

## ***¿Cómo mejorar la educación del alumnado con autismo? Una propuesta desde el sistema escolar sevillano***

**F. Javier MORENO PÉREZ**  
**Antonio AGUILERA JIMÉNEZ**  
**David SALDAÑA SAGE**  
*Universidad de Sevilla*  
**Rosa ÁLVAREZ PÉREZ**  
*Autismo Sevilla*

### *Resumen*

El objetivo de este trabajo es aportar algunas propuestas acerca de cómo organizar la actuación educativa dirigida a los alumnos con trastorno del espectro autista (TEA) y facilitar su inclusión en contextos educativos ordinarios. Tales sugerencias se derivan de una investigación en la que los autores han participado y que tenía por objetivo determinar las principales necesidades educativas de los escolares con TEA censados en la ciudad de Sevilla (España), así como valorar la situación actual de la atención suministrada a esta población en el seno del sistema educativo. Las recomendaciones que se hacen se agrupan en cuatro bloques: a) propuestas relacionadas con la detección y el diagnóstico, b) propuestas para reforzar la inclusión, c) propuestas acerca de recursos que han de ser reforzados y d) propuestas específicas para los Institutos de Educación Secundaria.

*Palabras clave:* autismo, educación, actitudes de profesorado, formación de profesorado, diagnóstico, inclusión.

### *Abstract*

The aim of this paper is to provide some recommendations about the education of children with Autism Spectrum Disorders (ASD) and their inclusion. These recommendations arise from a study in which the authors took part, with the objective of determining the main educational needs of the pupils with ASD in the city of Sevilla (Spain) and assessing the present educational provision to this population. Recommendations

---

*Dirección de los autores:* Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Sevilla, Camilo José Cela s/n. 41018 Sevilla. *Correo electrónico:* dsaldana@us.es

El presente trabajo forma parte de un estudio más amplio cofinanciado por la Comisión Europea en el marco del "Año Europeo de las Personas con Discapacidad", la Secretaría General de Asuntos Sociales del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la asociación Autismo Sevilla. Deseamos agradecer la colaboración del profesorado y personal educativo de los centros escolares participantes, de las asociaciones Autismo Sevilla y SETA, los grupos de discusión y los servicios centrales de la Consejería de Educación y Ciencia, así como los padres y madres de Autismo Sevilla. En la recogida de datos fue especialmente valioso el trabajo de Laura Flores, Silvia Lobatón y Elisa Marcos.

*Recibido:* noviembre 2005. *Aceptado:* diciembre 2005.

are grouped in four blocks: a) those related to detection and diagnosis, b) proposals to reinforce inclusion, c) recommendations for the increase of certain resources, and d) specific proposals for Secondary Education.

*Key words:* Autism, Education, Teacher attitudes, Teacher training, Diagnosis, Inclusion.

Los Trastornos del Espectro Autista (TEA) comprenden una serie de alteraciones graves que afectan a la interacción social, el lenguaje y la comunicación desde los primeros años de la infancia. Son de carácter generalizado y crónico, acompañando a la persona durante todo su ciclo vital (Frith, 2003).

El problema de la educación del alumnado con TEA no es, en consonancia con la severidad del trastorno, de sencilla resolución. La naturaleza del mismo plantea importantes retos que se añaden a los señalados para el alumnado con discapacidad en general (Simpson, Boer-Ott y Smith-Myles, 2003). Este tipo de estudiantes requiere un tipo de atención muy individualizada, que debe ser compatibilizada con el derecho y la necesidad que todo alumno tiene de recibir una educación de calidad compartida con su grupo de iguales. Así, el alumnado con TEA no es una excepción en la defensa de la inclusión del alumnado con discapacidad en el aula ordinaria, que se deriva tanto de las teorías del desarrollo social, como de los movimientos de los derechos civiles (Harrower y Dunlap, 1999a). Muchas de las razones señaladas para la inclusión de cualquier persona con discapacidad en centros ordinarios (por ejemplo, Cole y Meyer, 1991; Guralnick y Groom, 1988; Logan y Keefe, 1997; Marchesi, 1999; Wang y Baker, 1986) son igualmente aplicables al alumnado con TEA (Simpson *et al.*, 2003).

Sin embargo, no podemos caer en la ingenuidad de pensar que la mera escolarización en centros ordinarios puede por sí sola generar beneficios al alumnado: este efecto

positivo se puede ver facilitado o dificultado por la conjunción de una serie de variables de diferente naturaleza. Una de las más relevantes es la que se refiere a la percepción del profesorado sobre el proceso de inclusión. La relevancia de ésta deriva de las relaciones que pueden guardar con las prácticas educativas y de interacción que el profesorado despliega en el aula, tanto en el caso de discapacidad en general (Marchesi y Martín, 1990; Stanovich y Jordan, 1998), como del alumnado con TEA en particular (Spears, Tollefson y Simpson, 2001). La visión más o menos favorable sobre la inclusión, a su vez, se relaciona con una serie de variables también relevantes para el desarrollo de pautas inclusivas adecuadas. Nos referimos a:

1) *La experiencia del profesorado del proceso de educar al alumnado con necesidades educativas especiales* (Giangreco, 1993; Harrower y Dunlap, 1999b; Janzen, Wilgosh y McDonald, 1995). En el caso concreto de alumnos con TEA, Robertson, Chamberlain y Casari (2003) encontraron que, cuando los profesores perciben sus relaciones con los alumnos con TEA más positivas, los niveles de problemas conductuales de los niños son más bajos y su integración social en el aula es más completa.

2) *La formación del profesorado* (Avramidis, Bayliss y Burden, 2000). Esta variable es especialmente relevante en el alumnado con TEA porque las necesidades educativas especiales que presenta requieren un alto grado de especialización (Jennett, Harris y Mesibov, 2003).

3) *Los recursos disponibles*, especialmente la formación, el apoyo de un equipo de profesionales y el apoyo en el aula (Giangreco, Edelman, Luiselli y MacFarland, 1997; Marks, Schrader y Levine, 1999; Villa, Thousand, Meyers y Nevin, 1996; Werts, Wolery, Snyder y Caldwell, 1996). En este sentido, Rivière (2001) señala que todos los centros y profesores que atienden a niños con trastornos profundos del desarrollo requieren apoyo externo y orientación por expertos.

En nuestro país existen escasos estudios centrados en la determinación de las características de la atención educativa que reciben las personas con TEA. Los más recientes son el llevado por Mercedes Belinchón y su equipo (Belinchón, 2001) en la comunidad de Madrid, y el dirigido por María Frontera en Aragón (Frontera, 2005). Sin embargo, no hay ningún trabajo que haya abordado esta problemática en la Comunidad Autónoma Andaluza. Así, con el que aquí presentamos queremos contribuir a la determinación y caracterización de tales actuaciones específicas relativas a la escolarización de este colectivo. En este contexto, las reflexiones y recomendaciones que se proponen en el presente artículo surgen de una investigación desarrollada por miembros del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla y la Asociación *Autismo Sevilla*, dirigida a determinar las principales necesidades educativas de los escolares con TEA en las etapas de escolarización obligatoria. Su objetivo principal era valorar la situación actual de la atención suministrada a esta población en el seno del sistema educativo, con el fin último de reforzar la cooperación entre los servicios ordinarios de atención educativa, los servicios especializados de apoyo, el movimiento asociativo y los familiares.

## Metodología

### Participantes

Para la consecución de los objetivos propuestos se procedió en primer lugar a caracterizar el alumnado con TEA detectado por el sistema educativo. Con este fin se emplearon las bases de datos del censo de alumnado con necesidades educativas especiales de la propia administración, la información proporcionada por las asociaciones de familiares y profesionales de autismo, y el contacto directo con 49 de los 54 Departamentos de Orientación en Institutos de Educación Secundaria, además de 4 Equipos de Orientación Educativa que accedieron a participar. En un segundo momento, tomó parte en el estudio, a través de entrevistas directas, profesorado y personal educativo de 81 centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, un total de 96 docentes (22 % hombres y 78 % mujeres). De ellos, 69 eran profesores de educación especial y 27 profesorado ordinario sin formación inicial de este tipo. El profesorado entrevistado atiende al 80 % del total de alumnos con TEA detectados en la ciudad de Sevilla, sin que hubiera diferencias entre los niños y niñas cuyos docentes entrevistados y los que no lo fueron en términos de sexo, edad o tipo de escolarización.

De forma complementaria, se constituyeron tres grupos de discusión con personas relacionadas con la intervención educativa desde ámbitos y perspectivas diferentes. En concreto, se configuró un primer grupo con figuras clave ajenas a la intervención educativa directa (asesores y técnicos de las administraciones sanitaria y educativa, profesionales de asociaciones, terapeutas, etc.), un segundo con profesorado implicado personalmente en el trabajo con este alumnado,

y un tercero integrado por profesionales de dispositivos de segundo nivel que apoyan la intervención directa (cargos directivos, orientadores y miembros de EOE).

### **Procedimiento e instrumentos**

Tras una primera fase en la que se reunió la información cuantitativa sobre los casos existentes que se encontraba dispersa en las diferentes bases de datos y centros señalados más arriba, se procedió a entrevistar, a lo largo del segundo y tercer trimestre del curso 2004-2005, al personal educativo directamente implicado con el alumnado detectado. Con tal fin, se emplearon los siguientes instrumentos:

- a) *Cuestionario de percepción docente*, que valora la actitud del profesorado ante el trabajo cotidiano con un alumno con TEA, relacionada con diferentes dimensiones que en la literatura al efecto se consideran condicionantes y moduladoras de la práctica educativa con alumnado con discapacidad. En concreto incluía: 1) valoración y percepción de los padres del alumno/a, 2) expectativas en el trabajo con el niño/a, y 3) respuesta emocional al trabajo con alumnado con TEA. El cuestionario se componía de 21 ítem tipo likert en el que se tenía que expresar el grado de acuerdo en una escala de 1 a 6. El instrumento demostró tener unas satisfactorias consistencia interna ( $\alpha$  de Cronbach = 0.85) y estructural, contrastada ésta mediante un análisis jerárquico de cluster.
- b) *Cuestionario de necesidades docentes* (basado en Dunst, Cooper, Weeldreyer, Synder y Chase, 1988), en el que se les solicitaba a los participantes su identificación de las posibles necesidades

(de Información, de Apoyo Social, de Ayuda para dar explicaciones a otros y de Apoyo personal y material) que estimaban habían de ser cubiertas en su caso y en relación con el alumnado en concreto al que proporcionaban atención educativa. Para cada ítem, se pedía una respuesta de valoración del 1 al 6 (de menos a mayor necesidad). La consistencia interna del cuestionario resultó ser elevada para la totalidad del cuestionario ( $\alpha$  de Cronbach = 0.94) y en cada uno de los apartados (0.92 en Información, 0.85 en Apoyo Social, 0.91 en Explicaciones y 0.87 en Apoyo Personal y Material).

- c) *Cuestionario de servicios proporcionados*, en el que se recogían datos sobre la respuesta educativa actual que estaba recibiendo el alumno, así como otros relativos al diagnóstico, tipo de servicios empleados, historia escolar, etc.

Respecto a los grupos de discusión, las reuniones se celebraron en sesiones de dos horas y media continuadas. Siguieron un formato abierto, con un esquema de preguntas previamente elaborado, aunque flexible, y con el objetivo de cubrir diferentes dimensiones de debate con la máxima participación y profundidad posibles.

### **Resultados**

Los resultados detallados de cada uno de los aspectos analizados excederían ampliamente la extensión del presente artículo, por lo que nos limitaremos a exponer aquellos relacionados más estrechamente con la atención educativa y que resulten útiles para fundamentar las recomendaciones que se propondrán más adelante.

### **Detección y caracterización del alumnado con TEA**

Tras la eliminación de duplicados y la comprobación de la información incluida en las bases de datos, se encontró una cifra de 165 alumnos y alumnas con TEA entre las edades de 3 y 21 años. Esto supone una tasa global de 12.97 / 10 000, una cifra del mismo signo que la encontrada en nuestro país recientemente por Frontera (2005) (9.21 / 10 000), pero muy inferior a la de las estimaciones manejadas en la literatura internacional (Fombonne, 2003; Rutter, 2005), situadas en la banda del 30 al 60 por diez mil. Aproximadamente un quinto de la muestra (21 %) posee un diagnóstico de TEA o similar. Con mayor porcentaje aparecen los alumnos diagnosticados de Trastornos Generalizados del Desarrollo (33 %) y de Autismo (37 %). Los niños con síndrome de Asperger (8.5 %) presentan un porcentaje sensiblemente inferior y muy de lejos se encuentra el trastorno de Rett, con un solo caso.

### **Necesidad de apoyo y percepción del trabajo con el alumnado con TEA entre los docentes**

En relación con la respuestas al cuestionario de necesidades docentes, el promedio de respuesta a los ítem para la totalidad del cuestionario fue de 3.0 ( $DT = 1.1$ ). Esta aparente moderación en la necesidad de apoyo esta mediada por la especialidad del profesorado entrevistado, al menos en lo que a necesidad de información sobre el trastorno autista se refiere. Así, los profesionales de la educación especial manifiestan una menor necesidad de información ( $X = 2.95$ ,  $DT = 1.20$ ) que el resto del profesorado que interviene en el aula ordinaria ( $X = 4.09$ ,

$DT = 1.22$ ) ( $t = 4.116$ ,  $p < 0.001$ ), aunque no se encontraron diferencias significativas en los otros tipos de necesidades.

La puntuación media del profesorado en lo que respecta a su percepción del trabajo con los niños con TEA es globalmente positiva ( $X = 4.5$ ,  $DT = 0.6$ ). Esta valoración concuerda con la respuesta de la mayor parte del profesorado a la pregunta de si el alumno al que atienden se encontraría mejor en otro centro: el 91 % opina que no sería el caso. Sin embargo, la percepción global sí varía en función de las características del centro: si se trata de una escuela que recibe apoyo de una asociación, bien porque se encuentre adscrita a ella o porque esté recibiendo asesoramiento por parte de sus profesionales, la puntuación promedio es de 4.9 ( $DT = 0.5$ ), mientras que en los demás casos es de 4.4 ( $DT = 0.6$ ) ( $t = 3.290$ ,  $p = 0.001$ ). En este sentido, ambas variables, formación inicial del profesorado y apoyo asociativo interactúan en cierto modo. Así, los profesores ordinarios presentan un perfil homogéneo: el 89 % de este profesorado trabaja en escuelas que no reciben el apoyo de asociaciones de personas con TEA (véase la tabla 1).

A efectos de clarificación, se dividió a la totalidad de la muestra de profesorado en dos grupos de igual número. Se calculó para cada profesor una puntuación media en el cuestionario de percepción docente, excluidos los ítem referidos a la familia. A continuación, se ordenó al conjunto del profesorado de menor a mayor puntuación media, dividiéndose en dos el grupo: el 50 % de mayor puntuación (o mejor percepción) y la mitad de menor puntuación (o percepción menos favorable). En este grupo, menos favorable, se encuentra el 68 % del profesorado ordinario. Por el contrario, el número de profesores de educación especial que se encuentran entre el profesorado con una percepción menos positiva es

Tabla 1. Comparativa entre la formación y apoyo recibido por el profesorado en función de su especialidad inicial

<i>Aspectos formativos</i>	<i>Profesorado Educación Especial</i>	<i>Profesorado Ordinario</i>	<i>Total</i>
<i>Vinculación a redes asociativas</i>	30%	11%	25%
<i>Experiencia previa con TEA</i>	58%	22%	48%
<i>Formación continua TEA: congresos</i>	53%	15%	42%
<i>Formación continua TEA: cursos</i>	84%	19%	65%
<i>Experiencia docente (media años y desviación tipo)</i>	10.8 (10.0)	19.6 (14.1)	13.3 (11.9)

únicamente del 30% (véase la tabla 2 para mayor claridad y para la puntuación media de cada grupo).

Estos resultados podrían tener relación, además de con su formación inicial, con algunas otras diferencias observadas entre uno y otro grupo (véase la tabla 1): el 30 % de los profesores de educación especial, por ejemplo, tuvieron soporte de alguna asociación, en comparación con un 11 % en el caso del profesorado ordinario ( $\chi^2 = 3.865$ ,  $p = 0.049$ ). Por otro lado, la experiencia previa con alumnado con TEA es muy diferente

entre el grupo de profesores ordinarios y los de educación especial ( $\chi^2 = 9.938$ ,  $p = 0.002$ ). También encontramos diferencias importantes en la formación continuada que poseen los profesores de aula ordinaria y los de educación especial en relación con el alumnado con TEA, tanto en la formación a través de cursos ( $\chi^2 = 36.357$ ,  $p < 0.001$ ), como en jornadas y congresos ( $\chi^2 = 11.492$ ,  $p = 0.001$ ), a pesar de que la experiencia docente en años en el grupo de profesores ordinarios es más del doble que en el de educación especial ( $t = 2.957$ ,  $p = 0.005$ ).

Tabla 2. Puntuación media (y desviación tipo entre paréntesis) de las puntuaciones medias de cada grupo de profesores. Los porcentajes indican la proporción de profesores de cada titulación incluido en el grupo de percepción más o menos favorable

<i>Aspectos formativos</i>	<i>Profesorado Educación Especial</i>	<i>Profesorado Ordinario</i>
<i>Grupo más favorable</i>	5.3 (0.4)	5.1 (0.4)
<i>(50% superior)</i>	70 %	32 %
<i>Grupo menos favorable</i>	4.2 (0.4)	4.1 (0.5)
<i>(50% inferior)</i>	30 %	68 %
<i>Total</i>	100 %	100 %

**Servicios proporcionados y atención educativa**

En relación con el procedimiento de ajuste de la intervención educativa, encontramos que la adaptación curricular individualizada (ACI) no es empleada con la mayor parte de estos niños. Dadas sus dificultades, sería esperable la existencia de adaptaciones individualizadas en la mayoría de ellos, pero sólo cuentan con un ACI el 30 %. Es más, una quinta parte de las adaptaciones tiene una antigüedad de más de cinco años, y dada la disparidad de las fechas de elaboración y las de finalización, no queda claro si este recurso realmente está siendo utilizado en muchos casos como herramienta de trabajo. Resulta éste un dato similar al encontrado por Lozano (2004), que en un trabajo reciente con 18 familias andaluzas de alumnos con síndrome de Asperger, obtuvo un porcentaje del 66 % de niños y niñas sin ACI.

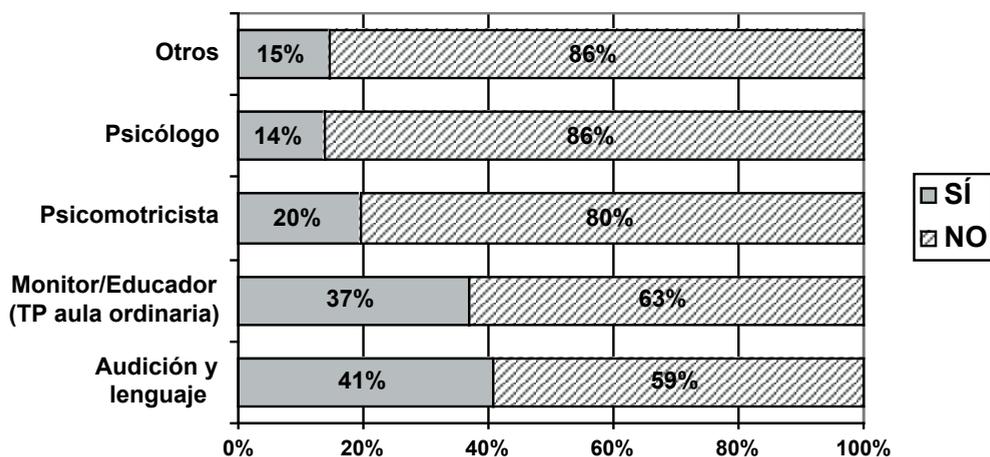
En la figura 1 podemos observar la asistencia que recibe el alumnado con TEA de los

distintos profesionales. Uno de los recursos en los que parece evidente una escasez de recursos es el del apoyo en comunicación y lenguaje. Sólo un 41 % de los niños y niñas reciben atención por parte de un logopeda o profesor de audición y lenguaje. Este déficit es tanto más grave por el perfil de los problemas propios de la población de que se trata: recuérdese que uno de los elementos definitorios del espectro autista es precisamente el de las dificultades en comunicación.

Menor atención reciben aún los problemas en el desarrollo psicomotor: sólo uno de cada cinco alumnos con TEA tiene apoyo en este ámbito. Ciertamente, no se trata de un problema a priori incorporado a la tríada del espectro autista, como el lenguaje. Sin embargo, los datos que hemos obtenido en el presente trabajo, así como los encontrados en Madrid por Belinchón (2001), apuntan a que es una dimensión en la que el alumnado con TEA requiere atención especializada.

Otro recurso relevante es el de la figura del monitor o educador de apoyo. Se trata de

Figura 1. Estructura de apoyo en el centro actual -Asistencia Profesional-.



una figura de presencia generalizada en los centros de educación especial. Sin embargo, en el caso de los centros ordinarios, aunque el alumnado escolarizado a tiempo completo en aulas de educación especial cuenta con él en una proporción del 96%, sólo el 37% de los niños con TEA escolarizados total o parcialmente en el aula ordinaria lo recibe.

La relativamente baja cifra de atención recibida por parte del profesional de la Psicología se debería, por otro lado, al rol restringido que posee en las fases iniciales de evaluación en la mayor parte de los casos.

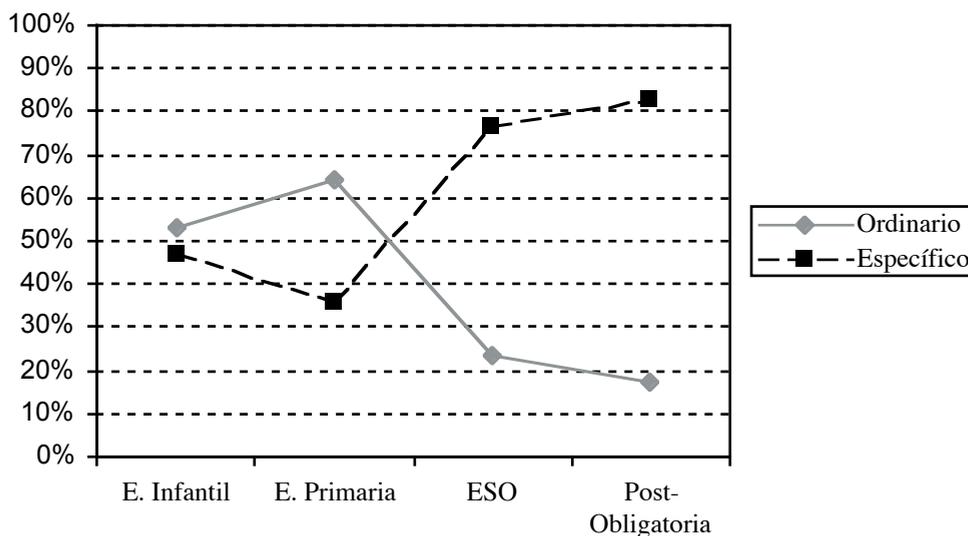
Por último, encontramos una relación entre la edad del alumnado con TEA y la modalidad en la que se encuentra escolarizado ( $\chi^2 = 23.260, p < 0.001$ ). Así (ver figura 2), se observa como en la franja de edad inferior, propia de la etapa de Educación Infantil (de 3 a 5 años) se da una distribución homogénea de los alumnos entre ambos tipos de escolarización. Sin embargo, podemos apreciar un

mayor número de alumnos escolarizados en centros ordinarios en la etapa de Educación Primaria y cómo hay una inversión de la situación en la edad propia de la Educación Secundaria Obligatoria, que se mantiene posteriormente (de 17 a 21 años).

### Discusión y recomendaciones para la mejora de la atención educativa

El análisis de los datos anteriores, junto con las aportaciones de los grupos de discusión que sería un tanto laborioso detallar aquí, configuran una visión de la atención al alumnado con TEA necesitada claramente de mejora. Aunque algunos de los aspectos que requieren modificaciones son sustanciales y probablemente implican un incremento notable de recursos, en otros casos se trata de dimensiones específicas que implican la generalización de iniciativas que se están llevando a cabo de un modo informal o la

Figura 2. Distribución de la edad por tipo de escolarización.



reorientación de cierto tipo de actuaciones ya en marcha. Analizamos cada una de ellas en función de los puntos más débiles identificados en el estudio.

### **1. El proceso de evaluación y diagnóstico**

La disparidad entre las cifras de prevalencia encontradas en nuestro estudio (12.97 por diez mil) y las esperables atendiendo a la literatura internacional (Fombonne, 2003; Rutter, 2005), llevan a preguntar sobre la capacidad del sistema para detectar apropiadamente los casos de TEA y proporcionar un diagnóstico adecuado. Por una parte, parece necesario reforzar la concienciación y conocimiento del profesorado, sobre todo en la Educación Infantil, así como de los servicios de apoyo en esta etapa, acerca de los indicadores de presencia de autismo.

Paralelamente, deben mejorarse los sistemas de diagnóstico y registro de casos. En esta línea, aunque se ha realizado en los últimos años un esfuerzo considerable tanto desde los servicios centrales como desde los dispositivos de apoyo, su funcionamiento presenta algunas dificultades que lo convierten en una herramienta demasiado imprecisa para conocer la realidad de los niños y niñas con autismo. Las mayores dificultades parecen darse en las categorías de Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), Trastorno Generalizado del Desarrollo-No Especificado (TGD-NE) y TEA. Los motivos para este problema pueden ser varios. En primer lugar, estas etiquetas han sido empleadas frecuentemente, y no sólo en el sistema educativo sevillano, de una forma poco precisa y a modo de “cajón de sastre”. Ciertamente, en la misma literatura, existe cierta confusión en torno a la necesidad de equiparar o no los términos de TEA y TGD. Mientras que los autores de nuestro país han

venido defendiendo que éstos últimos se deben considerar un subgrupo de la categoría más amplia de trastornos del espectro autista (Martos, 2001), en los medios anglosajones se tiende a equipararlos. Ahora bien, este hecho y el de que el diagnóstico de TGD-NE sea el menos fiable en términos generales, no es óbice para que pueda mejorarse su aplicación en nuestro sistema. Conviene, en este sentido, tomar una decisión clara en relación con la ubicación del alumnado con TEA y en relación con el doble enfoque arriba señalado (asimilarlo o no al diagnóstico de TGD-NE), y promover el abandono de etiquetas diagnósticas no acordes con el DSM-IV (Fombonne, 2003; Rutter, 2005) o el CIE-10 (Organización Mundial de la Salud, 1996), tales como la genérica de TGD, “rasgos autistas” o similares, clarificando a la vez la distinción entre los trastornos del espectro autista y el alumnado con dificultades generalizadas de aprendizaje. La claridad en las definiciones del sistema ha de venir acompañada de procesos formativos específicos sobre su uso, especialmente en el ámbito de los Departamentos de Orientación.

Un problema añadido es que habitualmente la mayor parte del proceso diagnóstico se realiza fuera del sistema educativo, principalmente en el sistema sanitario, el movimiento asociativo y en consultas privadas. Cabría preguntarse si los recursos educativos, específicamente los EOE, debieran asumir un papel mayor en este sentido. El papel de los propios sistemas de apoyo educativo, en cualquier caso, no debiera reducirse a simplemente tomar nota de los diagnósticos realizados en otros contextos, sino que ha de tener un papel destacado en dos sentidos. En primer lugar, proporcionando información que permita la detección temprana del alumnado cuyo diagnóstico será o no confirmado con posterioridad. En segundo lugar, una vez

diagnosticados los casos, en la valoración propia para el dictamen de escolarización. Esta es una función que no corresponde, como hemos apuntado, a la mera traslación de un diagnóstico y cuya importancia no puede ser subestimada. En esta fase, los diferentes profesionales participantes en esta investigación han puesto de manifiesto la necesidad de mejorar y debatir más ampliamente los criterios de decisión sobre las modalidades de escolarización del alumnado con TEA y los mecanismos de asignación de recursos que se encuentran ligados a las mismas.

## **2. La necesidad de reforzamiento de la inclusión educativa**

Los resultados de los cuestionarios de percepción docente y demanda de apoyo del profesorado ponen de relieve ciertas dificultades relativas entre el profesorado situado en las aulas ordinarias y sin formación inicial en educación especial. Algunas medidas para responder a dicha situación son de sencilla aplicación, y se basan en el reforzamiento del apoyo experto y de compañeros a dicho profesorado.

### *a) La necesidad de una red de apoyo al profesorado*

Los datos ponen de manifiesto que, al margen de la formación previa que a partir de su titulación poseen los docentes, una parte de ellos, con una percepción más favorable del trabajo con alumnado con TEA, cuenta con un sistema de apoyo y formación, mayormente basado en las asociaciones de familiares y terapeutas de niños con autismo, del que carecen los demás. En este sentido, resulta particularmente llamativa la situación del profesorado tutor en centros ordinarios. Estos docentes se encuentran con un alumnado para el que no fueron formados, que no esperaban

y sin recursos personales a los que acudir. Sin embargo, esos recursos existen y se han puesto en marcha en los casos de integración exitosa que se están dando. Un sector de estos profesionales está, de manera espontánea, acudiendo a las asociaciones para una formación y/o información inicial y permanente sobre cómo intervenir en el aula.

Por tanto, en esta línea, la primera medida a adoptar sería formalizar y hacer accesible a todos los docentes con alumnado con TEA una red de apoyo a la integración de dicho alumnado, inmediata y permanente. Dicha red tendría como función proporcionar ejemplos de integración exitosa, crear vías paralelas de apoyo informal, contribuir a la difusión de información y experiencias positivas entre los profesionales, y reducir la ansiedad ante la incorporación de un alumno o alumna con autismo. Aunque existe una demanda de “información”, no parece que el formato actual de la misma, a través de cursos organizados de contenido teórico, sea la respuesta más apropiada. Sin duda, son necesarias sesiones formativas de carácter expositivo que impliquen a profesionales, pero parece más importante aún que éstas se enmarquen en un contexto de colaboración entre centros y profesores que comparten el mismo tipo de situaciones, tal y como se ha comenzado a hacer ya.

La red debiera, por tanto, tener una dimensión horizontal, a modo de seminario o grupo de trabajo permanente, con el reconocimiento profesional que corresponda. No debe esperarse a que surja de forma espontánea, sino que ha de promoverse desde la propia administración, que posee el conocimiento sobre los centros en los que la atención al alumnado con TEA se está produciendo. De este modo, el profesor que va a recibir o acaba de incorporar a un chico o chica con dichas características, recibiría al mismo tiempo el

ofrecimiento de participación en este grupo. El volumen de profesorado potencialmente implicado, el mantenerlo en el ámbito de la ciudad y la posibilidad de emplear las nuevas tecnologías favorecen su viabilidad.

De manera simultánea, y probablemente con anterioridad incluso a la incorporación al seminario, dicho profesorado podría participar de un sistema de asesoramiento-mentoría. Se trataría de recibir un doble tipo de apoyo informativo: uno por parte de expertos en atención educativa a alumnado con autismo, y otro por parte de profesorado con experiencia en la integración del mismo. No deben confundirse ambos roles ni personas. La función de las primeras sería valorar las estrategias educativas más prometedoras, dada la realidad del centro, el profesorado y las características del alumno y su familia. Profesionales provenientes del contexto asociativo o consultores con trayectoria en este campo podrían colaborar en estas funciones, de forma puntual, pero regulada. El mentor, por otra parte, tendría el cometido de aportar al profesor novel una visión de primera mano de un compañero de profesión que ha abordado con éxito una situación como la que se le plantea.

Esta red horizontal/vertical no pretende sustituir los mecanismos habituales de atención a la diversidad de los centros o del sistema educativo en su conjunto. Hay que recordar que el alumnado con TEA no es el único con necesidades educativas especiales que se encuentra en las aulas ordinarias, y si la propuesta que aquí se realiza se sobredimensionara en exceso, sería inviable. Los recursos de apoyo que se mencionan deben contar con una adecuada y permanente coordinación, pero exigir relativamente poco de sus participantes. Las reuniones con un mentor y/o experto pueden, en un primer momento, ser una o dos antes de la llegada del nuevo alumno. A la luz de los datos en-

contrados, incluso una dedicación tan baja, apropiadamente gestionada, podría tener efecto muy positivo sobre la percepción de los propios profesores y su actuación.

Finalmente, en la medida de lo posible, se debería incorporar a estas dinámicas de apoyo a los equipos directivos dado el papel de liderazgo que ejercen en el centro. Su asistencia a algunas actividades puntuales o, al menos, su apoyo a las mismas permitiría que la integración del alumnado con TEA deje de verse como un problema particular del profesor de educación especial o del tutor correspondiente.

*b) Indagación desde el propio sistema: el grupo permanente de reflexión*

Ahora bien, la red propuesta es más bien un sistema de acogida a profesionales sin experiencia en autismo y de difusión de experiencias existentes. Por sí misma, sin embargo, no asegura la innovación ni el fomento de soluciones creativas; éstas son también necesarias. La integración del alumnado con TEA está provocando, en todo el mundo, situaciones para las que no se dispone de respuestas totalmente efectivas y contrastadas. Por ello, conviene crear una alianza entre todos los implicados para favorecer el cambio.

Algunas de las propuestas se refieren a dimensiones prácticas y muy cotidianas del trabajo de los profesores. En los centros específicos se producen de forma natural y se intercambian a diario. Sin embargo, el profesional del centro ordinario no tiene siempre esta posibilidad. La red horizontal a la que nos hemos referido en el apartado anterior ayudaría en este sentido. Favorecer en el seno de la misma la elaboración de propuestas y proyectos específicos de trabajo reforzaría su papel.

Otras innovaciones requieren una mayor inversión en recursos y disponibilidad.

Proyectos que precisen una supervisión más estrecha, un análisis más detallado de la información, o la comparación y colaboración con otros centros de la comunidad autónoma o del Estado, por ejemplo, se beneficiarían de un enfoque colaborativo con asociaciones de afectados con TEA y/o sus familiares y el mundo universitario. El establecimiento de relaciones más estrechas entre ésta y los centros y la administración educativa redundaría en beneficio de todos ellos: pondría en marcha recursos adicionales para la innovación educativa, y permitiría especialmente al entorno universitario abordar problemas de relevancia social.

### 3. La necesidad de recursos específicos

La petición de recursos adicionales, tanto personales como materiales, es algo reiterado entre los profesionales y familiares del alumnado con necesidades educativas especiales y el caso del alumnado con TEA, como ha podido comprobarse a partir de los datos presentados, no podría ser una excepción. Por ello, haremos aquí una reflexión sobre cuáles deben ser las prioridades y cómo pueden aprovecharse mejor los existentes.

En primer lugar, es necesario apuntar que la clave, en el alumnado con TEA, está más en la necesidad de recursos personales que materiales. Son pocos los materiales curriculares específicos cuya ausencia haga inviable la educación del niño autista y los necesarios son de bajo coste y fácilmente sustituibles. No sucede lo mismo con la ausencia de recursos de apoyo personal.

#### a) Apoyo individualizado

El recurso personal cuya necesidad es más evidente es el de la figura del monitor. En muchos niños, supone la diferencia entre la posibilidad de que un escolar integrado

parcialmente en el aula ordinaria entre efectivamente en ésta o no. En la medida en que tenga la posibilidad de contar con una asistencia individualizada, al menos en los primeros momentos de su incorporación, será viable su adaptación al entorno novedoso y a los cambios que en éste se produzcan, la disminución de trastornos de conducta y su participación en las actividades curriculares. No es necesario que esta presencia de monitores sea masiva en los centros: un único profesional de apoyo de este tipo supone una diferencia notable en el centro en el que se encuentra. En el caso de la deficiencia auditiva, por poner un ejemplo ilustrativo, se asume que la presencia de intérpretes de lengua de signos es fundamental para favorecer la integración. Es necesario comprender que la presencia de monitores, que actúan como mediadores en un contexto social incomprensible para el niño autista, es un requisito de la misma naturaleza. Hasta tanto el sistema educativo incorpore de forma generalizada la figura de este profesional, caben soluciones provisionales altamente efectivas. Así, se han encontrado colegios en los que la figura de apoyo individualizado la aporta el monitor que incorporan asociaciones o fundaciones que mantienen convenios de asistencia a los centros. La extensión de experiencias de este tipo sería una buena medida.

#### b) Profesorado de audición y lenguaje

Otra figura que requiere una profunda reflexión es la del logopeda. La atención relacionada con este ámbito que los niños con autismo reciben es claramente insuficiente. La única solución a esta cuestión parece estar en el incremento del número de profesionales que ejercen dicha función. En tanto en cuanto eso sucede, quizá sería necesario reorganizar y reenfocar la intervención logopédica tal cual se está llevando a cabo. En el caso de los niños con TEA, parece más apropiado

abordar sus dificultades lingüísticas en contextos ordinarios que en el aula de audición y lenguaje o específica. Este escaso recurso probablemente tendría un mayor impacto si el profesional orientara su actuación hacia la intervención en el contexto natural del aula, proponiendo programas para su realización en el mismo o adoptando un papel de asesor de la intervención educativa en lengua oral a otros profesionales disponibles. Sin duda, ello no es impedimento para mantener la intervención individualizada fuera del contexto natural en aquellos casos que lo requieran. Probablemente, a medio plazo, la reorganización global que se propone permita liberar algunas horas más para estos casos.

#### *c) El asesoramiento especializado*

De muchas de las recomendaciones señaladas más arriba se deduce la necesidad de personal de asesoramiento especializado que complemente los mecanismos y dispositivos de atención a la diversidad en general. Al margen del personal asesor de los Centros de Profesorado y de los EOE es necesario contar con individuos expertos en la intervención educativa con alumnado con TEA. En realidad, este tipo de asesoramiento ya se está llevando a cabo. Por ello, se trataría de formalizar aún más la relación con asociaciones y fundaciones que ya están trabajando en este ámbito, no ya con funciones de aportación de personal de apoyo, sino también de asesoramiento y diagnóstico. Esta práctica es habitual en algunas Consejerías en relación con problemáticas social de diverso tipo. Adecuadamente aprovechado, dicho acuerdo de colaboración permitiría el trabajo conjunto de profesionales ya integrados en el sistema, debidamente formados y motivados, junto con los provenientes del mundo asociativo. Un pequeño grupo de esta naturaleza podría ser el germen de un futuro Equipo Específi-

co de Orientación Educativa, tal y como los que existen en algunas otras Comunidades Autónomas.

#### *d) La necesidad de una intervención coordinada*

Al margen de la petición de incremento de recursos, de nuestro estudio se deduce la necesidad de una mayor coordinación en el diseño de la intervención. Uno de los documentos que normalmente debieran concretar este esfuerzo de coordinación es aquel en el que se materializan las propuestas de adaptación curricular individualizada. Sin embargo, este documento parece tener un uso prioritariamente administrativo y, en cualquier caso, únicamente centrado en los aspectos curriculares tradicionales. El abordaje de dificultades propias del autismo, tales como los problemas de comunicación, de comportamiento o de relación social, entre otros, suelen remitirse a “programaciones individualizadas”, que se contemplan como un anexo a la actuación educativa ordinaria, y no como parte integral de la misma. Por ello, conviene reforzar el papel de un documento único de programación que sea el reflejo de una actuación coordinada. Un requisito imprescindible para ello es la simplificación del proceso administrativo de elaboración de las adaptaciones curriculares individualizadas.

#### **4. La Secundaria: un problema específico**

El contexto de los Institutos de Educación Secundaria es particularmente complejo para las personas con autismo. Los cambios de profesorado, la flexibilidad horaria, la diversidad de áreas y contenidos, los cambios sociales y personales propios de la adolescencia, hacen de ésta una etapa muy problemática incluso para el alumnado

con TEA de alto nivel de funcionamiento. A ello se une el hecho de que se observa una tendencia de derivación hacia centros específicos en estas edades que se ha podido observar en el análisis de las modalidades de escolarización en alumnado de diferentes edades. Esto posiblemente se produzca de forma generalizada por las distintas necesidades educativas especiales vinculadas a la discapacidad. En cualquier caso, el estudio constata que la cifra de alumnos con edades correspondientes a Educación Secundaria en centros específicos es superior a lo que correspondería de mantenerse los porcentajes de la Educación Primaria.

Al margen de programas específicos de formación para el profesorado y para los Departamentos de Orientación, es necesario prestar un cuidado particular a los momentos de ingreso en los centros. Los procedimientos de acogida deben contemplar una preparación del profesorado y de los futuros compañeros de curso, así como favorecer el uso de apoyos naturales en el centro. Las figuras de asesoramiento integradas en las redes propuestas más arriba, de forma coordinada con el orientador u orientadora, deben jugar un papel destacado en este punto. Por otra parte, no debe descartarse la posibilidad de establecer centros de referencia para este alumnado en secundaria.

## Conclusión

Lo que pretendemos con este trabajo es presentar algunas recomendaciones que sirvan para mejorar la educación del alumnado con TEA en la ciudad de Sevilla y que sean fácilmente llevadas a la práctica en otros contextos. Se trata, por una parte, de conclusiones obtenidas a partir de los datos cuantitativos derivados de cuestionarios a profesionales y, por otra, de las aporta-

ciones que se desprenden de los grupos de discusión. En términos generales, hemos preferido optar por unas propuestas limitadas en número, pero con una justificación clara y con un desarrollo suficiente de los mecanismos que parecen más ajustados para su puesta en marcha. Por otra parte, hemos seleccionado, simultáneamente, aquellos aspectos cuyo impacto sobre la educación de los niños y niñas con TEA son más prometedores. Así, y a modo de resumen, hemos podido constatar la necesidad de reforzar aspectos tales como:

- a) *El proceso de identificación del alumnado con TEA:* 1) Mejorando los procedimientos para detectar y censar los casos de TEA de modo que se incremente la precisión de los mismos. 2) Facilitando la comprensión y uso de las diferentes categorías diagnósticas y estableciendo procesos formativos sobre su uso que garanticen el empleo de unos criterios diagnósticos compartidos por todos los profesionales implicados. 3) Coordinando los dispositivos implicados en el diagnóstico (sistema sanitario, movimiento asociativo, consultas privadas) entre sí y con el sistema educativo y mejorando los mecanismos que regulan el flujo de información entre unos y otros.
- b) *La inclusión del alumno del alumnado con TEA en aulas y centros ordinarios:* 1) Creando redes de apoyo formal e informal así como de formación inicial y/o permanente a los profesores y profesoras que son tutores en los centros ordinarios y noveles en la atención a alumnado con autismo, en la que participen tanto expertos en atención educativa a estos alumnos como profesores con experiencia en la integración de lo mismos. 2) Creando grupos de formación permanente que

reflexionen conjuntamente sobre problemas compartidos y, en su caso, se impliquen en nuevos proyectos creativos e innovadores de actuación educativa con el alumnado con TEA.

- c) *La dotación de recursos específicos de los centros ordinarios*, especialmente recursos personales tales como: 1) El monitor que proporcione la atención individualizada necesaria y que actúe como mediador entre el niño con TEA y el contexto escolar ordinario. 2) El logopeda o profesorado de audición y lenguaje con formación necesaria para el abordaje de las dificultades del lenguaje del alumnado con TEA en el aula ordinaria. 3) Asesores especializados.
- d) *La coordinación entre unos profesionales y otros*: 1) Mejorando los mecanismos de programación conjunta entre todos aquellos que intervienen con un mismo alumno. 2) Simplificando el proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares individualizadas a fin de que se usen como documento único y funcional en el que se refleje la actuación coordinada de todos los profesionales que intervienen.
- e) *La atención dispensada a los Institutos de Educación Secundaria* para que faciliten la inclusión de alumnos con TEA.

En definitiva, y aunque es evidente que el incremento de recursos y medidas facilitará el alcance de objetivos más ambiciosos, la posibilidad de lograr mejoras de gran impacto es considerable en el corto plazo. Nos encontramos con un sistema que, con algunas actuaciones poco costosas en términos económicos y relativamente sencillas de implementar, puede resultar mucho más favorable para la inclusión educativa y desarrollo personal de los niños y niñas con TEA.

## Referencias

- Avramidis, E., Bayliss, P. y Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in One Local Education Authority. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20 (2), 191-211.
- Belinchón, M. (2001). *Situación y necesidades de las personas con trastornos del espectro autista en la Comunidad de Madrid*. Madrid: M&M.
- Cole, D. A. y Meyer, L. H. (1991). Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes. *The Journal of Special Education*, 25, 340-351.
- Dunst, C. J., Cooper, C. S., Weeldreyer, J. C., Synder, K. D. y Chase, J. H. (1988). Family needs scale. En C. J. Dunst, C. M. Trivette y A. G. Deal (Eds.), *Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Fombonne, E. (2003). Epidemiological Surveys of Autism and Other Pervasive Developmental Disorders: An Update. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (4), 365-382.
- Frith, U. (2003). *Autism. Explaining the Enigma*. (2ª Ed.). Oxford: Blackwell. (Trad. cast.: *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza, 2004).
- Frontera, M. (2005). *Estudio epidemiológico de los trastornos generalizados del desarrollo en la población infantil y adolescente de la Comunidad Autónoma de Aragón*. Zaragoza: Gobierno de Aragón. Dep. de Educación, Cultura y Deporte.

- Giangreco, M. F. (1993). Using creative problem solving methods to include students with severe disabilities in general education classroom activities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 4 (2), 113-135.
- Giangreco, M. F., Edelman, S. W., Luiselli, T. E. y MacFarland, S. Z. (1997). Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities. *Exceptional Children*, 64, 7-18.
- Guralnick, M. J. y Groom, J. M. (1988). Peer interactions in mainstreamed and specialized classrooms: A comparative analysis. *Exceptional Children*, 54, 415-425.
- Harrower, J. K. y Dunlap, G. (1999a). Educational Inclusion of Children with Severe Disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1 (4), 215-230.
- Harrower, J. K. y Dunlap, G. (1999b). Including children with autism in general education classrooms. *Behavior Modification*, 25 (5), 762.
- Janzen, L., Wilgosh, L. y McDonald, L. (1995). Experiences of classroom teachers integrating students with moderate and severe disabilities. *Developmental Disabilities Bulletin*, 23 (1), 40-57.
- Jennett, H. J., Harris, S. L. y Mesibov, G. B. (2003). Commitment to Philosophy, Teacher Efficacy, and Burntout Among Teachers of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (6), 583-593.
- Logan, K. R. y Keefe, E. B. (1997). A comparison of instructional context teacher behavior, and engaged behavior for students with sever disabilities in general education and self-contained classrooms. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 22 (1), 16-27.
- Lozano, P. (2004). *La familia del alumno con Síndrome de Asperger*. Obtenido en: [http://www.equipoledi.com/secundarias/familia\\_asperger.doc](http://www.equipoledi.com/secundarias/familia_asperger.doc) [11 de julio de 2005].
- Marchesi, A. (1999). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (págs. 21-44). Madrid: Alianza.
- 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. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (págs. 15-47). Madrid: Alianza.
- Marks, S. U., Schrader, C. y Levine, M. (1999). Paraeducator Experiences in Inclusive Settings: Helping, Hovering, or Holding Their Own? *Exceptional Children*, 65 (3), 315-318.
- Martos, J. (2001). Espectro autista: una revisión desde la práctica clínica. En J. Martos y Á. Rivière (Eds.), *Autismo: Comprensión y explicación actual* (págs. 17-38). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Organización Mundial de la Salud. (1996). *Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud. Décima Revisión*. Madrid: Meditor.
- Rivière, A. (2001). *Autismo, orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- Robertson, K., Chamberlain, B. y Kasari, C. (2003). General Education Teachers' Relationships with Included Students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (2), 123-130.

- Rutter, M. (2005). Incidence of autism spectrum disorders: Changes over time and their meaning. *Acta Paediatrica*, 94, 2-15.
- Simpson, R. L., Boer-Ott, S. R. y Smith-Myles, B. (2003). Autism Spectrum Disorders in General Education Settings. *Topics in Language Disorders*, 23 (2), 116-113.
- Spears, R., Tollefson, N. y Simpson, R. (2001). Usefulness of different types of assessment data in diagnosing and planning for a student with high functioning autism. *Behavioural Disorders*, 26 (3), 227-242.
- Stanovich, K. E. y Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *The Elementary School Journal*, 98 (3), 221-238.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Meyers, H. y Nevin, A. (1996). Teachers and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63, 29-45.
- Wang, M. C. y Baker, E. T. (1986). Mainstreaming programs: design features and effects. *Journal of Special Education*, 19 (2), 503-521.
- Werts, M. G., Wolery, M., Snyder, E. D. y Caldwell, N. K. (1996). Teachers' perceptions of the supports critical to the success of inclusion programs. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 21 (1), 9-21.

