



Universidad de Jaén

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD

Alumno: Verónica Montes Jiménez

Tutor: Torres González, José Antonio

Dpto.: Didáctica y organización escolar

INDICE

1. Introducción.....	5-6
2. Justificación.....	6
3. Objetivos del trabajo fin de grado.....	6
3.1 Objetivo general.....	6
3.2 Objetivos específicos.....	6-7
4. Marco teórico sobre formación del profesorado.....	7
4.1 Modelos y tendencias de formación del profesorado.....	7-9
4.2 La formación del profesorado para atender la diversidad en una Escuela inclusiva.....	9-11
4.3 Revisión de investigaciones sobre formación del profesorado para atender a la diversidad.....	12-17
5. Marco teórico sobre diversidad e inclusión educativa.....	17
5.1 Siglo XIX: las instituciones.....	17-18
5.2 Siglo XX: atención médico-pedagógica.....	18
5.3 Primera mitad del siglo XX: la pedagogía terapéutica.....	19
5.4 Segunda mitad del siglo XX.....	19-20
5.5 La integración escolar.....	20-22
5.6 Del modelo médico clínico al modelo pedagógico.....	22
5.7 Cambios en la concepción de educación especial.....	22-23
5.8 Personas con necesidades educativas especiales.....	23-24
5.9 Hacia un nuevo modelo de atención a la diversidad: la educación inclusiva.....	24-25
6. Atención a la diversidad: las necesidades educativas derivadas del trastorno del espectro autista.....	26
6.1 Concepto.....	26
6.2 Etapas.....	26-27
6.3 Clasificación.....	27-28
6.4 Características generales.....	28-29
6.5 Criterios diagnósticos.....	29-30
6.6 Intervención.....	30-32
6.7 Revisión de Investigaciones sobre TEA en educación.....	32-34

7. Propuesta de formación.....	34-36
8. Conclusiones.....	37
9. Referencias	38-40

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD

Resumen

Para alcanzar una escuela para todos se requiere, entre otras medidas, una apropiada formación del profesorado, tanto inicial como permanente, regida por un doble objetivo: lograr la inclusión de todos los alumnos y alumnas en las aulas y fomentar la participación y colaboración entre los profesores tutores y los de educación especial.

Con esta revisión e investigación bibliográfica pretendemos profundizar en un marco teórico sobre la formación del profesorado y la diversidad e inclusión educativa, centrándonos en las necesidades derivadas del trastorno del espectro autista. A lo largo de la revisión mostramos algunas investigaciones a cerca de las cuestiones mencionadas y una propuesta de formación para atender al alumnado TEA.

Palabras clave: Formación del profesorado, Diversidad, Inclusión, Trastorno del espectro autista, Investigación.

TEACHER TRAINING IN CONTEXTS OF DIVERSITY

Abstract

To reach a School for everybody it's necessary, between some others aspects, an adapted teacher training, both initial and permanent, directed for a double objective: to achieve the inclusion of all the pupils in the classrooms and promote the participation and cooperation between tutors teachers and those of special education.

In this review and bibliographical research we want to make a deep study of theoretical frame about teacher training, diversity and educational inclusion, focusing on the needs derived from the disorder of the autistic spectrum. Through this review we try to show some researches about the mentioned issues and a proposal of formation to attend students with ASD.

Key words: Teacher Training, Diversity, Inclusion, Autism spectrum disorders, Research.

1. INTRODUCCIÓN

En nuestro país las personas viven de maneras distintas. Según la región, tienen pisos, vestidos, oficios, lengua, historias o costumbres diferentes. Por eso decimos que España es un país diverso, rico en cultura, gastronomía, artes, fiestas o juegos propios. Las personas debemos aprender y a escuchar con atención las preguntas y opiniones de los demás atendiendo las necesidades de los que nos rodean.

¿Qué quiere decir que todos somos iguales?

Si miramos a nuestro alrededor, la realidad parece que nos muestra lo contrario. Nos diferenciamos por nuestros cuerpos, nuestras habilidades, nuestra conducta día a día, nuestra forma de vivir... cuando hay opiniones distintas se enriquecen las conversaciones, se descubren nuevas ideas y se encuentran mejores soluciones entre todos. Es todo esto por lo que la diversidad nos enriquece.

Para mí, ser iguales, entonces, no significa que seamos idénticos, si no que todos somos seres humanos y compartimos igualdad de derechos y obligaciones satisfaciendo nuestras necesidades básicas y de buscar la felicidad. Nadie es mejor que otro ya que cada uno es un ser único e irrepetible.

Hoy en día está de moda los estereotipos que son como una especie de etiquetas que colgamos a los niños y a las niñas sin que necesariamente correspondan a sus personalidades.

Con frecuencia, los estereotipos que imponemos corresponden a nuestros prejuicios y de esta manera lo expresamos. Cometemos el error de cuando conocemos a una persona diversa la etiquetamos en lugar de conocerla para comprenderla, de establecer con ella una conversación basada en el respeto que merecen todas las personas.

Todos los estereotipos hacen daño a los niños y niñas ya que están vivos, aprenden, cambian y se superan día a día. Si en lugar de aprender de ellos y de fomentar su dinamismo e identidad les etiquetamos, los convertimos en estatuas.

Es por esto la importancia del compromiso por parte del profesorado atendiendo a la

diversidad conociendo y analizando las diferencias existentes entre los alumnos y cómo afrontar esa respuesta a esta.

2. JUSTIFICACIÓN

La realidad diversa y plural nos enriquece. Si identificamos esto como desigualdad, la escuela debe de actuar contra ella proponiendo líneas de intervención en las que actúa principalmente el profesorado.

Según iba avanzando en mi formación académica y mi experiencia personal a través de las prácticas, he podido apreciar la realidad de los centros. Nos encontramos ante una gran diversidad del alumnado en la que debemos de dar respuesta atendiendo a sus características individuales.

A pesar de la realización de la especialidad de inglés como profesora de prácticas en los centros, siento una especial inclinación por aquellos alumnos y alumnas que requieren necesidades específicas, en concreto aquellos con autismo. Para nosotros es fácil comunicarnos pero para este alumnado resulta bastante complicado, tanto en el uso del lenguaje como para relacionarse con los demás. Me parece fundamental atender a este colectivo, conociendo sus particularidades y limitaciones para poder realizar una intervención ajustada a sus necesidades.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

El objetivo general que se plantea con este Trabajo Fin de Grado es:

- Tomar conciencia de las implicaciones de formación del profesorado ante situaciones de diversidad para llevar a cabo una educación inclusiva.

3.2 Objetivos específicos

- Indagar sobre los diferentes modelos y tendencias de actuación del profesorado para atender la diversidad en Educación Primaria.

- Analizar la evolución conceptual, histórica y legislativa de la educación especial a la educación inclusiva.
- Profundizar el marco teórico del espectro autista, así como posibles investigaciones.
- Realizar una propuesta de formación para el profesorado que atiende a alumnos con trastorno del espectro autista

4. MARCO TEÓRICO SOBRE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

4.1. Modelos y tendencias de formación del profesorado

Vamos a analizar los distintos modelos existentes de formación del profesorado en la realidad educativa. Es importante de que se debe fomentar en el profesorado un “proceso de profundización en el conocimiento del otro, adquisición de valores y habilidades para las relaciones interculturales” (Medina, 2012, p.27).

De acuerdo con (Sabariego, 2002) hay cinco modelos de Formación del Profesorado, que son los siguientes:

1. El desarrollo guiado individual: desarrollo de planificación y realización de tareas con la función de promover el propio aprendizaje. La principal característica es que el maestro es el diseñador de su propio aprendizaje.
2. El modelo de observación/evolución: otorga la información principal sobre acciones educativas y resultados de la práctica docente del maestro, realizando una observación mediante el feedback.
3. El proceso de desarrollo y mejora: consiste en la necesidad de resolver un problema surgido en el centro educativo. Por esto, es fundamental la implicación del profesorado mediante la adquisición de habilidades para enriquecer la escuela.

4. El modelo basado en el entrenamiento: se basa mediante la participación en talleres o seminarios llevados a cabo por profesionales. Es la forma más común de formación.
5. Modelo de investigación: refiere a la detección de un área de interés, recogida de datos, interpretación...

(Sabariego, 2002) afirma que el cambio de actitud del maestro es fundamental, y que esto no se logra con la lectura de textos, memorización de hechos...aún siendo un buen método de adquisición de conocimientos. Por este motivo, Sabariego (2002, p.30) apuesta por modelos de innovación en la formación del profesorado:

Por un modelo de participación del profesorado en procesos de innovación educativa y de reflexión en la acción sobre cuáles son los objetivos más convenientes para promoverlos, cuáles son los métodos de enseñanza más apropiados o cuáles son los métodos que facilitan la consecución de estos objetivos a través de la investigación. Promoviendo la figura del profesor como un profesional reflexivo que articula la propia formación con la actividad reflexiva e investigadora y la innovación en Educación Intercultural.

De acuerdo con (Montecinos, 2003), la profesión docente ha experimentado transformaciones a lo largo del tiempo. Algunos de sus factores son como una mayor heterogeneidad en el alumnado, la necesidad de una formación continua a lo largo de la vida, el mercado laboral que exige la capacidad de trabajar en equipo...Hoy en día, diversas tendencias propician que la profesión docente esté pasando de una cultura tradicional e individual en la cual un profesor trabaja de manera aislada al profesionalismo colectivo.

Algunas tendencias del desarrollo profesional docente son las siguientes:

- Investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- Aprendizaje de las ciencias a través de la investigación y aprendizaje en lugar de la lectura y didáctica formal.
- Integración entre el conocimiento y su enseñanza, así como de la teoría y la práctica.
- Aprendizaje colaborativo.

- Planificación a largo plazo en lugar de actividades sin seguimiento.
- Combinación de diversas estrategias (cursos, talleres...)
- Contribuciones de expertos internos y externos a la institución.
- Ser facilitador, consultor y planificador.
- Profesores como productores del conocimiento pedagógico.
- Profesor como miembro de una comunidad de aprendizaje y no como individuo en su aula.
- Profesor como la fuente y facilitador del cambio.

4.2 La formación del profesorado para atender la diversidad en una escuela inclusiva

Según (Torres González, 2014) en el mundo nunca habrá dos personas iguales, ya que todos hemos adquirido esa diversidad que es la que nos hace ser únicos e irrepetibles.

Si la sociedad es diversa, heterogénea ¿por qué pretendemos una homogeneidad en la escuela, tanto de materiales, objetivos, contenidos, evaluación...?

Planteamos que todo se haga de la misma manera, cuando en realidad lo que deberíamos de propiciar es una heterogeneidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La necesidad de una escuela comprensiva es una forma de entender la educación como una vía para compensar las desigualdades sociales y culturales que existen entre los alumnos. De esta forma, comprensividad y diversidad son elementos complementarios para dar respuesta a la existencia de diversidad en las aulas.

Según (Servicio de Ordenación Educativa de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia, 1994), esta diversidad se refleja en la educación en cuanto que:

- Los centros son diferentes:
 - Por la situación geográfica: rurales, urbanos, semiurbanos...
 - Por su dimensión: pequeños, grandes...
 - Por su titularidad: públicos, concertados, privados.
 - Por su profesorado: edad, movilidad, residencia...
 - Por su relación con el entorno: abiertos, cerrados.
 - Por su cohesión: trabajo individual o en equipo.

- Las aulas son diferentes:
 - Por su nivel de cohesión: grupos disgregados o cohesionados.
 - Por el clima del aula: ambiente relajado o tenso.
 - Por la personalidad de sus líderes: integradores o segregadores.
 - Por el tipo de integración y comunicación: vertical, horizontal...
 - Por su configuración: homogéneas o heterogéneas.

- Los alumnos son distintos:
 - Todos no aprenden de la misma manera ni con la misma facilidad.
 - Tienen distintas capacidades intelectuales y aptitudinales.
 - Necesidades educativas diferentes, necesidades educativas especiales.
 - Diferenciación de la personalidad: autoconcepto.
 - Estilos cognitivos: analíticos o globalizadores, reflexivos o impulsivos.
 - Tipo de ayuda pedagógica: dependientes, autónomos.
 - Atención y concentración.
 - Todos no están motivados igualmente.
 - Tienen intereses y expectativas distintas...

- Pluralismo cultural y educación

A nivel legislativo se opta por una escuela comprensiva y abierta a la diversidad. Estos dos términos son bastante actuales y nuevos, pero también debemos de ir progresando en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que sea abierto y comprensivo.

Para que la respuesta a la diversidad sea eficaz se ha de plasmar en la adaptabilidad y flexibilidad del currículo y para ello debe de haber un equilibrio existente entre estos dos términos. Para ello se requiere:

- Modelos de actuación distintas para grupos en progresiva diferenciación. Refuerzo educativo, adaptaciones y diversificaciones, programas de garantía social...
- Actuaciones específicas en el aula: flexibilidad de agrupamientos, trabajo cooperativo y autónomo, utilización de métodos distintos, recursos acordes...

De acuerdo con (López, 2011), la escuela tiene unos recursos de apoyo interno que garantizan la detección de los alumnos con necesidades educativas especiales que están formados por:

- Director del centro; cuya tarea principal es apoyar el trabajo que hacen los profesores con estos alumnos, así como convocar reuniones para estudiar casos concretos, informar a los padres de la evolución y tratamiento de sus hijos...
- Maestro en Pedagogía Terapéutica (PT): especialista en problemas específicos de los niños con necesidades educativas especiales (NEE) cuyas funciones son realizar el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje, elaborar recursos didácticos y programaciones para aquellos alumnos que lo necesiten...
- Maestro especialista en audición y lenguaje (AL), cuya tarea es la detección de los problemas de comunicación facilitando las estrategias de intervención.
- Profesor de apoyo: especialista en compensar las desventajas sociales trabajando con minorías étnicas y culturales.
- Maestro especialista en educación especial: es el mayor responsable de desarrollar las funciones de refuerzo pedagógico en los centros ordinarios donde se escolarizan a los alumnos y alumnas con NEE.
- Fisioterapeutas: son los responsables en integrar al alumnado con NEE de tipo motor.
- Auxiliares Técnicos Educativos: se encargan de tareas de cuidado y aseo personal de estos alumnos.

Todos estos recursos humanos proporcionan una perspectiva global del niño y sus necesidades favoreciendo la inclusión.

Cuando un docente sabe que trabajará en un aula para alumnos y alumnas con NEE, lo primero que debería de hacer es documentarse acerca de sus características psicológicas, aspectos diferenciales, sus intereses, necesidades y las estrategias educativas más adecuadas para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.3 Revisión de investigaciones sobre formación del profesorado para atender a la diversidad

De acuerdo con (Valenzuela, Guillén, y Campa, 2014), la obligación que deben de tener las escuelas es otorgar las herramientas adecuadas según las características de los alumnos, de manera que cada uno de ellos se sientan partícipes, seguros y convencidos de que conseguirán sus metas.

A continuación se nombran tres investigaciones realizadas en torno al asunto planteado:

- (Oliver, 2003) elabora un estudio basado en las prácticas diarias realizadas por los docentes para atender a cada uno de sus alumnos, indicando los pensamientos, creencias y actitudes, haciendo explícito las disyuntivas entre el pensamiento y la acción del profesorado. Utiliza un diseño descriptivo combinando la metodología cuantitativa y cualitativa.
- (Gento, 2007) realiza una investigación donde plasma la importancia de que en las escuelas dispongan de recursos materiales, personales (profesores y otros profesionales), metodológicos y organizativos. Al mismo tiempo analiza los elementos necesarios para una educación de calidad basada en la igualdad para todos.
- (Valenzuela, Guillén, Campa, López y León, 2012) desarrollan un estudio nombrando los requisitos y recursos fundamentales para tratar la diversidad con excelente calidad favoreciendo el desarrollo de potencialidades de cada uno de los estudiantes.

Los resultados indican una actitud favorecedora ante la integración e inclusión de personas con necesidades educativas especiales y diversas en todos los niveles educativos, siendo esencial los recursos materiales, personales, metodológicos y de organización y planificación.

Estas investigaciones permiten tener un alusivo para abordar el objeto de estudio de la inclusión educativa.

- La presente investigación tiene un enfoque mixto, basada en un cúmulo de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implica analizar datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración para llevar a cabo unas conclusiones. Este estudio es descriptivo-correlacional, ya que describe las variables en relación con la inclusión educativa y busca la relación entre ellas.

Participantes

La muestra la conformaron 178 profesores de educación primaria pertenecientes al estado de Sonora, México. Se llevaron a cabo unos criterios de selección:

- Profesores de educación primaria perteneciente al sector público.
- Escuelas primarias con apoyo de los Servicios y Centros para la educación especial y la educación inclusiva.
- Profesorado de municipios de Hermosillo, Ures, Guaymas y Álamos.

Se realizó dos fases de recogida de datos:

1. Fase cuantitativa: durante el período 2013 se empleó el cuestionario-escala sobre la integración e inclusión de personas con necesidades educativas especiales y diversas.
2. Fase cualitativa: durante el período 2014, se efectuó grupos concéntricos.

Instrumentos

En la fase cuantitativa se utilizó el método cuestionario-escala, en la cual consiste en una serie de preguntas organizadas, especificando previamente respuestas alternativas y el formato de estas; tratándose de opción múltiple dicotómica o de escala.

Se evaluaron los siguientes aspectos elaborados por (Gento, 2008):

1. Conductas de integración e inclusión.
2. Sistema de inclusión para estudiantes con necesidades educativas especiales.
3. Modelo de integración o inclusión más adecuado.
4. Utilidades ofrecidas por la inclusión en entornos inclusivos.
5. Medios para mejorar la inclusión.

La escala de evaluación es de tipo Likert, cuyas opciones son:

1 (nunca), 2 (escasamente), 3 (frecuentemente), 4 (casi siempre) y 5 (siempre). La duración es aproximadamente de 30 minutos.

En la fase cualitativa se llevaron a cabo grupos concéntricos, los cuales consisten en una entrevista grupal, abierta y estructurada donde se pretende que cada uno de ellos discutan y proyecten una temática para ser objeto de investigación desde su experiencia personal. De esta forma, estos grupos conocieron las diversas opiniones y actitudes que ellos muestran hacia la inclusión educativa.

Procedimiento y análisis de datos

La aplicación se llevo a cabo en los planteles educativos de las escuelas indicándoles que respondieran con la mayor claridad posible garantizando el anonimato.

Tras la recolección de datos, se procedió a su análisis. En el análisis cuantitativo se utilizó la base estadística de datos SPSS, versión 21.00, donde se ejecutó un análisis descriptivo y correlacional y en el análisis cualitativo se empleó el programa de Atlas. Ti (v 5.5), lo que permitió crear diagramas.

Resultados

El análisis de validez del instrumento muestra un alfa de Cronbach de 0,885. Esto indica un alto grado de fiabilidad. En la siguiente tabla se describen los resultados generales.

Tabla 1

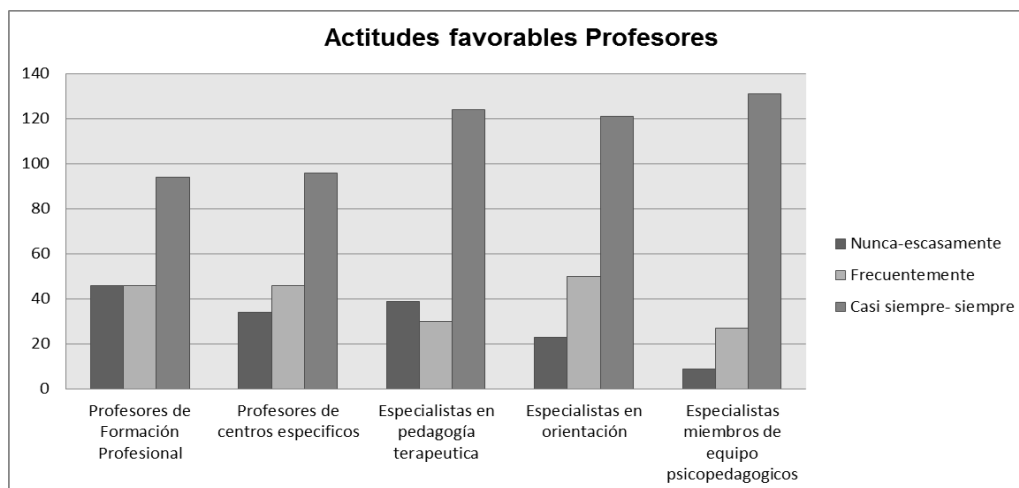
Variables del cuestionario-escala de inclusión educativa

Variables	Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Alfa de Cronbach
Actitudes	3,596	3,538	5,00	0,7611	0,878
Tipos de diversidades					
1. Intelectual	3,718	4,00	5,00	0,965	0,875
2. Visual	3,945	4,00	5,00	1,656	0,896
3. Auditiva	3,798	4,00	5,00	1,131	0,874
4. Motora	3,722	4,00	5,00	1,117	0,873
5. Conductual	3,664	3,666	5,00	1,090	0,874
6. Socio-familiar	3,772	4,00	5,00	1,141	0,873
7. Cultural	3,401	3,200	3,00	0,914	0,882
8. Superdotados	3,508	3,400	3,40	0,934	0,881
Tipo de integración	3,541	3,500	3,50	0,848	0,878
Ventajas estudiantes con NEE	4,00	3,888	4,00	2,022	0,903
Ventajas estudiantes sin NEE	3,980	4,000	5,00	0,759	0,880
Estrategias para mejorar la inclusión de los alumnos con NEE					
1.Recursos materiales	3,976	4,00	4,60	0,781	0,880
2.Recursos personales	3,984	4,200	5,00	0,809	0,877
3.Metodología adecuada	4,057	4,100	5,00	0,751	0,875
4.Organización	4,044	4,200	5,00	0,789	0,876
5.Planificación	4,071	4,333	5,00	0,838	0,875

Fuente de Valenzuela, Guillén, y Campa (2014)

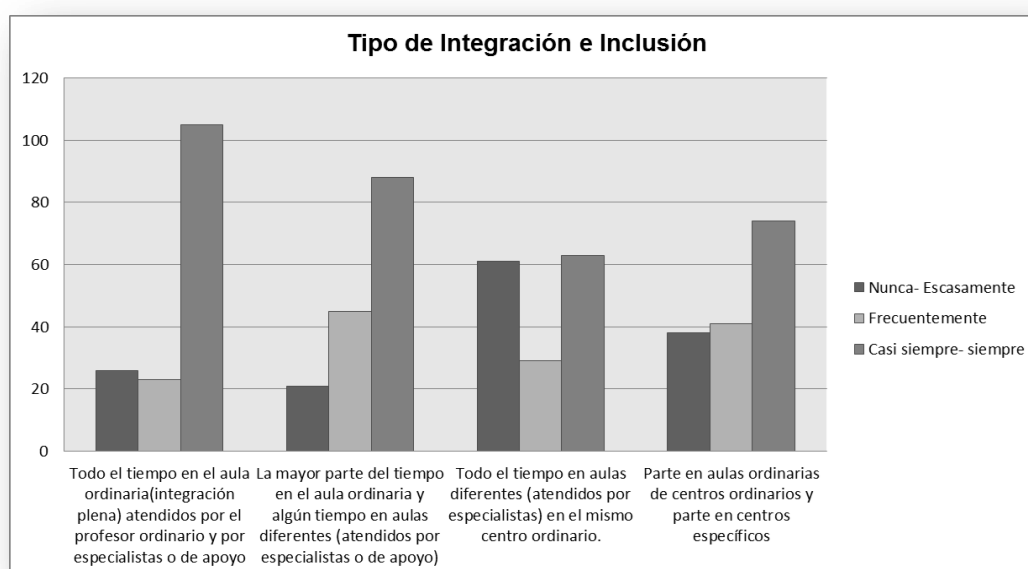
En la siguiente figura se muestra la frecuencia de la variable actitudes, en la cual se puede observar que los profesores presentan una actitud favorable hacia la inclusión, principalmente de los profesores especialistas en pedagogía terapéutica, en orientación y miembros de equipo psicopedagógicos.

Figura 2: Actitudes favorables



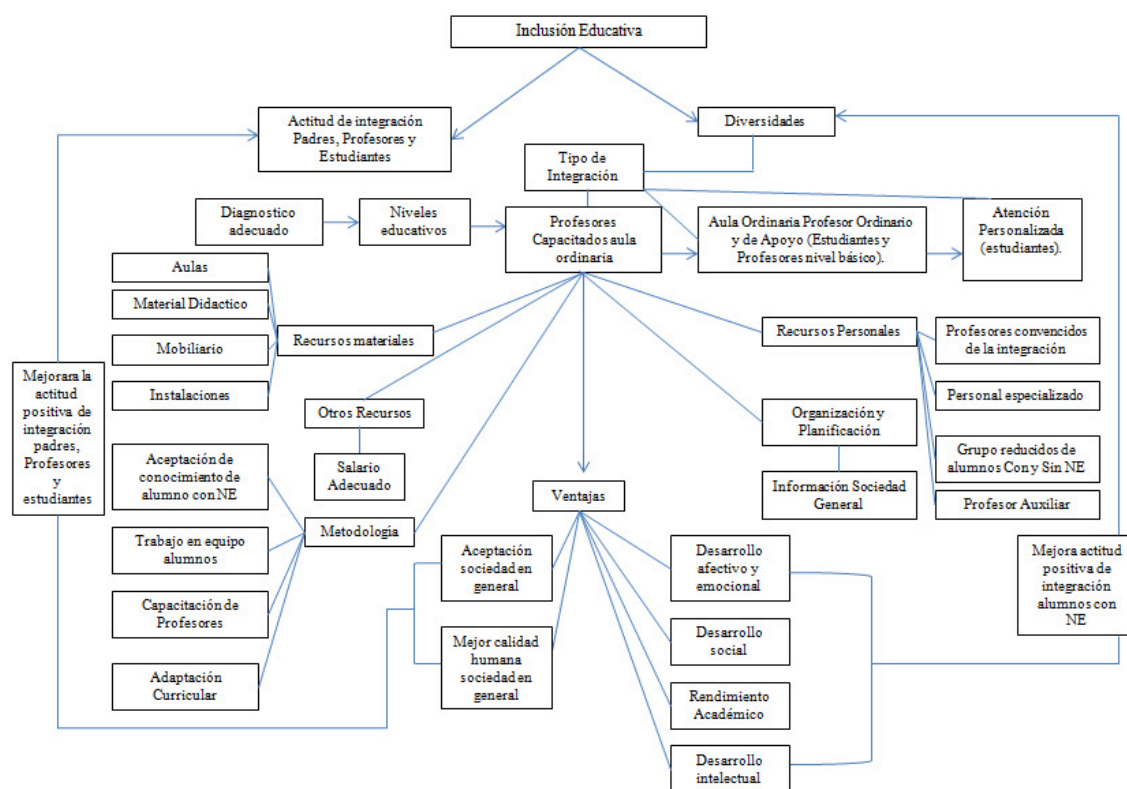
En la figura 3 podemos observar el tipo de integración más adecuado, destacando la integración plena en el aula ordinaria atendidos por el profesor ordinario y por especialistas de apoyo; seguido de la opción “la mayor parte del tiempo en el aula ordinaria y algún tiempo en aulas atendidos por especialistas de apoyo”.

Figura 3: Tipo de integración e inclusión



En la figura 4 se puede observar un esquema de acción para el tratamiento educativo de la diversidad.

Figura 4: Requisitos para la atención a la diversidad e inclusión educativa



Conclusiones

Los resultados indican que para atender a la diversidad e inclusión educativa una variable esencial es la actitud del profesorado, ya que influye enormemente en la práctica docente, en la interacción profesor-alumno y la comunidad educativa.

Los tipos de inclusión que se han propuesto son la de un profesor cualificado impartiendo clases en el aula ordinaria contando con el apoyo de especialistas.

Para impartir clases es imprescindible contar con recursos materiales, personales, metodología adecuada, organización y planificación.

5. MARCO TEÓRICO SOBRE DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA

La Asociación Nacional de Educación, Logopedia y Apoyo a la Inclusión (ANELAI, 2015) y (Torres, 2014) exponen como ha ido progresando la integración hasta la inclusión.

5.1 Siglo XIX: las instituciones

El siglo XIX es el siglo de las “instituciones”. El progreso en la medicina va a influir en la comprensión de la deficiencia mental y va a servir para buscar un tratamiento.

En este ámbito podemos ubicar a Pinel (1745-1826), quien estudia el tratamiento de las “enfermedades mentales” y el psiquiatra francés Esquirol (1772-1840), discípulo de Pinel, quien establece la diferencia entre psicosis y demencia en el niño. Hace una separación entre enfermos mentales distinguiendo dos niveles de retraso mental:

-Imbecilidad: retraso mental leve, se pueden educar.

-Idiociia: retraso mental grave, no susceptibles de educar.

Hemos de mencionar a Jean-Marc-Gaspard Itard (1774-1836), considerado como uno de los precursores de la Educación Especial, pedagogo y médico, es el encargado de la educación del niño salvaje Víctor de l’Aveyron (niño recogido en los bosques de l’Aveyron cuando tenía unos doce años). Itard trabajó durante seis años en los cuales demostró la influencia del medio sobre el individuo y la posibilidad de aprendizaje de una persona que no se socializa.

Esquirol, condiscípulo y amigo de Itard, apoyó las tesis de su maestro Pinel. Itard interrumpe su intento terapéutico concluyéndose que Víctor es un idiota abandonado. Actualmente existen varias opiniones de psicoanalistas considerando que Víctor tiene rasgos autistas y fue abandonado a su propia suerte. Los dos informes detallados de Itard sobre sus técnicas educativas son considerados como documentos históricos de una tarea psiquiátrica infantil.

En 1837, Seguin; educador y médico, es considerado el primer terapeuta de niños retrasados mentales. Seguin funda la primera escuela dedicada especialmente a la educación de “débiles mentales” en París, utilizando metodologías específicas para el desarrollo de las facultades y funciones mentales.

En 1853, William, Little, un cirujano inglés, realizó la primera descripción de lo que actualmente conocemos como parálisis cerebral, y en 1866, Langdown Down, médico inglés, dio nombre al “síndrome de Down”.

Numerosos psicólogos se interesan por el funcionamiento psíquico del niño. Los estudios referidos a la genética, sobre todo los de Charles Darwin, repercutieron en la época, ya que promueve la idea de que el niño a lo largo de su desarrollo podría recorrer un camino similar al de la humanidad a través de sus etapas de civilización.

A finales de este siglo se desarrolla un movimiento pedagógico que defiende la intervención educativa en las personas con deficiencia, cuya figura más representativa es María Montessori (1870-1952). Sus principios metodológicos son:

1. Respeto al patrón de desarrollo individual diferente para cada niño.
2. Libertad en sus actuaciones.
3. Mirar por los intereses del alumno.
4. Respeto a la espontaneidad.
5. Crear un ambiente favorecedor para su desarrollo.

5.2 Siglo XX: atención médico-pedagógica.

A lo largo del siglo XX se crean instituciones especializadas para todo tipo de deficiencias, con atención médico-pedagógica. Los alumnos que tienen dificultades no son asumidos por las escuelas públicas

Los Gobiernos piden a los profesionales que busquen métodos adecuados para trabajar con estos alumnos.

Binet junto a Simon, en el año 1905, crearon la primera prueba de inteligencia. Con esto ya se disponía de un instrumento científico válido para clasificar entre el alumnado

aquellos que tienen un nivel intelectual “normal” de los que no lo tienen “normal”, llamados débiles mentales.

Otro hecho fue la aparición del concepto de cociente intelectual o C.I. formulado por Stern en 1912.

Ovidio Decroly (1871-1922), médico belga, es considerado como “el padre” de la psiquiatría. Trabajando con los deficientes mentales ve claramente que el tratamiento no puede llevarse a cabo a través de la medicina sino por vía educativa.

En 1901 crea una escuela especial para retrasados y anormales. Defiende la educación en el medio ambiente natural: familia, escuela y comunidad.

5.3 Primera mitad del siglo XX: la pedagogía terapéutica.

La actitud de la sociedad avanza, pasa a considerar a personas disminuidas como personas educables y en cuanto a la intervención interdisciplinar que incide a nivel médico psicopedagógico y de asistencia social.

Alfred Strauss en 1936 realizó una aportación fundamental a la Educación Especial de niños y niñas con retraso mental, ya que aparte de pruebas diagnósticas, da pautas de cómo tratarlo. Introdujo el término “pedagogía terapéutica” en España

Leo Kanner (1894-1981), psiquiatra austriaco, realizó un estudio a niños con retraso mental y llegó a la conclusión de que existía una nueva categoría de enfermedad mental; el “autismo”, cuya característica principal era la incapacidad para relacionarse normalmente desde el momento del nacimiento.

5.4 Segunda mitad del siglo XX.

La Asociación americana de deficiencia mental (AAMD, 1990) elabora la primera definición de retraso mental: "La expresión de retraso mental hace referencia a un funcionamiento intelectual general inferior a la media, que tiene su origen en el periodo del desarrollo y que va asociado a un empeoramiento de la conducta adaptativa."

Puede decirse que entorno a los años cincuenta ya existía una conciencia clara sobre la necesidad de atender a los alumnos con retraso mental en la escuela normal y no siendo

segregados, siempre que se pudiera a través de adaptaciones del material, método y programa.

Ocurre un hecho muy significativo en España, el Patronato de educación especial para la Infancia Anormal deja de llamarse así, siendo en 1955 Patronato Nacional de Educación Especial y en 1967, la Escuela Nacional de Anormales pasó a denominarse Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica.

Con el mismo significado de “pedagogía terapéutica” surge la pedagogía curativa en Francia, pedagogía correctiva en Italia...en todas tratan de lo mismo: de tratar, compensar, corregir...

5.5 La integración escolar

El concepto de integración surgido allá por la década de los sesenta tiene su origen en el principio de la normalización. Según Jones (1986), “es un proceso por el cual se habilita al niño con necesidades educativas especiales a maximizar sus oportunidades, potenciales y logros personales, en sus familias, escuelas y resto de la comunidad”. (p. 303).

El programa de integración en España (PIE), se consolida definitivamente en el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial el cual elabora unas directrices a seguir sobre la ordenación de la Educación Especial, según (Prieto, 1999:28):

- La educación de los alumnos con algún tipo de discapacidad debe llevarse a cabo, siempre que sea posible, en los centros ordinarios. Solamente se escolarizarán en centros específicos de Educación Especial aquellos alumnos que requieran una respuesta educativa que no pueda ser atendida en los centros escolares ordinarios.
- Los alumnos con discapacidad deben tener como referente en currículum ordinario: objetivos, contenidos, metodología, evaluación...para ir permitiendo a los alumnos el acceso a las diferentes etapas.
- Para asegurar una atención educativa adecuada de los alumnos con discapacidad se prevé a necesidad de profesorado especializado en los centros escolares y de ayudas técnicas concretas.

Según el Informe Warnock (1978) admite tres formas diferentes de integración: a) *La integración física*, aquella que resulta del mero contacto como consecuencia de la creación de aulas de Educación Especial en centros ordinarios; b) *La integración social*, que tiene lugar cuando los alumnos con necesidades educativas especiales, además de compartir el espacio físico, también comparten actividades con el resto de alumnos y c) *La integración funcional*; los alumnos con necesidades educativas especiales participan en las actividades de las aulas y en la dinámica del centro recibiendo la enseñanza en aulas ordinarias a tiempo total o parcial.

“Integrar significa no impedir el acceso a la educación y significa también el compromiso para no discriminar mediante formas de organización escolar que sean restrictivas para las oportunidades de algunos alumnos” (García Pastor, 1997, p.361).

Principios de la integración escolar

El Plan Nacional de Educación Especial de 1978 fue un gran avance ya que sentó las bases de la integración escolar.

a) Normalización: hacia un modelo pedagógico.

La normalización, como principio a seguir para con las personas con trastornos mentales, fue formulada por Erik-Mikkelsen en Dinamarca a finales de los años 50, entendiendo por dicho principio “la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible” (Bank Mikkelsen, 1969; cit. En Almazán Moreno 2001:146).

Al principio, la normalización solamente era aplicada para los deficientes mentales y con el tiempo, se ha ido extendiendo a todas las personas independientemente de su deficiencia. Así lo expresa García García (1988):

Normalizar no es pretender convertir en normal a una persona deficiente, sino reconocerle los mismos derechos fundamentales que los demás ciudadanos del mismo país y de la misma edad. Normalizar es aceptar a la persona deficiente, tal como es, con sus características diferenciales y ofrecerle los servicios de la comunidad para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades, y vivir una vida lo más normal posible. (p.69)

b) Sectorización de servicios

Es fundamental realizar un estudio completo de necesidades prioritarias para así acercar los recursos educativos allí donde esté la necesidad. Se crean los Equipos Multi profesionales, que atienden las necesidades del sector, sin dar lugar a la separación del niño con su medio natural. De esta manera es la respuesta educativa la que se acerca al alumno.

c) Individualización de la enseñanza

Es necesario llevar a cabo un programa de desarrollo individual para el alumno deficiente en todo proceso enseñanza-aprendizaje que asista a la escuela ordinaria.

No se puede pedir a todos lo mismo y de la misma forma evaluándolos idénticamente. Hay que adecuar nuestros procesos didácticos y de enseñanza según sus ritmos, posibilidades, habilidades, características e intereses

5.6 Del modelo médico clínico al modelo pedagógico

Si no se conoce la evolución histórica de los niños y niñas con necesidades educativas especiales y como ha sido tratado al cabo del tiempo, difícilmente podrá entenderse.

Podemos comprobar la evolución de cómo las personas denominaban a aquellas con algún tipo de alteración; como ha ido evolucionando el concepto del mismo y los modelos explicativos y de intervención.

Podemos clasificar los modelos en dos grandes tipos:

-Modelo médico. Se caracteriza por centrar la atención en los déficits, problemas o deficiencias que presenta un determinado individuo.

-Modelo pedagógico. El objetivo es determinar las necesidades que presenta una persona para alcanzar el bienestar social.

5.7 Cambios en la concepción de educación especial

La educación especial ha sido durante mucho tiempo una educación segregada de la normal u ordinaria. Hoy día podemos situarla en la cultura de la integración educativa y caminando hacia la escuela inclusiva superando todo tipo de concepciones.

Podemos entender la educación especial como la disposición, organización y aplicación de los recursos educativos para que todos los alumnos y alumnas con sus distintas dificultades y necesidades educativas personales, lleguen a un desarrollo óptimo individual y social. Los temas de preocupación de la educación especial son:

- Los sujetos a los que va dirigida la intervención educativa y en concreto los procesos de cambio que se van operando en ellos.
- Las situaciones educativas que producen esos cambios.
- El papel de los profesionales que crean esas situaciones educativas.
- El análisis del contexto (familiar, escolar, laboral, social y comunitario) en el que tiene lugar la intervención educativa.

5.8 Personas con necesidades educativas especiales

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1977) señala que la educación especial es:

La forma de educación destinada a aquellas personas que no alcancen o es improbable que alcancen, a través de acciones educativas normales, los niveles educativos, sociales y otros apropiados a su edad y que tiene por objetivo promover su progreso hacia otros niveles.

Términos como "idiotas", "deficientes" o "subnormales" fueron aceptados como parte del lenguaje educativo e incluidos en la legislación, refiriéndose siempre a la deficiencia del sujeto, a la subnormalidad del sujeto; no aludían nunca a unas posibles variables externas del sujeto como pueden ser el proceso de enseñanza.

¿Cuándo se dice que un niño/a presenta necesidades educativas especiales? Según Marchesi y Martín (1990), un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando:

"Presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demanda una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad." (p.19)

Del mismo modo, el Informe Warnock (1978), especifica que:

Una necesidad educativa especial puede adoptar diversas formas. Puede necesitarse una prestación de medios especiales de acceso al currículo a través; por ejemplo, de material especial o técnicas docentes especializadas o puede ser necesaria una modificación del currículo mismo: o quizá la necesidad consista en una atención particular a la estructura social y al clima emocional en que está teniendo lugar la educación. (p.13)

Surge redefinir el concepto de Necesidades Educativas Especiales, en el Título III: Equidad en la Educación, publicado en el Boletín Oficial del Estado de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE 2006). De la citada ley, aceptando un enfoque más amplio del concepto, en la Ley 17/2017, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, (en adelante LEA 2007), aparece un nuevo concepto más general (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo).

En general podemos decir, que este nuevo “gran” concepto: Necesidades Específicas Apoyo Educativo (NEAE) engloba, desde el punto de vista de la LOE 2006, al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), derivadas de discapacidad y trastornos graves de conducta, como al alumnado con incorporación tardía en el Sistema Educativo Español, al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, al alumnado con altas capacidades o al alumnado con condiciones personales, incluyendo también la compensación de desigualdades sociales.

5.9 Hacia un nuevo modelo de atención a la diversidad: la educación inclusiva

Según (Torres González, 2009) la integración supuso un avance muy importante en el ámbito educativo de la Educación Especial, ya que fue la primera experiencia escolar en la que se intentó rechazar el aislamiento y la segregación de los alumnos con

discapacidades pero aún es fundamental seguir avanzando y para ello hay que mejorar algunas condiciones y aspectos de nuestra vida educativa.

El origen de la idea de inclusión fue iniciada por la inquietud de algunos movimientos como la Conferencia Mundial de Educación para Todos que tuvo lugar en Jomtiem (Tailandia) en 1990. En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales desarrollada en Salamanca en 1994 se pone énfasis la urgencia de impartir la enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos, con y sin necesidades educativas especiales dentro de un mismo sistema común de educación.

El término educación inclusiva es genérico y engloba las características comunes de los movimientos educativos que están surgiendo en la actualidad a nivel mundial, con la intención de conseguir que la educación escolar contribuya a reducir los procesos de exclusión social en los que se ven insertos muchos alumnos, bien por estar en situación de desventaja sociocultural o por sus características particulares (capacidad, género, idioma, cultura...) (Araque y Barrio, 2010, p.7),

Para algunos autores como (Stainback, Stainback y Jackson, 2007), las características fundamentales de este concepto son:

- a) Comunica con mayor precisión y claridad lo que hace falta: incluir a todos los niños en la vida educativa y social de sus escuelas.
- b) Implica que la meta es integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien o algún grupo que está siendo ciertamente excluido.
- c) La atención se centra en cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada alumno.
- d) El interés se centra en el apoyo y las necesidades de cada miembro de la escuela y no sólo en estudiantes con discapacidad.

Según la 47ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, Ginebra, 8-11 septiembre de 2004, es importante lograr esa escuela y educación inclusiva, pero en esa escuela hemos de “promover una educación y una formación de

calidad para todos los jóvenes de 12 a 18-20 años, para lograr un futuro mejor en el que la exclusión social no exista”.

6. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DERIVADAS DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

La atención a la diversidad implica el reconocimiento de diferentes necesidades derivadas de distintas discapacidades. Nos vamos a centrar en el trastorno del espectro autista.

De acuerdo con la (ANELAI, 2015) y (Camino y López, 2006):

6.1 Concepto

El autismo fue identificado por primera vez en 1943 por el psiquiatra Leo Kanner y esta descripción sigue estando vigente hoy día

Es uno de los trastornos generalizados del desarrollo (TGD), que se manifiesta antes de los 3 años y que se caracteriza por un comportamiento anormal que afecta a la interacción social, a la conducta, a la comunicación y al lenguaje, y al desarrollo cognitivo.

Las definiciones diagnósticas más empleadas son como la de DSM-IV ó Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (1994) y la ICD-10 de la Organización Mundial de la Salud (Who, 1993), incluyen tres dimensiones:

- Trastorno cualitativo de la relación,
- Alteraciones de la comunicación y el lenguaje,
- Falta de flexibilidad mental y comportamental.

A pesar de la cantidad de investigaciones realizadas durante más de medio siglo, el autismo sigue ocultando su origen y gran parte de su naturaleza, y presenta desafíos difíciles a la intervención educativa y terapéutica.

6.2 Etapas

El estudio del autismo se agrupó en tres periodos:

1º) 1943 – 1963

En este periodo se dieron una serie de explicaciones de tipo psicodinámico. El trastorno era considerado como una respuesta de defensa del niño ante un ambiente familiar emocionalmente frío y distante.

2º) 1963 – 1983

En este segundo periodo falsos mitos como que los padres eran los culpables y que se trataba de un trastorno emocional iban desapareciendo dando paso a la definición como trastorno neurobiológico de tipo cognitivo. Las proposiciones en los años 70 pasan de ser clínicas a ser cada vez más educacionales.

3º) 1983- actualidad

Este periodo es denominado como cognitivista-interaccionista. A lo largo de los años se han producido cambios bastante importantes en las explicaciones del autismo tanto en el aspecto psicológico como en el neurobiológico.

En 1985 Baron-Cohen, Leslie y Frith hallaron la incapacidad de los autistas de atribuir estados mentales a los demás y formularon la “Teoría de la mente”.

6.3 Clasificación

Los Trastornos del Espectro Autista (TEA) incluyen el trastorno autista, el trastorno de Rett, el trastorno desintegrativo infantil, el trastorno de Asperger y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado:

- Trastorno de Rett.

Es la segunda causa más común de retraso mental grave en el sexo femenino (después del síndrome de Down). Afecta casi exclusivamente a niñas cuyo desarrollo psicomotor durante los primeros 6 meses de vida es aparentemente normal. Posteriormente, se observa una pérdida de adquisiciones tales como la prensión propositiva, el lenguaje y el interés por el entorno. Más tarde, aparecen estereotipias manuales continuas que constituyen la señal más característica del síndrome.

- Trastorno desintegrativo infantil.

Tienen un período de desarrollo normal hasta los dos años y a partir de ahí y antes de los diez años aparece una pérdida de las habilidades adquiridas previamente, tanto en el lenguaje como sociales, en el juego o motoras. A veces es difícil de diferenciar de la regresión observada con cierta frecuencia en el trastorno autista.

- Trastorno de Asperger.

La diferencia con el trastorno autista está en las habilidades del lenguaje, que están mejor desarrolladas en el trastorno de Asperger, destacando las alteraciones pragmáticas de la comunicación, con anomalías en la prosodia y con un lenguaje centrado en sus intereses y no en aspectos sociales. Tienen habitualmente un CI normal, por lo que se solapan con el denominado autismo de alto funcionamiento.

- Trastorno generalizado del desarrollo no especificado (TGD-NE).

Incluye a los pacientes que no cumplen estrictamente todos los criterios del trastorno autista o del trastorno de Asperger. Es el grupo más frecuente y donde se plantean más problemas de diagnóstico diferencial con otros trastornos del desarrollo.

- Trastorno autista.

Es el que cumple los criterios diagnósticos establecidos en el DSM-IV

6.4 Características generales

Existen muchas diferencias entre las personas afectadas, dependiendo de la edad, el nivel intelectual de la persona...es por ello que no se puede dar una serie de características generales aplicables a todos y cada uno de los casos, aunque sí que se pueden dar unas líneas generales que son las siguientes:

Diferenciaremos seis dimensiones en el espectro autista:

1. Trastornos de la relación social.
2. Trastornos de las funciones comunicativas.
3. Trastornos del lenguaje.

4. Limitaciones de la imaginación.
5. Trastornos de la flexibilidad mental y de la conducta.
6. Trastornos del sentido de la actividad propia.

6.5 Criterios diagnósticos

A. Para darse un diagnóstico de autismo deben cumplirse seis o más características del conjunto de trastornos:

1. Trastorno cualitativo de la relación, expresado como mínimo en dos de las siguientes manifestaciones:

- a. Trastorno importante en muchas conductas de relación no verbal, (mirada a los ojos, expresión facial, posturas corporales y gestos para regular la interacción social).
- b. Incapacidad para desarrollar relaciones con iguales adecuadas al nivel evolutivo.
- c. Ausencia de conductas espontáneas encaminadas a compartir placeres, intereses o logros con otras personas.
- d. Falta de reciprocidad social o emocional.

2. Trastornos cualitativos de la comunicación, expresados como mínimo en una de las siguientes manifestaciones:

- a. Retraso o ausencia completa de desarrollo del lenguaje oral (que no compensa con medios alternativos de comunicación, como los gestos o mímica).
- b. En personas con habla adecuada, trastorno importante en la capacidad de iniciar o mantener conversaciones.
- c. Empleo estereotipado o repetitivo del lenguaje, o uso de un lenguaje idiosincrático.
- d. Falta de juego de ficción espontáneo y variado.

3. Patrones de conducta, interés o actividad restrictivos, repetidos y estereotipados, expresados como mínimo en una de las siguientes manifestaciones:
- a. Preocupación excesiva por un foco de interés (o varios) restringido y estereotipado, anormal por su intensidad o contenido.
 - b. Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos y no funcionales.
 - c. Estereotipias motoras repetitivas (sacudir manos, retorcer dedos...)
 - d. Preocupación persistente por partes de objetos.
- B. Antes de los tres años, deben producirse retrasos o alteraciones en una de estas tres áreas: (1) interacción social, (2) empleo comunicativo del lenguaje, o (3) juego simbólico.
- C. El trastorno no se explica mejor por un síndrome de Rett o trastorno desintegrativo de la niñez.

6.6 Intervención

Las necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas autistas o con graves alteraciones de la personalidad se sitúan sobre todo en los siguientes ámbitos:

- Comunicación- interacción.
- Lenguaje.
- Desarrollo cognitivo.
- Autonomía personal.
- Motricidad gruesa.
- Conductas disruptivas.

➤ Necesidades Educativas Especiales en el ámbito cognitivo.

El déficit cognitivo básico en el autismo se refiere principalmente a aquellos aspectos relacionados con la abstracción, la función simbólico-representacional, y el lenguaje.

Dificultades relacionadas con la atención, percepción y la memoria.

Las últimas investigaciones señalan otro rasgo definitivo del déficit cognitivo-social en autistas, se trata de la incapacidad para ponerse en el lugar del otro, y por tanto, para conocer o predecir sus estados de conocimiento.

Aproximadamente $\frac{3}{4}$ partes presentan un coeficiente intelectual, situado en la gama de retardo. El nivel intelectual es el mejor índice pronóstico de la evolución.

➤ Necesidades Educativas Especiales en el ámbito socio-afectivo.

- Necesidad de trabajar de forma intencional los objetivos del área social.
- Necesidad de aprendizaje estructurado.
- Control estimular del ambiente.
- Partir de las motivaciones del sujeto.
- Toda conducta merece una respuesta.
- Dar al niño un sitio activo en la relación.
- Buscar la funcionalidad del aprendizaje.
- La intervención se plantea en tres áreas: resolución de problemas, juego y relación con los demás.

➤ Necesidades Educativas Especiales en el área de comunicación y lenguaje.

El deterioro de la capacidad de comunicación es una de las características fundamentales de este síndrome.

- Manifiestan una desviación pre-verbal.
- El componente formal-estructural muestra un desarrollo paralelo al del niño normal, mientras que el componente semántico y pragmático están severamente alterados con respecto a los patrones normales de desarrollo y a su competencia cognitiva.

-Los nuevos modelos de intervención ponen énfasis en el componente pragmático, sin olvidar los demás.

-El objetivo principal es enseñarles el uso de la comunicación.

-Los dos grandes focos de intervención son:

1.-Sistemas de instrucción verbal, sobre todo en niños que manifiestan habilidades previas de imitación vocálica, y sistemas alternativos a la comunicación oral.

2.-Dentro de SSAA consideramos de gran utilidad el Programa de Comunicación Total de B. Schaeffer.

Estos sistemas de intervención deben garantizar que los objetivos están adaptados al nivel lingüístico del sujeto, a sus recursos estructurales y a las funciones pragmáticas que posee.

El adecuado “engranaje” de los aspectos formales, semánticos y pragmáticos para que optimicen el empleo adaptativo del lenguaje oral o de otro sistema utilizado, ha de ser el objetivo prioritario de la intervención.

6.7 Revisión de Investigaciones sobre TEA en educación

De acuerdo con (Castillo, García, Merino, Motos y García, 2009) plantean una investigación colaborativa entre Escuela-Universidad que tiene como objeto el desarrollo de estrategias fundamentadas en la enseñanza de habilidades sociales y emocionales para así mejorar la calidad de vida de los alumnos con TEA, así como implicando al compromiso, a la reflexión organizativa y a la cooperación educativa formal e inclusiva.

Objetivo general

Valorar los diversos efectos que provoca la enseñanza de comprensión de emociones y pronosticar las creencias en las habilidades sociales y emocionales de alumnos y alumnas con TEA de un centro público de Educación Infantil y Primaria.

Objetivo específico

Apreciar la colaboración entre docentes e investigadores universitarios como una evolución investigadora en contextos naturales para alumnos y alumnas con TEA.

Método

En la investigación han participado cinco alumnos con TEA de un aula ordinaria. Las características se pueden observar en la tabla 1 cuyos nombres son irreales.

Tabla 1

Alumnos participantes

	Ismael	Andrea	Raúl	Marta	Cristina
Edad	6-8	7-9	8-10	4-6	6-8
Nivel educativo	Educación Primaria	Educación Primaria	Educación Primaria	Educación Infantil	Educación Primaria

Fuente de Castillo, García, Merino, Motos y García (2009)

Se ha realizado un diseño de estudio de casos múltiple, con evaluación inicial y final. Se evaluó el punto de partida de todo el alumnado y tras el proceso de intervención se hizo la evaluación de nuevo para comprobar avances probables y mejoras en las habilidades.

Para la comprensión de emociones y creencias, se empleó el material didáctico llamado “Aprende con Zapo” (Lozano y Alcaraz, 2009). En la siguiente tabla se puede observar cómo se estructuró la enseñanza en niveles, cada uno de ellos adaptados a las necesidades y demandas del alumnado con TEA.

Tabla 2

Niveles de enseñanza de emociones y creencias

	Enseñanza de emociones	Enseñanza de creencias
Nivel 1	Identificación, nominación y clasificación de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) a través de dibujos.	Enseñanza de la capacidad para adoptar perspectivas simples.
Nivel 2	Identificación, nominación y clasificación de emociones básicas a través de fotografías.	Enseñanza de la capacidad para abordar perspectivas complejas
Nivel 3	Reconocimiento de emociones a partir de situaciones cotidianas.	Enseñanza de la relación entre ver y saber.
Nivel 4	Reconocimiento de emociones a partir de situaciones de deseo.	Creencia verdadera y predicción de la acción
Nivel 5	Reconocimiento de emociones a partir de situaciones de creencia.	Creencia falsa y predicción de la acción.

Fuente tomada de Castillo, García, Merino, Motos y García (2009)

Para evaluar la relación entre el proceso de enseñanza y aprendizaje y las habilidades sociales del alumnado, se empleó una escala valorativa formada por 26 ítems cuyos valores eran del 1 al 5, donde 1 manifiesta que la persona no ha adquirido la capacidad que se evalúa y 5, muestra que si la ha adquirido. Algunos ítems de la escala evaluada previamente por expertos y especialistas son:

- Imita actos desarrollados por los demás sobre los objetos.
- Te mira o te pregunta cuando alguien está alegre, triste, enfadado o asustado.
- Expresa emociones de forma espontánea.
- Ante un grupo de niños jugando pide cooperar.

Resultados

Todos los alumnos que participaron han obtenido puntuaciones mayores tras el proceso de enseñanza y aprendizaje, por tanto, existe una mejora en las habilidades emocionales y sociales.

Conclusiones

Respecto a los resultados obtenidos de la investigación, cabe decir que debemos de seguir trabajando en esta dirección conjunta y organizada entre Universidad-Centro-Alumno para fomentar la calidad de vida del alumnado con TEA.

7. PROPUESTA DE FORMACIÓN

La (UNESCO, 2009) afirma que:

Educar en la diversidad manifiesta el modo de educar para una convivencia en democracia, cuyos valores esenciales son la solidaridad, la tolerancia y la cooperación, dentro y fuera del aula; donde los ciudadanos sean aptos de convivir y cooperar con los demás.

Objetivos

- Objetivo general

Formar al profesorado para mejorar las prácticas educativas, el rendimiento y el éxito educativo en el alumnado con necesidades educativas especiales.

- Objetivos específicos
 - Entender las características psicológicas y evolutivas de los alumnos con TEA.
 - Conocer recursos y experiencias con relación a la intervención del alumnado TEA

Contenidos

- Bloque 1: Principios generales sobre la inclusividad.
- Bloque 2: La atención a la diversidad y su tratamiento en la práctica docente.
- Bloque 3: Materiales y recursos a utilizar.
- Bloque 4: Necesidades educativas.
- Bloque 5: La integración de las TIC en las prácticas docentes.
- Elaborar un currículo más amplio.

Modalidades formativas

- Conferencias
- Congresos
- Cursos a distancia
- Cursos presenciales
- Encuentros
- Formación en centros
- Grupos de trabajo en pequeños grupos y puestos en común en gran grupo

Metodología

Planteamos una metodología con las siguientes características:

- Participativa y abierta: el profesorado debe constituirse en el núcleo de la formación, proponiéndose los diversos temas de tal modo que se forme un

intercambio de información y maneras de pensar entre el profesorado y participantes.

- Activa, práctica: Se trata de aprender haciendo.
- Motivadora y vivencial: es esencial para conectar con las necesidades e intereses de los participantes y así lograr aprendizajes significativos.

Recursos

- Libros de texto sobre discapacidades
- Material audiovisual
- Espacios disponibles
- Cuestionarios
- Aulas y pizarras virtuales

Evaluación

Se evaluará las propuestas de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de la práctica de los docentes teniendo en cuenta lo siguiente:

1. Reflexión individual realizada por el profesor y reflexión con los alumnos y alumnas sobre los resultados obtenidos, contrastando aciertos y errores. De este modo, podremos evaluar el desarrollo del currículo y del enfoque metodológico empleado. Esto se plasmará en un informe escrito.
2. Intercambio de ideas didácticas mediante la observación de clases de otros compañeros.
3. La elaboración de un cuestionario que implique el grado de implicación del profesor cuyas algunas cuestiones son las siguientes:
 - Identidad de las necesidades del alumnado.
 - Identificación del modo de aprendizaje del grupo.
 - Apreciar la selección de materiales y actividades empleados.
 - Seguimiento y valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje.

8. CONCLUSIONES

Nos encontramos ante una gran diversidad del alumnado en la que debemos de dar respuesta atendiendo a sus características individuales. Para ello, existe la necesidad de una escuela comprensiva; es decir, una forma de entender la educación como un camino para compensar las desigualdades sociales y culturales que existen entre los alumnos.

Podemos ver a lo largo de la revisión e investigación bibliográfica que es fundamental la participación de todo el profesorado requiriendo modelos de actuación diferentes y actuaciones específicas en el aula para dar respuesta a la existencia de diversidad en las aulas.

Tras realizar un profundo marco teórico sobre el alumnado con trastorno del espectro autista, analizamos una investigación que contribuyó la existencia de efectos positivos a estos alumnos y alumnas, al llevar a cabo intervenciones para la enseñanza de habilidades sociales y emocionales.

Por último se elabora una propuesta de formación del profesorado para mejorar las prácticas educativas, el rendimiento y el éxito educativo en el alumnado con necesidades educativas especiales, en concreto en los alumnos y alumnas TEA, ya que se obtiene numerosos beneficios.

9. REFERENCIAS

1. Almazán, Moreno, L. (2001). Adaptaciones curriculares de aula para la formación de actitudes de aceptación: Una experiencia de integración con alumnos de un centro C.A.E.P. Tesis doctoral. Universidad de Jaén. Documento inédito.
2. ANELAI (2015). Curso: Logopedia y técnicas de la información y comunicación para una educación inclusiva de calidad. Extraído de <http://www.anelai.es>. Universidad Rey Juan Carlos.
3. Araque, N. y Barrio, J.L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma social, Revista de ciencias sociales*, 4, 1-37.
4. Camino, R. y López, E. (2006). El espectro autista. *Unidad de Neuropediatría. Hospital Universitario Reina Sofía. Córdoba*, 14(2), 7-15.
5. Castillo, E.; Montes, M. (2012). Enfoques y modelos de la formación de profesorado universitario en la Sociedad del Conocimiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, Año IV, No. 11, Junio.
6. Castillo, I.; García, C.; Merino, S.; Motos, E. y García, M. (2009). La colaboración escuela-universidad ante la enseñanza de habilidades emocionales y sociales a alumnado con trastorno del espectro autista en educación infantil y primaria. *Investigación e Innovación Educativa*. 575-583.
7. Fortea, Maria; Escandell, María.O y Castro, José J. (2013). Aumento de la prevalencia de los trastornos del espectro autista: una revisión teórica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), pp: 746-768.
8. Fuentes-Biggi, J., Ferrari-Arroyo, M. J., Boada-Muñoz, L., Tourino-Aguilera, E., Artigas-Pallarès, J., Belinchón Carmona, M., et al (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Revista Neurología*, 43, 425-438.
9. Gento, S. (2007). Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo. *Bordón*, 59(4), 581-595.
10. Jones, N. (1986). An integrative approach to special educational needs. En A. Cohen y L. Cohen (Eds.), *Special Educational Needs in the Ordinary School* (p.303). London: Harper education Series.

11. López, H. (2011). Detección y evaluación de necesidades educativas especiales en el sistema educativo. *Revista Educación Inclusiva*, vol. 4(1), 11-22.
12. Marchesi, A, y Martín, E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación III*. Madrid: Alianza Editorial.
13. Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Revista de la escuela de psicología facultad de filosofía y educación pontificia universidad católica de Valparaíso* vol. II, pp. 105-128.
14. Oliver, M. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad: dilemas del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
15. Rivière, A., Martos, J. (2000). El niño pequeño con autismo. En A. Riviere, J. Martos, J. Abad, M. Bayonas, J. Campos, R. Canal, M. Casanova, A. Castañón, P. Hobson, G. López, M. Martín, C. Monsalve, E. Newson y R. Ventoso (Eds.) *Habilidades comunicativas y sociales de los niños preverbales con autismo* (pp. 37-38). Madrid: APNA.
16. Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: DESCLÉE.
17. Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, H.J. (2007). Hacia aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.). *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp. 19-34). Madrid: Narcea.
18. Torres, J-A (2014).-Temas Departamento. Educación inclusiva. *Aproximación conceptual, legislativa e histórica: de la educación especial a la educación inclusiva*. Universidad de Jaén.
19. UNESCO (1977). *La educación especial. Situación actual y tendencias en la investigación*. Salamanca: Sígueme.
20. UNESCO (2004). *Documentos preparados por la conferencia. 47ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra.
21. Usategui, E. y Del Valle, A. (2009). La formación del profesorado y la acción docente: diferentes miradas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(2), 19-3.
22. Valenzuela, B. A.; Guillén, M. y Campa, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75.

23. Valenzuela, B., Guillén, M., Campa, R., López, M. y León, M. (2012). Valoración de las escuelas inclusivas de la diversidad: opiniones de los principales actores educativos. En M. Vázquez, M. Zavala, J. García y L. Escobar (Eds.), *La sociedad del conocimiento* (págs.16-34). México: ITSON.
24. Warnock, H.M (1978). *Report of the committee of Enquiry into the Education of Handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Estos son algunos enlaces a aulas virtuales de formación del profesorado:

<http://educalab.es/intef/formacion>

<http://aulavirtual.educacion.navarra.es/>