intencionado al determinar cuáles son los elementos que integran la muestra (Moreno, 2000).

3.4 Instrumentos y análisis

Tras la selección como tema de estudio de la inclusión de los alumnos de un aula específica y la determinación de los casos concretos a investigar, se ha llevado a cabo la elección y utilización de los instrumentos de recogida de datos más adecuados, en relación a la metodología empleada y el objeto de la investigación. Quecedo y Castaño (2003) señalan que las estrategias de recogida de información propias de la metodología empleada cumplen ciertas características: la polisemia, en el sentido que aportan múltiples datos y significados; la posibilidad de generalización, siempre dentro de cada caso; y la comparación, entre las constataciones en distintos casos.

Teniéndolas en cuenta se optó por utilizar la observación participante, por lo que se diseñó una hoja de registro de observación (Erickson, 1982). En cuanto a los aspectos principales que se recogen, se incluyó una descripción de cada sesión y la especificación de algunas características, como las limitaciones de los alumnos y las estrategias de intervención llevadas a cabo, los cuales constituían dos de los objetivos específicos del estudio. Respecto al contexto en el que se efectuaba la observación, se realizaron seis hojas con la misma estructura, tres de ellas para aplicarlas al primer alumno y tres al segundo. Además, sobre el acontecimiento a observar se realizaron sesiones en el aula CyL y en el aula ordinaria, con el fin de analizar la coordinación como un hecho relevante o no en la inclusión.

Haciéndonos eco de las palabras de Taylor y Bogdan (1987, p. 101), la entrevista se identifica con: “reiterados encuentros [...] dirigidos a la

comprensión de las perspectivas que tienen los informantes de sus experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”. Siendo así, en el trabajo se ha decantado por la entrevista de tipo estandarizada, donde todos los participantes responden a las mismas preguntas, con el fin de comparar y contrastar las distintas perspectivas de los docentes entrevistados. En consecuencia, se han planteado cuatro entrevistas estructuradas de la misma manera, las cuales se han recogido en grabación de audio y han sido transcritas. Se han entrevistado a los dos tutores del aula de referencia de los alumnos seleccionados y, además, a la especialista de PT y a la educadora del aula de CyL.

Para triangular los instrumentos del estudio: combinar un estudio único de distintas fuentes de datos para poder someter a un control recíproco las declaraciones y observaciones sobre los distintos participantes (Vallejo y Finol de Franco, 2009) se ha contemplado, además de las técnicas anteriores, la encuesta. A tal fin se diseñó un modelo de cuestionario con la finalidad de obtener información a través de preguntas que suministren datos sobre los objetivos de la investigación. El cuestionario, dividido en dos partes, una primera donde se establecen nueve conceptos de significado simple y una segunda que incluye diez preguntas cerradas se utilizó con el alumnado del aula de referencia del segundo alumno, pero no en el primer caso al no contar con las competencias lingüísticas necesarias. Para finalizar señalamos otros dos instrumentos, el diario de campo y la recogida de datos a través de conversaciones informales, usados también para contrastar y argumentar la fiabilidad de los datos obtenidos con los anteriores.

Para acabar, apuntar que nos hemos decantado por la interpretación directa como método de análisis ya que se aproxima en mayor medida a la forma en la que las personas interpretamos los acontecimientos, acciones y actitudes más cotidianas. Concretamente los pasos seguidos han sido: la extracción de las ideas más relevantes obtenidas de la recogida de datos organizadas en función de los objetivos específicos del estudio; el establecimiento de las relaciones correspondientes entre las distintas informaciones con el fin de analizar, entre otras cosas, semejanzas y diferencias, contrastar opiniones sobre el mismo tema, apuntar ciertos patrones repetitivos...que nos ha llevado a plantearnos, finalmente, la validez del objetivo general del estudio.

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Ahora trataremos de sintetizar los resultados, intentando responder a los objetivos específicos propuestos desde el principio del trabajo. Siendo así, el primero de ellos se centraba en describir las distintas limitaciones comunicativas, sociales y conductuales que poseen los dos alumnos con TEA estudiados y que condicionan el proceso de inclusión educativa en el aula de referencia.

De este modo las principales dificultades comunicativas del primer alumno se identifican, de acuerdo con su tutora en la entrevista realizada, con la falta de lenguaje oral; respecto a las habilidades sociales, según los datos de esa misma entrevista y la hoja de registro de observación de una sesión de

Psicomotricidad del aula CyL, destaca la inexistencia de interacción con sus compañeros en juegos y actividades. Y en relación a la conducta, tanto la educadora como la PT del aula CyL señalan la necesidad de tiempos cortos de trabajo que, si no se cumplen, conducen a levantarse constantemente, arañar y dar patadas, comportamientos registrados también en las hojas de observación del aula CyL y el aula ordinaria.

En cuanto al segundo caso, también presenta dificultades en esos tres ámbitos, concretamente, en el caso de la comunicación se observan a partir de ecolalias. Un ejemplo se establece con la siguiente oración, extraída de la hoja de registro de observación durante una sesión de Plástica en su aula ordinaria: "Miguel no se corre por el pasillo". Siendo así, este tipo de alteración en el lenguaje influye en que la totalidad de sus compañeros encuestados hagan valoraciones del mismo relacionadas con adjetivos como: "gracioso" y "gritón"; aunque tres de los mismos también apunten en la encuesta que no se sienten molestados y distraídos por las mismas. Por lo que respecta a la capacidad para establecer relaciones sociales con sus compañeros, según la información registrada en la hoja de observación de una sesión en el aula ordinaria, no es capaz de comenzar una interacción social, aunque sí de mantenerla. De acuerdo con la Teoría de la Mente, el sistema para inferir los estados mentales a partir de la conducta, la dificultad en estas interacciones está relacionada con: la incapacidad para ponerse en el lugar del otro e identificar sus emociones, la falta de sensibilidad para captar el nivel de interés del oyente por nuestra conversación; las limitaciones en la habilidad de anticipar lo que otra persona podría pensar de las propias actuaciones y la incapacidad para comprender las razones que subyacen a las acciones de las personas (Baron, 1997). Sin embargo, a pesar de ello, tres de sus cinco compañeros encuestados lo identifican como su amigo. Finalmente, en relación al aspecto conductual, tanto la PT como la educadora del aula Cyl muestran en las entrevistas su acuerdo respecto a la necesidad de un tiempo de trabajo corto y que requiere posteriormente un refuerzo positivo, ya que muestra conductas de ansiedad y nerviosismo por finalizar la tarea; aspecto que se deduce de las encuestas dirigidas a los alumnos de su aula de referencia al marcar la opción "nervioso" en los adjetivos que definen a su compañero.

A pesar de que los tutores de las aulas ordinarias entrevistados y las hojas de registro de observación diseñadas se centran en las limitaciones específicas de los alumnos como personas con TEA, las profesionales del aula CyL añaden en sus entrevistas algunos obstáculos para la inclusión presentes en las aulas de referencia: la metodología diferente a la del aula específica conforme aumentan los cursos de Primaria y el desconocimiento de cuáles son los objetivos a conseguir, las capacidades y limitaciones y el nivel de progreso con el apoyo adecuado.

Haciendo referencia al segundo de los objetivos específicos, es decir, a las diferentes estrategias de intervención que se llevan a cabo en el aula CyL y el aula ordinaria, también se van a establecer de manera diferenciada los resultados para el primer y el segundo alumno, puesto que sus limitaciones son distintas.

Siendo así, las estrategias de intervención para las limitaciones comunicativas del alumno de infantil -la falta de lenguaje oral-, son similares en

el aula de referencia y en el aula CyL. De acuerdo con la información registrada en la hoja de observación de la asamblea en el aula ordinaria y la sesión de TEACCH en el aula CyL, en ambas se emplean claves para iniciar el discurso, como “Bue” para que diga “Buenos días”. Sin embargo, únicamente en el aula CyL se emplean los PECS como sistema de comunicación. Respecto a las limitaciones en la interacción social, sí que se experimentan estrategias distintas en ambas aulas. En el caso de aula ordinaria, la hoja de registro de observación llevada a cabo nos indica que se asignan dos compañeros que ayudan y cuidan al alumno durante todo ese día y, en el caso del aula CyL, es la propia docente la que interacciona socialmente con él, como puede extraerse de la observación registrada en una sesión de Psicomotricidad. En cuanto a las estrategias conductuales, sí que correlacionan en gran medida las del aula CyL y la ordinaria. En consecuencia, ambas emplean tiempos cortos de trabajo que se ven recompensados con refuerzos positivos. El único aspecto que no tiene lugar en el aula ordinaria y sí que resulta fundamental en el aula CyL se identifica con la anticipación mediante pictogramas, aspecto que se ha podido extraer de la observación realizada en una sesión de TEACCH en el aula CyL.

En segundo lugar y haciendo mención al alumno de Primaria, las principales limitaciones comunicativas que presenta, en concreto la incorrecta estructuración sintáctica de las oraciones, se compensan con la repetición correcta por parte del docente, como ha destacado él mismo en la entrevista realizada y además se ha podido registrar en la observación llevada a cabo en una sesión de Plástica en el aula ordinaria. En cuanto a las estrategias en el establecimiento de relaciones sociales, las dos aulas emplean técnicas diferenciadas. En el caso del aula de referencia, éstas se motivan a partir de la necesidad del conocimiento del nombre de un alumno para hacerle una petición, como se deduce a partir de la entrevista realizada al tutor correspondiente y la cuestión: “¿Te habla para pedirte objetos que necesita?”, planteada a los alumnos en las encuestas. Mientras que en el aula CyL las habilidades sociales se trabajan a partir de una asignatura que cuenta con una sesión semanal. En relación a las estrategias conductuales, son las mismas en ambas aulas: los tiempos cortos de trabajo y los refuerzos positivos basados en actividades, que se organizan en un horario semanal.

De esta manera, al analizar los datos obtenidos en relación a las estrategias empleadas en ambas aulas, ya se puede deducir su grado de coordinación. Por lo que pasamos a analizar los procedimientos que se llevan a cabo para garantizar esa coordinación.

Siendo así, en cuanto a los procedimientos que se llevan a cabo para la coordinación, tanto los dos tutores de las aulas de referencia como los dos responsables del aula CyL entrevistados destacan las comisiones de coordinación pedagógica, las reuniones de evaluación y las conversaciones informales. Por otra parte, en cuanto a la coordinación referida al conocimiento por parte del aula de referencia de las técnicas y aspectos trabajados con los alumnos del aula CyL, a pesar de que los tutores contestan positivamente, especialmente en los aspectos más generales, tres de los cinco alumnos encuestados muestran su negativa, y otro de ellos su duda ante la siguiente cuestión: ¿Sabes qué hace este compañero cuando está en el aula CyL?

Siguiendo con el análisis del tercer objetivo, aquel que se refiere a la finalidad de las aulas CyL y su grado de cumplimiento, cabe señalar que los entrevistados sostienen que sí se cumple el principal objetivo de la creación de las aulas CyL: la inclusión de los alumnos con TEA en aulas ordinarias.

Sin embargo, al dar sus respuestas también apuntan hacia un conjunto de obstáculos que ralentizan este proceso y que, en muchas ocasiones, influyen en que la inclusión no tenga lugar en la totalidad de contextos. Por ejemplo, la tutora de Educación Infantil apunta que se cumple en la medida en que los recursos humanos lo permiten, porque algunos de estos alumnos siempre deben ir con apoyo. Por su parte, la educadora del aula CyL hace énfasis en otro de los aspectos: el constante cambio de docentes y niños en el aula CyL, lo cual conduce a deducir que los esfuerzos no llevan a conseguir el objetivo establecido. Además, también menciona como obstáculo la falta de comprensión y adaptación por parte del entorno. En tercer lugar, a pesar de que el tutor de Educación Primaria, en su entrevista no hace referencia a ningún aspecto que tenga lugar en el centro y que dificulte la inclusión, sí que se pueden derivar de una conversación informal transcurrida tras la entrevista, cuando apuntaba que: “muchos de los profesores sienten que el hecho de que les toque un alumno de estos es una carga y los siguen tratando como apestados”.

Siendo así, a pesar de que tienen lugar un conjunto de obstáculos de gran relevancia, la inclusión se presenta como un proceso continuo y ante el cual los alumnos de las aulas de referencia muestran actitudes muy positivas. Como las recogidas en las encuestas de los alumnos de cuarto de primaria al mostrar su acuerdo -un ochenta por ciento de los alumnos- ante preguntas como: “¿Te gusta que tu compañero del aula CyL venga a tu aula?”, “¿te gustaría que este alumno subiera más veces a la clase?”, “¿te gustaría saber más sobre él?” y “¿crees que el alumno del aula CyL aprende cuando sube al aula con vosotros?”.

Abordando el último objetivo previsto, nos centramos ahora en el conjunto de pautas que pueden orientar a los centros escolares en el proceso de inclusión. De este modo, la primera premisa en la que tres de los docentes entrevistados coinciden como la más relevante se refiere al claustro. Al respecto la educadora del aula CyL señalaba que: “lo fundamental es la implicación y participación de todo el claustro, sin él no puede conseguirse la inclusión. A partir de ahí viene todo lo demás”. Por otra parte, la maestra de PT del aula CyL añade la adaptación de la metodología y la normalización de algunas conductas. Finalmente también se establece la coordinación como otra de las más importantes.

Para resumir todo lo expuesto, presentamos a continuación una tabla síntesis de los resultados:

Tabla 1 Resultados obtenidos en cada alumno, en relación a los objetivos

Dificultades de los alumnos con TEA que obstaculizan la inclusión	OBJETIVO 1:	En comunicación:	Alumno 1: No lenguaje oral. Alumno 2: Ecolalias.
		En interacción social:	Alumno 1: Inexistencia. Alumno 2: Capaz de mantenerla.
		En conducta:	Alumno 1: Agresividad. Alumno 2: Ansiedad y nerviosismo.
OBJETIVO 2: Comparar estrategias de intervención y grado de coordinación entre aula ordinaria y aula CyL		Intervención en comunicación	Alumno 1: Claves para iniciar el discurso (AO) y uso de PECS (CyL). Alumno 2: Repetición sintáctica adecuada (AO y CyL).
		Intervención en interacción social	Alumno 1: Ayuda de compañeros (AO) e interacción con docente (CyL). Alumno 2: Peticiones a los compañeros (AO) y asignatura semanal (CyL).
		Intervención en conducta	Tiempos cortos de trabajo, refuerzos positivos y anticipación (AO y CyL).
		Grado de coordinación	- Procedimientos formales. - Conversaciones informales del claustro. - Falta de conocimiento de la metodología de trabajo en el aula CyL por parte del alumnado de AO.
OBJETIVO 3: Cumplir el objetivo de inclusión de las aulas CyL		Limitaciones	- Cantidad elevada de recursos personales. - Variaciones en docentes y alumnado del aula CyL. - Falta de adaptación del entorno. - Visión de los déficits por parte del claustro.
		Potencialidades	- Actitudes positivas del alumnado de aulas ordinarias.
OBJETIVO 4: Pautas para iniciar la inclusión			- Implicación del claustro. - Adaptación metodológica. - Normalización de algunas conductas propias de personas con TEA. - Coordinación educativa.

A partir del análisis de los cuatro objetivos específicos, en los que hemos podido valorar las dificultades, estrategias y claves para la posible inclusión de los dos alumnos se puede extraer, de acuerdo con las entrevistas realizadas a los profesionales, unas valoraciones finales sobre el objetivo general del estudio: la inclusión educativa de alumnos de un aula de Comunicación y Lenguaje en el aula ordinaria correspondiente

Según los profesionales del centro sí que existe esta posibilidad, siempre y cuando se tengan en cuenta algunos aspectos como las capacidades y características individuales de cada alumno, puesto que de acuerdo con la tutora de Educación Infantil: "Algunos vemos que estarían mejor en otro tipo de centro, pero hay otros que nos sorprenden muy positivamente de los progresos que van consiguiendo". A lo que se suma, de acuerdo con las palabras de la educadora del aula CyL la implicación, el esfuerzo, la coordinación y la voluntad docente.

No queremos finalizar sin señalar que consideramos que la inclusión educativa no se establece como una alternativa, metodología o derecho de unos pocos, sino como una necesidad para todos los alumnos. Pues algunos de ellos necesitan modelos a imitar y otros deben aprender que la sociedad adquiere valor gracias a las diferencias entre las personas que la componen. En consecuencia, no se trata de incluir aulas CyL junto a las aulas de referencia, o de alumnos con discapacidad entre alumnos normotípicos sino de conseguir una educación basada en la implicación, la comprensión y la máxima coordinación entre todos. Únicamente de esta manera el aula CyL no se convertirá en una más entre tantas experiencias piloto impulsadas desde la Administración educativa; por el contrario, se ofrecerá como la gran oportunidad de caminar todos juntos hacia la inclusión.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Este trabajo pretende aportar algunos aspectos novedosos en relación al grado de inclusión educativa alcanzado con las aulas CyL, alternativa de escolarización al centro específico, que se ha implantado en los últimos años en una cantidad considerable de centros educativos de la Comunidad Valenciana.

En este tema encontramos una cierta escasez de fuentes bibliográficas, aunque existen trabajos que han estudiado ciertos aspectos y experiencias en estas aulas. La mayoría de los autores se centran en la inclusión educativa o en la organización y metodologías empleadas en las aulas CyL, sin embargo no son tantos los que han analizado el objeto de su fin principal, la inclusión progresiva en el aula ordinaria de su alumnado. A pesar de que ya han sido examinadas las distintas estrategias de intervención llevadas a cabo en el aula específica, la literatura que las relaciona con las empleadas en el aula de referencia, es decir el nivel de coordinación entre ambas, es inexistente. Este aspecto nos parece importante, ya que en algunas de las fuentes consultadas (Comin, 2012), se hace mención a las aulas CyL como guetos o aulas de Educación Especial integradas en los centros ordinarios, pero en ningún momento se analizan los aspectos que puedan favorecer la inclusión, como es el caso de las estrategias de intervención y de las dificultades que emergen en el proceso de coordinación entre ambas aulas.

En nuestro caso, los resultados obtenidos y las sensaciones percibidas en la estancia realizada las valoramos de forma positiva, aunque se hayan encontrado posturas y declaraciones contradictorias en algún informante, según el procedimiento de recogida de datos empleado. El hecho de seleccionar un tema de actualidad en nuestro contexto territorial, como es el caso de las aulas CyL como alternativa piloto al centro específico, nos ha permitido un análisis de cierta profundidad al pretender valorar si el objetivo de estas aulas se está cumpliendo o no y, en términos generales, si sería conveniente la continuidad en la política de creación y desarrollo; hecho que, por otra parte y en estos momentos de promesas electorales, la Administración educativa ya ha anunciado el aumento para el próximo curso en 13 unidades más.

No queremos finalizar sin dejar de hablar de algunas vías de investigación emergentes que requieren ser analizadas con mayor profundidad en un tema tan complejo. Nos referimos a una de las claves para la inclusión que señaló la maestra de PT del aula CyL en su entrevista, concretamente en la necesidad de la adaptación de la metodología del aula ordinaria. Esta afirmación nos lleva a la conclusión de que, en realidad, la inclusión no tiene lugar en esta aula, pues si se emplease regularmente una metodología inclusiva no haría falta una adaptación de la misma al alumno con TEA. Lo que nos lleva a preguntarnos para acabar sobre el ¿por qué realizar adaptaciones curriculares si la metodología general de las aulas debería ser inclusiva? Y por extensión, ¿cuál es la mejor opción, seguir aumentando el número de unidades experimentales como las aulas CyL o, por el contrario, centrarse en la formación de profesionales que puedan llegar a tutelar verdaderas aulas ordinarias inclusivas? Para finalizar señalar que, con estas últimas cuestiones que acabamos de explicitar, sólo pretendemos despertar algunas inquietudes en padres, docentes e investigadores que puedan llevar a abordar más trabajos relacionados con el tema que nos ha mantenido ocupados en estos últimos meses.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Augé, C. y Escoin, J. (2003). Tecnologías de ayuda y sistemas aumentativos y alternativos de comunicación en personas con discapacidad motora. En F. Alcantud y F.J. Soto (coords.), *Tecnologías de ayuda en personas con trastornos de comunicación* (pp. 139-160). Valencia: Nau Llibres.
- Baron, S. (1997). Hey! It was a joke! Understanding propositions and proposition al attitudes by normally develop in children and children with autism. *Israel Journal of Psychiatry*, 34, 174-178.
- Bellver, M.C., Díez, M., López, M.J. y Navarro, A. (2009). *La programación didáctica en un aula CyL: La experiencia del CEIP "El parque" de la Cañada*. Trabajo presentado en el XIX Congreso Nacional de la Federación Española de Asociaciones de Profesores de Audición y Lenguaje.
- Bondy, A. y Frost, L.(2009). *Manual de Sistema de Comunicación de Intercambio de Imágenes*. Nueva York: Pyramid Educational Consultants.
- Consellería de Educación (2012). Instrucciones de la Dirección General de Ordenación y Centros docentes, de 10 de mayo de 2012, por las cuales se regulan la organización y funcionamiento de les unidades específicas de comunicación y lenguaje para el curso 2012/2013.
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes (2014). Orden de 11 de abril por la que se crean, regula y ordena el funcionamiento de las Aulas Abiertas Especializadas, para el alumnado con trastorno de espectro autista, en

centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 78, de 25/04/14).

Consejería de Educación, Formación y Empleo (2010). Orden de 24 de mayo, por la que se regulan la autorización y el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas en centros ordinarios públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, (Boletín Oficial de la Región de Murcia, 126, de 3/06/10).

Comin, D. (2012). Congreso de AETAPI: Por la inclusión, un derecho como ciudadano. Recuperado de <http://wp.me/p1IUm3-5RM>

Decreto 39/1998, de 31 de marzo, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales (DOGV, 3224, de 17/04/88).

Departamento de Educación, Universidades e Investigación (s.f.). Orientaciones del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, para el funcionamiento de aulas estables para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo. Recuperado de <http://links.uv.es/Ourh5HE>

Doménech, A. y Moliner, O. (2013). Relato polifónico: "Hablan las madres... sobre las vivencias de inclusión de sus hijos en la escuela". *Revista de Educación Inclusiva*, 6(1), 142-155.

Echeita, G. (1999). Reflexiones sobre Atención a la Diversidad. *Acción Educativa*, 102-103, 30-43.

Erickson, F. (1982). *La investigación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Frith, U. (2004). *Autismo: Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza.

Gairín, J. (2000). *Una escuela para todos; un reto social y educativo*. Trabajo presentado en Congreso Internacional sobre Educación para la diversidad en el siglo XXI. Recuperado de <http://goo.gl/CnkU1S>

García, D. C. (2014). *La inclusión educativa de alumnos del Espectro Autista en escuelas públicas con servicio de Educación Especial, USAER: un estudio exploratorio de 13 alumnos del espectro autista en inclusión educativa* (Trabajo de Fin de Posgrado, sin publicar). México: Instituto Politécnico Nacional y Clínica Mexicana de Autismo.

Fuentes Biggi, J.; Ferrari Arroyo, M. J.; Boada Muñoz, L.; Touriño Aguilera, E.; Artigas Pallarés, J.; Belinchón Carmona, M.; Hervás Zúñiga, A.; Canal Bedía, R.; Hernández, J. M.; Díez Cuervo, A.; Idiazábal Aletxa, M. A.; Mulas, F.; Palacios, S.; Tamarit, J.; Martos Pérez, J.; Posada de la Paz, M. (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 43(7), 425-438.

Hernández, J.M^a., Martín, A.y Ruiz, B. (2007). *Déjame que te hable de los niños y niñas con autismo de tu escuela*. Madrid: Teleno Ediciones.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, para la mejora de la calidad de la Educación (BOE, 106, de 4/05/06).

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE, 295, de 10/12/13).
- López, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE*, 15(1), 1-20.
- Lozano, J. y Alcaraz, S. (2010). Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales de alumnado con Trastornos del Espectro Autista. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 261-288.
- Mesibov, G. y Howley, M. (2011). *El acceso al Currículo para alumnos con TEA. Programa TEACCH*. Ávila: Autismo Ávila.
- Moreno Bayardo, M.G. (2000). *Introducción a la Metodología de la Investigación Educativa II*. México: Progreso.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rué, J. (1999). *Proyecto docente e investigador de Didáctica y Organización Escolar*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Schaeffer, B. (1980). *Total Communication: A signed speech program for non verbal children*. Champaign, Illinois: ResearchPress.
- Stake, R.E.(1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tamarit, J. (1998). Comprensión y tratamiento de conductas desafiantes en las personas con autismo. En A. Rivière y J. Martos, *El tratamiento del autismo: Nuevas perspectivas* (pp. 639-656). Madrid: IMSERSO.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vallejo, R. y Finol de Franco, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 7, 117-133.
- Velasco, C. (2007). Estructuración espacio-temporal de un aula específica de autismo. *Revista Digital: Práctica Docente*, 8, 1-11.
- Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.

DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.27.015>