

## ¿Cómo responde el sistema educativo al alumnado con TEA?: Un estudio cualitativo de los contextos ordinarios, especiales y preferentes

Cecilia Latorre-Coscolluela<sup>1</sup>; Marina Flores-Santolaria<sup>2</sup>; Sandra Vázquez-Toledo<sup>3</sup>; Marta Liesa-Orús<sup>4</sup>

Recibido: Enero 2022/ Evaluado: Mayo 2022/ Aceptado: Junio 2022

**Resumen.** El sistema educativo español se encuentra inmerso en período de cambio orientado hacia una educación que garantice la equidad y la inclusión. Sin embargo, la atención educativa al alumnado con necesidades educativas específicas es diversa y algunas modalidades de escolarización se alejan de este principio. En lo concerniente al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la Comunidad Autónoma de Aragón coexisten diversas modalidades escolares: centros ordinarios, centros de educación especial y centros de atención preferente. Con el objetivo de conocer diferentes elementos y aspectos que caracterizan a las distintas modalidades de escolarización y al proceso educativo del alumnado TEA en Aragón, se ha realizado este estudio fundamentado en una metodología cualitativa que analiza y compara, a partir de un total de 26 entrevistas, las percepciones y experiencias de 19 docentes con diferentes perfiles profesionales en las distintas modalidades escolares y las experiencias de 7 profesionales de la educación dedicados a la gestión, formación del profesorado y jefatura de programas. Entre las categorías analizadas en la investigación, se incluyeron el concepto de inclusión, las modalidades de escolarización, la respuesta educativa y medidas de atención a la diversidad, los talleres inclusivos y las metodologías activas, la colaboración y la formación de los profesionales, los recursos personales, la opinión sobre los Centros de Educación Especial y las propuestas de mejora inclusivas. Los resultados más relevantes dejan entrever actitudes, experiencias y percepciones manifiestamente distintas por parte del profesorado ante la inclusión del alumnado con TEA en función del entorno escolar en el que desempeñan su labor profesional. El hallazgo más relevante alude a la necesidad de una reestructuración general del sistema educativo a nivel organizativo y metodológico, así como la ampliación y actualización de la formación en inclusión para todo el profesorado independientemente de su especialidad.

**Palabras clave:** atención educativa; Trastorno del Espectro Autista (TEA); modalidades escolares; educación inclusiva; educación especial.

### [en] How does the educational system respond to students with ASD?: A qualitative study of ordinary, special and preferred contexts

**Abstract.** The Spanish educational system is in a period of change oriented towards an education that guarantees equity and inclusion. However, the educational response to students with educational needs is diverse and some types of schooling deviate from this principle. With regard to students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the Autonomous Community of Aragon, various types of schooling coexist: ordinary schools, special education schools and preferential attention schools. With the aim of knowing different elements and aspects that characterize the modalities of schooling and the educational process of TEA students in Aragon, this study has been carried out based on a qualitative methodology that analyzes and compares the perceptions of 19 teachers with different professional profiles in the different school modalities and the experiences of 7 professionals of education dedicated to management, teacher training and program leadership. The most relevant results reveal manifestly different attitudes, experiences and perceptions on the part of teachers regarding the inclusion of students with ASD depending on the school context in which they carry out their profession. The categories analyzed included the concept of inclusion, schooling modalities, the educational response and attention to diversity measures, inclusive workshops and active methodologies, collaboration and training of professionals, personal resources, opinion on the Special Education Centers and inclusive improvement proposals. The most relevant finding refers to the need for a general restructuring of the educational system at an organizational and methodological level, as well as updating inclusion training for all teachers regardless of their specialty.

**Keywords:** educational response; Autism Spectrum Disorder (ASD); school modalities; inclusive education; special education.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza (España).

E-mail: [clatorre@unizar.es](mailto:clatorre@unizar.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6083-8759>

<sup>2</sup> Centro de Enseñanza Santa Ana de Sabiñánigo (Huesca, España).

E-mail: [marina4fs@gmail.com](mailto:marina4fs@gmail.com)

<sup>3</sup> Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza (España).

E-mail: [svaztol@unizar.es](mailto:svaztol@unizar.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2206-2299>

<sup>4</sup> Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza (España).

E-mail: [martali@unizar.es](mailto:martali@unizar.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9685-8399>

**Cómo citar:** Latorre-Coscolluela, C. et al. (2023). ¿Cómo responde el sistema educativo al alumnado con TEA?: Un estudio cualitativo de los contextos ordinarios, especiales y preferentes. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 437-447.

## 1. Introducción

La aprobación de la Agenda 2030 del Desarrollo Sostenible General de Naciones Unidas supone un cambio de paradigma en el desarrollo de las diferentes sociedades. En su aprobación, se aclaró la gran relevancia que adquiere la educación como medio para alcanzar de forma exitosa los objetivos establecidos (Owens, 2017). Su lema, “no dejar a nadie atrás”, guarda una estrecha relación con uno de los principios rectores de la Escuela del siglo 21: la inclusión educativa y social (Fedulova et al., 2019). Tal es así, que gran parte de los diecisiete objetivos que en esta agenda se describen, contribuyen a la consecución de dicho reto. En concreto, el objetivo de desarrollo número 4 define esta intencionalidad de forma específica aludiendo a la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (UNESCO, 2017).

La sucesión de hitos que han supuesto avances en cuanto a la atención a la diversidad evidencia el dinamismo del término de la inclusión, definido como un proceso que requiere del desarrollo de culturas y prácticas activas que se adapten a las características y necesidades del momento (Kefallinou et al., 2020). Asimismo, el avance hacia la educación para todos y todas únicamente se puede asegurar a través de la reducción significativa de la exclusión (Done & Andrews, 2019). Es precisamente el alumnado con TEA uno de los grupos que se encuentra en mayor riesgo de exclusión. La reciente literatura deja entrever que, a pesar de que hayan pasado más de veinte años desde que se nombró por primera vez la inclusión, el avance no se ha producido a un ritmo considerado. Por consiguiente, algunos estudios (Amor et al., 2018) señalan la existencia de determinados procedimientos y modelos de escolarización junto con la evaluación psicopedagógica como una de las principales barreras. Además, otros autores (Echeita, 2013) defienden que muchos estudiantes, entre los que se incluye el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (en adelante, TEA) todavía continúan escolarizados en escuelas de educación especial ya que las propias escuelas ordinarias resultan un escenario disfuncional y con una escasa capacitación para satisfacer las necesidades específicas educativas de este alumnado.

Una experiencia de gran relevancia a nivel nacional que describe la controversia y el avance desigual en términos de inclusión educativa en España, es la visita por parte de participantes y expertos de la ONU (Organización de las Naciones Unidas) en enero del año 2017. Tras un exhaustivo estudio, el Comité consideró que el sistema educativo español vulnera el derecho a la educación inclusiva y de calidad porque convive con un modelo que excluye de la educación general a personas con discapacidad intelectual o psicosocial y discapacidades múltiples. Entre el alumnado que vivencia esta exclusión discriminatoria, segregación y falta de ajustes razonables, el Comité menciona especialmente al alumnado con TEA (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2017).

De este modo, la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales (distintivo que se utiliza a nivel legislativo en el sistema educativo español y en el que se encuentra integrado el alumnado con TEA) se ha organizado en dos vertientes: la educación ordinaria y la educación especial. En términos generales, el alumnado con TEA es escolarizado en escuelas ordinarias. Sin embargo, cuando se valora que sus necesidades no pueden ser satisfechas de forma oportuna, son escolarizados en escuelas de educación especial o en unidades de educación especial ubicadas en escuelas ordinarias. Asimismo, existe la posibilidad de combinar la atención entre escuelas de educación especial y escuelas de educación ordinaria cuando el informe de evaluación psicopedagógica lo aconseje. Cabe añadir que la modalidad de escolarización tiene un carácter revisable ya que las circunstancias que afectan al alumnado se deben atender y controlar de forma continua (Vidriales et al., 2020).

Tal y como indican los informes del Ministerio de Educación de España, se observa un aumento considerable en la presencia de alumnado con TEA en la modalidad de escolarización ordinaria. El Informe “*Situación del alumnado con trastorno del espectro autismo en España*”, emitido por la Confederación Autismo España en el año 2020, ofrece evidencias de que, desde el curso escolar 2011/2012 hasta el 2018/2019, ha tenido lugar un aumento de un 218% en la escolarización del alumnado con TEA (Vidriales et al., 2020). Este incremento en la cifra de alumnado con TEA matriculado en el sistema educativo español ha propiciado la formación y especialización del profesorado con el fin de poder ofrecer una respuesta educativa adaptada a sus necesidades. Por ello, en los últimos años ha surgido una nueva modalidad de escolarización que ofrece atención educativa al alumnado con TEA y cuya denominación varía en función de la comunidad autónoma. En referencia a Aragón, algunas escuelas ordinarias ofrecen la modalidad de escolarización preferente en escuelas ordinarias para alumnado en el espectro del autismo. En el año 2011, en la Comunidad Autónoma de Aragón se registraban ocho escuelas de integración preferente de alumnado con TEA y, en el año 2021, concretamente el número de centros asciende a treinta y siete.

La inclusión del alumnado con TEA en las aulas es compromiso y labor de toda la comunidad educativa pero, especialmente, de los docentes responsables de diseñar las diferentes situaciones de aprendizaje. La literatura

ha evidenciado que el éxito de los y las estudiantes está influenciando, en gran parte, por la formación, las competencias y las actitudes que tiene el profesorado hacia la enseñanza en contextos en los que la diversidad es un factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sharma et al., 2018). La formación inicial del profesorado es uno de los métodos más efectivos para desarrollar percepciones positivas hacia la inclusión educativa. Asimismo, los hallazgos del estudio de D'Agostino y Douglass (2020) especifican que la formación del profesorado debe centrarse en prácticas inclusivas basadas en evidencias y experiencias.

A la luz de todos los antecedentes expuestos, este estudio cobra un potencial sentido en tanto que pretende conocer diferentes elementos y aspectos que caracterizan a las distintas modalidades de escolarización del alumnado con TEA y a su proceso educativo en el contexto español. En aras de conocer, entre otras cuestiones, las diferentes estrategias, enfoques, métodos y técnicas educativas inclusivas destinadas a este alumnado, se pretende responder a la siguiente cuestión: ¿se está ofreciendo una atención educativa inclusiva al alumnado con TEA que realmente logre vincular la educación a los avances de la sociedad? De este modo, y tras el análisis de los resultados de la investigación, se obtendrá evidencia de las diferentes realidades educativas que coexisten en el sistema educativo actual español. Cabe indicar que esta investigación se ha desarrollado durante el curso académico 2020/21 tras la aprobación y posterior entrada en vigor de la nueva ley educativa LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020) (Boletín Oficial del Estado, 2020) que promueve la inclusión educativa como principio rector.

## 2. Método

Este estudio se fundamenta en una metodología de corte cualitativo. Este enfoque tiene como finalidad principal analizar y comprender una realidad social actual que se estructura sobre los sentimientos, pensamientos y experiencias del ser humano. Se busca, por tanto, dar participación a los sujetos sociales para relacionar sus significados con el escenario concreto (Delamont, 2012). Esta metodología no se centra únicamente en explorar y describir sino que su objetivo final es desarrollar explicaciones significativas de la realidad social.

### 2.1. Participantes

El ámbito territorial en el que se llevó a cabo la investigación corresponde a la Comunidad Autónoma de Aragón. La muestra ha estado compuesta por un total de 26 participantes. Una parte de la misma la componen docentes en activo que ejercen en distintos tipos de escuela de las etapas de Educación Infantil y Primaria. Otra parte, la integran docentes que desempeñan su puesto laboral en centros de formación del profesorado dirigidos a la gestión y formación de los docentes. El muestreo que se ha llevado a cabo responde a un tipo no probabilístico intencional ya que la muestra se seleccionó atendiendo a unos criterios sistemáticos previamente fijados (Gil y Martínez, 2001). Como criterios de inclusión se han definido los siguientes. En primer lugar, los docentes debían estar laboralmente activos en el momento de la recogida de información. Además, los maestros debían desempeñar diferentes puestos (docentes de aula ordinaria, docentes con especialidades de Audición y Lenguaje y/o Pedagogía Terapéutica y miembros del equipo directivo) y diferentes especialidades (Especialista en Música, Lengua Extranjera, Lengua Propia, etc.). Asimismo, estos docentes debían ejercer su profesión en diferentes tipos de escuela y en diferentes modalidades de escolarización (escuelas de educación especial, escuelas de educación ordinaria y escuelas ordinarias de atención preferente a alumnado TEA). Del mismo modo, se incluyeron escuelas públicas y escuelas privadas concertadas así como escuelas urbanas y rurales (CRAs). Por otra parte, docentes vinculados a los Centros de Formación del Profesorado debían ejercer diferentes cargos de gestión.

Cumpliendo con los criterios de inclusión citados anteriormente, la muestra final se compone de un total de 26 participantes (ver Tablas 1 y 2): seis docentes que ejercían su labor en escuelas de educación especial; cinco docentes que ejercían su labor en escuelas de atención preferente para alumnado con TEA; ocho docentes de escuelas de educación ordinaria; y, finalmente, se contó con siete docentes que se dedicaban al ámbito de la gestión y la formación del profesorado.

**Tabla 1.** Características sociodemográficas de los docentes de la etapa de Educación Infantil y Primaria

Participante	Género	Edad	Años experiencia	Estudios alcanzados	Tipo de centro	Puesto de trabajo
1	F	51	27	Licenciada	Público CEE	Directora
2	F	57	36	Diplomada	Concertado CCE	Directora
3	M	X	X	Licenciado	Concertado CEE	Tutor y Especialista en Audición y Lenguaje

4	F	45	23	Licenciada	Público CEE	Jefa de Estudios y Especialista en Pedagogía Terapéutica
5	M	29	5	Máster	Concertado CEE	Tutor TVA y Especialista en Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica
6	F	31	6	Diplomada	CEE	Tutora
7	F	32	5	Máster	Público Pref. TEA	Especialista en Audición y Lenguaje
8	F	29	3	Graduada	Público Pref. TEA	Tutora
9	F	48	21	Diplomada	Público Pref. TEA	Directora y Especialista en Educación Física
10	F	31	8	Graduada	Público Pref. TEA	Jefa de Estudios y Especialista en Audición y Lenguaje
11	F	38	14	Diplomada	Público Pref. TEA	Especialista en Audición y Lenguaje
12	F	56	34	Diplomada	Público ordinario CRA	Directora y Especialista en Pedagogía Terapéutica
13	M	53	25	Diplomado	Público ordinario CRA	Secretario y Especialista en Lenguas Propias
14	F	41	12	Diplomada	Público ordinario CRA	Especialista en Pedagogía Terapéutica
15	F	41	12	Licenciada	Público ordinario urbano	Tutora
16	F	30	3	Máster	Público ordinario CRA	Especialista en Música
17	F	25	2	Máster	Público ordinario CRA	Especialista en Audición y Lenguaje
18	F	28	6	Máster	Público ordinario urbano	Especialista en Lengua Extranjera
19	M	33	8	Diplomado y Graduado	Público ordinario urbano	Especialista en Lengua Francesa

**Tabla 2.** Características sociodemográficas de los docentes que ejercen un puesto de Gestión o Formación del profesorado (CEP)

Participante	Género	Edad	Años experiencia	Estudios alcanzados	Tipo de centro	Puesto de trabajo
20	F	38	15 docencia 1 Centro de Profesorado	Licenciada	CEP	Asesora de Inclusión
21	F	46	19 docencia 2 Centro de Profesorado	Licenciada	CEP	Asesora de formación
22	M	45	16 docencia 3 Centro de Profesorado	Diplomado	CEP	Asesor de formación
23	F	36	14 docencia 3 Centro de Profesorado	Licenciada	CEP	Asesora de formación
24	F	51	30 docencia	Diplomada y Licenciada	CEP	Secretaria
25	F	45	7	Diplomada y Licenciada	CEP	Técnico de Gestión
26	F	43	9 docencia 2 Jefatura	Máster	Jefatura del servicio provincial de Aragón	Jefatura de unidad de programas educativos

## 2.2. Instrumento

Para la recogida de información, se utilizó la entrevista semiestructurada. El instrumento se componía de dos secciones diferenciadas: una primera parte incluía las características sociodemográficas y, en la segunda sección, se recogían las preguntas relacionadas con el tema principal del estudio: la inclusión educativa del alumnado con TEA. Sin embargo, existían ciertas diferencias sutiles en algunas preguntas en función de cómo se aborda la inclusión del alumnado desde los distintos puestos de trabajo: docente especialista en atención a la diversidad, docente sin especialidad en atención a la diversidad en centro ordinario y miembros del equipo directivo. De igual modo, las entrevistas de los docentes dedicados a la gestión y a la formación del profesorado también presentaban matices específicos.

A grandes rasgos, en un primer momento se les pedía una definición del concepto de la inclusión educativa y sus principios fundamentales. A continuación, debían valorar los puntos fuertes y débiles de las diferentes modalidades de escolarización que existen para el alumnado con TEA. También tenían que dar su opinión sobre la respuesta educativa inclusiva que se ofrecía a este alumnado en su escuela y sobre las medidas de atención a la diversidad que se utilizaban. Además, se incluían otras preguntas que hacían referencia a recursos específicos y metodologías activas enfocadas a la atención a las necesidades específicas del alumnado con TEA. Otras preguntas tenían la finalidad de recabar información acerca de la organización de los apoyos y recursos personales de la escuela así como la colaboración y coordinación entre los docentes y las familias. Los docentes entrevistados debían valorar su formación inicial y permanente en relación con la respuesta educativa al alumnado con TEA y acerca del cierre de las escuelas de educación especial. Las últimas preguntas de la entrevista tenían un enfoque de proyección hacia el futuro. En ellas, se preguntaba a los docentes por las propuestas de mejora en el proceso de inclusión del alumnado con TEA.

En el caso de los docentes de los equipos directivos, se incluyeron algunas cuestiones diferentes relacionadas con la existencia de programas y talleres específicos relacionados con la inclusión del alumnado con TEA, entre otras. Por otra parte, la entrevista de los docentes dedicados a la gestión y formación del profesorado recogía cuestiones diferenciadas que se centraban en la descripción de las demandas y necesidades del profesorado en relación a la inclusión y la existencia de programas específicos vinculados a la inclusión del alumnado con TEA. En la Figura 1 se muestra una síntesis de los bloques de contenido tratados en las entrevistas.

**Figura 1.** *Bloques de contenido generales de las entrevistas*

Bloque I	•Concepto de inclusión.
Bloque II	•Modalidades de escolarización para alumnado con TEA.
Bloque III	•Respuesta educativa en función de cada tipo de escuela.
Bloque IV	•Medidas de atención a la diversidad.
Bloque V	•Programas y talleres inclusivos desarrollados en el centro.
Bloque VI	•Empleo de metodologías activas en el aula.
Bloque VII	•Colaboración entre profesionales y ámbitos.
Bloque VIII	•Formación inicial y permanente de los profesionales.
Bloque IX	•Valoración de los apoyos y recursos personales.
Bloque X	•Opinión sobre el cierre de los centros de educación especial.
Bloque XI	•Propuestas de mejora en la inclusión y proyección de futuro.

## 2.2. Procedimiento de la investigación y análisis de datos

Una vez aceptada la propuesta de colaboración de los docentes, se realizaron las entrevistas de forma individual a través de una plataforma digital. De forma previa a la realización de las entrevistas, se agradeció a los participantes su colaboración y se les informó sobre el objetivo del estudio y la ley de protección de datos. La duración media de las entrevistas fue de 45 minutos. Contando con el previo consentimiento de los participantes se grabaron las entrevistas a través de la opción que ofrece la propia plataforma. De este modo, se lograría realizar un análisis más completo y riguroso de la información.

En una segunda fase se transcribieron las entrevistas y se analizó el contenido del discurso a través de los tres subprocesos de Miles y Huberman (1994): reducción de los datos, presentación de la información y verificación o extracción de conclusiones. En primer lugar, se concretaron catorce categorías, que habían

sido definidas con anterioridad en la fase del diseño de la entrevista. La codificación de los datos responde al principio de reducción que permite realizar un análisis de la información más dinámico con un lenguaje más claro. Durante este proceso se respetó el principio de saturación, hasta que finalmente cesó la aparición de nuevos conceptos sobre la realidad objeto de estudio. Asimismo, con la finalidad de reducir la información recogida, se delimitaron las relaciones entre todos ellos (Strauss y Corbin, 1990).

Por otra parte, se llevaron a cabo las estrategias específicas de la investigación cualitativa con el objetivo de reforzar el rigor metodológico (Harley & Cornelissen, 2020; Hernández et al., 2004). En un primer momento, se detallaron los criterios de muestreo, el campo teórico, el diseño del estudio, el contexto del desarrollo de la investigación y la descripción del análisis de los datos recabados. En segundo lugar, las entrevistas fueron transcritas con rigor y se llevó a cabo la triangulación del equipo de investigadoras contrastando la información y enriqueciéndola. Asimismo, se llevó a cabo la triangulación de datos personales ya que se recogió información de diferentes muestras con el objetivo de utilizar distintas estrategias para contrastar la información (Wilson, 2014). Por último, se realizó un registro de todas las decisiones adoptadas durante el proceso de investigación y las entrevistas fueron grabadas en audio.

### 3. Resultados

Tras el análisis de los datos se presentan los resultados del estudio. La exposición de estos resultados se contextualiza teniendo en cuenta las categorías vinculadas a los bloques de contenido de las entrevistas. En cuanto al concepto de inclusión (1), entre los docentes que trabajan en escuelas ordinarias se aprecian tres posicionamientos diferentes: una visión emocional y positiva de la inclusión, una conceptualización más desactualizada que incluye términos como “igualar” o “equiparar” (compartida por los docentes con mayor experiencia) y una visión crítica que define la inclusión como una utopía. La muestra de docentes que ejerce en centros de educación especial así como el profesorado de centros de atención preferente de TEA, aportan definiciones positivas con aspectos emotivos. Por su parte, cabe destacar que el profesorado dedicado a la gestión ha manifestado todo el recorrido que todavía queda por hacer en materia de inclusión educativa.

Participante 2 (CEE): *Hablar de inclusión implica a cada uno de los alumnos y alumnas, porque todos necesitan pertenecer al grupo, sentirse respetados, queridos y valorados y desarrollarse personalmente desde su individualidad.*

Participante 19 (CO): *Es un poco utópica. Como ocurre con muchos otros estudios y teorías, la teoría es muy bonita y está muy bien pero es cierto que llevarlo luego a la práctica en el aula es muy complicado.*

La segunda categoría hace referencia a la valoración de los diferentes tipos de escuelas para alumnado con TEA (2). En cualquiera de los grupos de docentes entrevistados se observa una opinión que define a todas las modalidades de escolarización como positivas y favorables en función de las necesidades y características de cada niño. Sin embargo, los docentes de educación ordinaria y los docentes dedicados a la gestión y formación del profesorado coinciden en que las escuelas de educación especial no ayudan a la inclusión y definen las aulas de atención preferente al TEA como segregacionistas. Por su parte, uno de los docentes de educación especial menciona una falta de recursos no sólo en las escuelas ordinarias sino también en las de atención preferente al TEA.

Participante 23 (GyF): *Aunque las aulas específicas TEA estén en los centros educativos ordinarios públicos, todavía son segregadoras (...) El hecho de que existan centros de referencia es un invento más, pero tenerlos en un aula que no sea la ordinaria, para mí es segregar.*

Participante 17 (CO): *Los puntos débiles en los colegios ordinarios, puede ser que con las horas que tiene el AL o PT no se llegue a intervenir correctamente con este tipo de alumnado.*

En relación a las opiniones sobre la respuesta educativa del alumnado con TEA ofrecida en cada escuela (3) se aprecian notables diferencias entre las percepciones y valoraciones del profesorado. Los docentes de escuelas de educación especial resaltan el interés por la familia y el entorno social, la escasa exigencia académica, la importancia de los aprendizajes funcionales y la actitud del profesorado. Además, destacan la delicada línea que separa a los retos de los problemas percibidos por los profesionales en el momento de ofrecer una respuesta educativa al alumnado con TEA. Por otro lado, y aunque muchos docentes de escuelas de atención preferente de TEA señalan que en su escuela se llevan a cabo intervenciones educativas que tienen el objetivo de aumentar la participación en contextos educativos normalizados, la directora de una de estas escuelas no duda en destacar la falta de recursos humanos. Los docentes de escuelas ordinarias con más experiencia y trayectoria profesional han insistido en el desconocimiento generalizado del profesorado en cuanto a la intervención educativa con el alumnado TEA.

Participante 5 (CEE): *Cuando esto supone un impedimento más que un reto para el profesorado, hay problemas, no solo de recursos sino de concienciación social sobre todo por parte del profesorado.*

Participante 15 (CO): *Creo que hay bastante desconocimiento al respecto, y eso puede llevar a que, en aquellos centros donde no existen este tipo de actuaciones, no se dé una respuesta adecuada a las necesidades que presenta este alumnado.*

En lo que respecta a las medidas de atención a la diversidad con el alumnado TEA (4), los docentes de las escuelas de educación especial mencionan algunos recursos entre los que destacan: la inserción en el medio social y laboral, la intervención en entornos reales, los contextos adaptados y los campamentos inclusivos. Los docentes de escuelas de atención preferente de TEA nombran diversos materiales para intervenir con alumnado TEA entre los que se aprecia una mayor especificidad: Lenguaje Natural Asistido, sistema PECS, vocabulario más sencillo, secuencias para ir al baño, horarios, normas de clase, letreros señalizando las diferentes dependencias del centro, etc. En las escuelas ordinarias, los docentes que han mencionado medidas de atención al alumnado TEA son aquellos especialistas de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica, o son más jóvenes (entre 25 y 33 años). Los docentes de educación general, es decir, sin especialización en atención a la diversidad, no han mencionado ninguna medida de atención a la diversidad y explican que se debe a su desconocimiento en este ámbito.

La quinta categoría incluía los principales programas y talleres inclusivos de la escuela (5). Desde todas las escuelas se organizan proyectos inclusivos pero, en el caso de las escuelas de atención preferente, el número de experiencias es considerablemente menor. Tal y como explica la directora de una escuela de educación ordinaria, una gran cantidad de estos proyectos incluye a las familias. A su vez, la directora de una escuela de educación especial ha comentado que, entre sus proyectos, destacan aquellos que realizan junto con otras escuelas ordinarias con el objetivo de “derribar muros”, conocerse y crecer juntos. Los programas recogidos por la muestra de docentes en escuelas de atención preferente TEA generalmente se realizan únicamente dentro de la escuela.

Participante 2 (CEE): *Desde hace muchos años trabajamos con el colegio ordinario el proyecto Juntos y con Arte. (...) Es un proyecto en el que se crean redes de colaboración con colegios, institutos y partes de la sociedad para trabajar y crecer juntos.*

Participante 12 (CO): *Desarrollamos este tipo de actividades en las que participan las familias: Leer juntos, Merienda de otoño, Huerto escolar, una sesión quincenal de “grupos interactivos” (...) y sin colaboración de familias: aprendizaje servicio con la residencia de ancianos, colaboración con las bibliotecas municipales, etc.*

La sexta categoría correspondía al empleo de metodologías activas en el aula (6). Los docentes de escuelas de educación especial y de escuelas de atención preferente de TEA han mencionado algunas técnicas tanto específicas como generales para la inclusión entre las que se destacan algunas tales como: *TEACH, REGGIO EMILIA, Sistema de trabajo basado en bandejas, Aprendizaje sin error, Técnica de encadenamiento hacia atrás; el Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Cooperativo, Tutoría entre Iguales y Estaciones de Aprendizaje*, entre otras. En la muestra de docentes de educación ordinaria se observa que aquellos participantes de mayor edad no han nombrado ninguna metodología activa e innovadora debido a su desconocimiento. Teniendo en cuenta las valoraciones de todos los participantes, las metodologías que se repiten en todos los testimonios son *la Tutoría entre iguales y el Aprendizaje Cooperativo*.

Participante 14 (CO): *No puedo responderte ninguna metodología activa, las desconozco ya que no he trabajado con alumnado TEA.*

Participante 11 (Prof. TEA): *He trabajado con metodología TEACH, Grupos Interactivos, Aprendizaje Cooperativo y Tutoría entre iguales. Respecto a estos tres últimos, una de las ventajas que considero es que el alumnado TEA se siente uno más en su aula, se relaciona con iguales y se siente apoyado por sus compañeros.*

Por otro lado, el conjunto de docentes entrevistados considera fundamental la coordinación entre los profesionales y las familias (7), destacan el trabajo conjunto con el EOEIP y Atención Temprana y consideran muy enriquecedoras las reuniones con profesionales externos. Además, varios de los docentes de escuelas de educación especial resaltan la figura del trabajador social y el acompañamiento a los servicios sanitarios. Sin embargo, y desde una perspectiva más crítica, uno de los docentes más jóvenes de una escuela de educación especial considera necesaria la existencia de una ley que regule estas coordinaciones de tal forma que no queden relegadas únicamente a la actitud del profesorado. En este sentido, mencionan que la colaboración entre profesionales depende del interés personal de los docentes.

Participante 5 (CEE): *Para mí hay bastantes carencias en cuanto a la coordinación de los profesionales que atienden al alumnado porque no hay una ley que determine cuándo tenemos que juntarnos, qué se tiene que decidir en estas sesiones, etc. Al final, incide en la actitud el profesional.*

Participante 17 (CO): *La coordinación con los profesionales del centro, en concreto con la PT, la tutora y la auxiliar es bastante fácil comunicarse. Sin embargo, con el equipo directivo y la orientadora es un poco más complicado.*

La opinión generalizada entre los docentes entrevistados acerca de la formación inicial del profesorado (8), es que es insuficiente, desactualizada, general y excesivamente teórica. Por otra parte, el conjunto de participantes considera que la formación continua es imprescindible y la definen como un pilar fundamental en la educación. Sin embargo, los docentes señalan que, en la actualidad, esta formación corre a cargo del interés de cada docente y aseguran que donde más se aprende es en el “día a día” del aula. La directora de una escuela ordinaria considera que el planteamiento es adecuado pero, en ocasiones, la escuela recibe demasiadas responsabilidades. Es destacable el testimonio de una de las docentes más jóvenes que es Asesora de Formación de Profesorado. Ella se ha referido a las diferentes demandas que realiza el profesorado en cuanto a formación en inclusión relacionada con el alumnado con TEA. Asimismo, otra participante -orientadora y Asesora de Formación de Inclusión- aclara que las personas que acuden a las formaciones son siempre las mismas.

Participante 15 (CO): *Prácticamente, nula. Creo que necesitamos más formación al respecto ya sea para alumnado TEA como para otro tipo de alumnado con necesidades.*

Participante 7 (Prof. TEA): *Considero que la formación es excesivamente teórica y poco útil en cuanto a metodologías, estrategias o herramientas que favorezcan la inclusión.*

Participante 12 (CO): *La oferta en cuanto a formación es adecuada (...) Sin embargo, a la escuela se la está cargando de excesivas responsabilidades y no siempre tenemos el tiempo para responder adecuadamente a todas ellas.*

La novena categoría responde a la valoración de los apoyos y recursos personales (9). general, la mayor parte del profesorado considera que los apoyos están bien organizados y son suficientes. Sin embargo, una de las docentes más jóvenes que ejerce en un Colegio Rural Agrupado expresa que, al intentar atender a otros niños y niñas, se produce una pérdida de apoyos para el alumnado con TEA. En el caso de las escuelas de educación especial, los apoyos son realizados por todos los profesionales de la escuela entre los que se incluyen: el trabajador social, los fisioterapeutas, logopedas y psicomotricistas. En las escuelas de educación ordinaria y en las escuelas de atención preferente en TEA, los apoyos suelen ser en pequeño grupo o incluso individualizados y los desempeñan generalmente maestros especialistas en Audición y Lenguaje o Pedagogía Terapéutica.

Participante 11 (Prof. TEA): *La mayoría de los apoyos se realizan fuera del aula de referencia porque se trabajan aspectos muy diferentes a lo trabajado en sus propias aulas. El alumnado TEA recibe apoyo por parte de las maestras del aula TEA (PT y AL); además, están atendidos por auxiliares de educación especial.*

La décima categoría hace referencia a una noticia reciente que proponía la eliminación de las escuelas de educación especial (10). La primera tendencia de opinión que se observa en los docentes corresponde a una visión comprensiva sobre esta noticia ya que consideran que gran parte del alumnado escolarizado en esas escuelas especiales podría estar en otras escuelas menos restrictivas como por ejemplo las ordinarias. La segunda tendencia de opinión está en contra del cierre de estas escuelas y valora positivamente todos los beneficios que aportan al responder a las necesidades específicas de este alumnado, atender y acompañar a las familias y disponer de profesionales altamente especializados así como recursos e infraestructuras específicas. Una de las Asesora de Formación especializada en Inclusión considera que la oferta educativa de las escuelas ordinarias tiene una gran calidad, pero expone que estas escuelas no son la mejor forma de dar respuesta a las necesidades del alumnado con TEA.

Participante 10 (Prof. TEA): *Los centros de Educación Especial son necesarios para alumnos con unas necesidades muy específicas y concretas. Antes de proponer su eliminación, hay que trabajar en el sistema ordinario, ofrecer recursos personales, materiales, tecnológicos y dotación económica. Pero que sea real, y no sólo aparezca escrita en la normativa.*

Participante 20 (GyF): *Creo que los centros de educación especial son una forma barata de dar respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales.*

Finalmente, en cuanto a las propuestas de mejora en la inclusión del alumnado TEA y la proyección hacia el futuro (11), los retos compartidos entre los docentes incluyen el aumento de la sensibilización de toda la sociedad por este colectivo, el cambio metodológico urgente, el incremento de la dotación de recursos materiales y personales por parte de las administraciones públicas, la reducción de las ratios en las aulas y la ampliación y actualización de la formación, entre muchos otros avances. Además, uno de los docentes más jóvenes de la escuela ordinaria menciona una propuesta innovadora que incluye la aplicación de metodologías



activas a nivel institucional ya que considera que son la base para comenzar a atender a la diversidad. Asimismo, una participante que es Asesora de Inclusión demanda la modificación de las prácticas de orientación educativa y aclara que los informes psicopedagógicos actuales están desactualizados a la vez que considera necesario un cambio en el lenguaje.

#### 4. Discusión y conclusiones

A pesar de las actitudes positivas y optimistas del profesorado ante la inclusión educativa del alumnado con TEA, los resultados de este estudio coinciden con investigaciones anteriores en las que se explica que el profesorado se encuentra con ciertas dificultades en la práctica diaria para atender adecuadamente a la diversidad de las aulas (Tsakiridou y Polyzopoulou, 2014). Resulta llamativa la consciencia que toman los docentes acerca de las mejoras actitudinales que todavía quedan por alcanzar para lograr la inclusión plena. Algunos estudios previos (Crispel & Kasperski, 2019) se refieren a los progresos todavía necesarios que incluyen especialmente la predisposición del profesorado: la consideración selectiva del tipo de alumnado, la escasa formación para atender a ciertos alumnos, los prejuicios y temores, así como la relación de dependencia que tiene el profesorado en general con los docentes especializados para trabajar la inclusión en las aulas. En este sentido, varios de los testimonios de los participantes de estudio citan la *docencia compartida* y la colaboración entre profesionales como una necesidad a la par que una solución para responder a las necesidades educativas del alumnado y ofrecer una calidad educativa, idea que coincide con la postura de diferentes autores (Mulholland y O'Connor, 2016; Solis et al., 2012).

Por otra parte, las opiniones de los docentes aquí entrevistados ponen de manifiesto un acuerdo en considerar que todavía no se ha alcanzado la inclusión en el ámbito educativo español. Lo encontrado en esta investigación se sitúa en la línea de otros estudios (Sisto et al., 2021) en los que se señala que una gran parte de los alumnos con TEA podrían beneficiarse de una educación ordinaria y, sin embargo, todavía permanecen escolarizados en escuelas de educación especial. En términos generales, los docentes coinciden con la opinión de otros autores como Strain y Bovet (2011) y aseguran que el alumnado TEA debe beneficiarse de una modalidad de escolarización ordinaria e inclusiva siempre que disponga de apoyos firmes y suficientes. Sin embargo, los resultados de este estudio también refuerzan la opinión generalizada del profesorado sobre la necesidad de mantener las escuelas de educación especial ya que no existen las condiciones adecuadas para conseguir una inclusión plena. Aun con todo ello, en el discurso de las respuestas de los participantes se pueden entrever otras valoraciones que se dirigen hacia opiniones diferenciadas: la reducción del número de alumnado escolarizado en estas escuelas de educación especial hasta que únicamente se configuren como Centros de Recursos y la valoración de estas escuelas como una respuesta a la diversidad que, quizás, requiere una mejora y mayor dedicación por parte de las administraciones públicas.

Por otra parte, los docentes entrevistados han hecho referencia a la necesidad urgente de un cambio a nivel metodológico, organizativo y curricular en las escuelas. La falta de estructuras, la escasez de recursos personales y materiales, la falta de tiempos de planificación didáctica individual, la escasez de tiempos dedicados a las coordinaciones entre profesionales y las ratios elevadas son algunas de las trabas que el profesorado encuentra en su labor diaria (Woodcock & Woolfson, 2019). De la misma forma, los maestros reclaman que todas las modificaciones a nivel organizativo y metodológico deben estar respaldadas por las administraciones. La Administración es uno de los pilares de cambio en el avance hacia la inclusión y debe aportar los apoyos humanos y materiales suficientes, ayudas para la formación continua del profesorado, mejoras en la estructura de las escuelas y de las aulas y reducir las ratios, entre muchas otras. Además, se ha mencionado que la administración desatiende sus demandas sin implicarse en solucionar los problemas para lograr incrementar la calidad educativa.

En líneas generales, los docentes entrevistados están preocupados por la necesidad de un cambio social, una cuestión que también se ha visto reflejada en investigaciones previas (Niculescu & Voicu, 2018). Para ello, proponen la sensibilización de toda la sociedad hacia las personas con TEA. Tal y como expone Echeita (2017, p.22), es necesario que todas las personas sean conscientes de su responsabilidad y compromiso social en la consecución de este objetivo común: “Creemos en la inclusión si todos (sociedad, escuela, leyes, presupuestos, personas...) remamos en la misma dirección: la de incluir al que ya está, aunque sea diferente”. Existe un temor generalizado entre el profesorado de que los preceptos legislativos queden en una declaración de meras intenciones. A los docentes les inquieta que únicamente se relegue la inclusión al buen hacer y a la implicación de los docentes en su labor diaria. Así pues, tomando como referencia a Ainscow et al. (2012), que la inclusión se traduzca en éxito o fracaso depende del compromiso y responsabilidad de todas las personas de los distintos niveles del sistema: Gobierno, Ministerio, administraciones, docentes, familias, alumnado, etc. Por lo tanto, toda la sociedad debe colaborar en la transformación del ámbito educativo, social y cultural para conseguir estar más humanizada y ser inclusiva.

Finalmente, cabe señalar una serie de limitaciones y perspectivas futuras de esta investigación. El contexto concreto en el que se ha recabado la información, a partir de datos perceptuales de profesionales de la educación,

no permitiría la generalización de los resultados al conjunto de docentes del sistema educativo español. Precisamente por ello, una interesante línea de investigación podría encaminarse a la recogida de evidencias cuantitativas que posibilitara trasladar las conclusiones arrojadas a muestras más amplias. De igual modo, en este estudio no se exploró la influencia de otros datos demográficos escolares que puedan condicionar el tipo de respuestas aportadas por los profesionales tales como las tasas de pobreza, la brecha digital del alumnado o el apoyo familiar al centro educativo. Es posible que futuros investigadores deseen considerar estas variables como posibles determinantes de las diferencias en la respuesta educativa ofrecida al alumnado con necesidades diferentes en cada una de las modalidades de escolarización disponibles.

## 5. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2012). *From Exclusion to Inclusion. A review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools*. CfBT Education Trust.
- Amor, A.M., Verdugo, M.A., Calvo, M.I., Navas, P., & Aguado, V. (2018). Psychoeducational assessment of students with intellectual disability: professional-action framework analysis. *Psicothema* 30(1), 39-45. <http://doi.org/10.7334/psicothema2017.175>
- Boletín Oficial del Estado (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*. 30 de diciembre de 2020. BOE. D.O. No 340.
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2017). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo (CRPD/C/20/3)*.
- Crispel, O., & Kasperski, R. (2019). The Impact of Teacher Training in Special Education on the Implementation of Inclusion in Mainstream Classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1079-1090. <http://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600590>
- D'Agostino, S.R., y Douglas, S.N. (2020). Early childhood educators' perceptions of inclusion for children with autism spectrum disorder. *Early Childhood Education Journal*, 49, 725-737. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01108-7>
- Delamont, S. (2012). *The handbook of qualitative research in education*. Edward Elgar Publishing.
- Done, E. J. y Andrews, M. (2019) How inclusion became exclusion: Policy, teachers and inclusive education. *Journal of Education Policy*, 35(4), 447-464. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1552763>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: de nuevo, "Voz y Quebranto". *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 100-118.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. <https://doi.org/10.17811/rife.46.2017.17-24>
- Fedulova, I., Ivanova, V., Atyukova, O., y Nosov, V. (2019). Inclusive education as a basis for sustainable development of society. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(3), 118-135.
- Gil, G. y Martínez, M.R. (2001). Metodología de encuestas. En M. J. Navas Ara (Ed), *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. (pp. 382-438). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Harley, B., y Cornelissen, J. (2020). Rigor With or Without Templates? The Pursuit of Methodological Rigor in Qualitative Research. *Organizational Research Methods*, 25(2), 239-261. <https://doi.org/10.1177/1094428120937786>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista L, P. (2004). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., y Meijer, C. J.W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49, 135-152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- Miles, M.B., y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Mulholland, M., y O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1070-1083. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145266>
- Niculescu, G.D., y Voicu, F.D. (2018). Management of change in the changing school. *Review of International Comparative Management*, 19(1), 88-96.
- Owens, T.L. (2017). Higher education in the sustainable development goals framework. *European Journal of Education*, 52(4), 414-420. <https://doi.org/10.1111/ejed.12237>
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E.M., Round, P., y Subban, P. (2018). In-Service Teachers' Attitudes, Concerns, Efficacy and Intentions to Teach in Inclusive Classrooms: An International Comparison of Australian and Italian Teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437-446. <http://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361139>
- Sisto, M., Pérez, M. C., Gázquez, J. J., y Molero, M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado ya la organización escolar en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 221-237. <https://doi.org/10.6018/reifop.397841>
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., y McCulley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49, 498-510. <http://doi.org/10.1002/pits.21606>
- Strain, P., y Bovey, E. (2011). Randomized, controlled trial of the LEAP model of early intervention for young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(3), 133-154. <https://doi.org/10.1177/0271121411408740>

- Strauss, A., y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. Sage Pub.
- Tsakiridou, H., y Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218. <https://doi.org/10.12691/education-2-4-6>
- UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. UNESCO.
- Vidriales, R., Gutiérrez, C., Sánchez, C. E., Plaza, M., Hernández, C., y Verde, M. (2021). *El alumnado con trastorno del espectro del autismo en España. Análisis de la distribución autonómica y de los modelos educativos existentes*. Confederación Autismo España.
- Wilson, V. (2014). Research methods: Triangulation. *Evidence Based Library and Information Practice*, 9(1), 74-75. <https://doi.org/10.18438/B8WW3X>
- Woodcock, S., y Woolfson, L. M. (2019). Are leaders leading the way with inclusion? Teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion. *International Journal of Educational Research*, 93, 232-242. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.004>