

TRABAJO DE FIN DE GRADO

DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

**“PROPUESTAS DE MEJORA PARA EL FUNCIONAMIENTO DE LAS AULAS
ENCLAVE”**

ARIANA MILENA AGRELLA

NOMBRE DEL TUTOR:

HERIBERTO JIMÉNEZ BETANCOURT

CURSO ACADÉMICO 2021/2022

CONVOCATORIA: SEPTIEMBRE 2022

TÍTULO “PROPUESTAS DE MEJORA PARA EL FUNCIONAMIENTO DE LAS AULAS ENCLAVE”

RESUMEN

Las Aulas Enclave se consideran en la Comunidad Autónoma de Canarias como una modalidad de escolarización que da respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales, ubicadas en centros escolares ordinarios, estas tratan de dar respuesta a aquellos alumnos que puedan participar en las actividades realizadas en el centro educativo pero esto no siempre ocurre. A lo largo de este trabajo a través del grupo de discusión como método usado para la investigación, hallaremos que alguna de las conclusiones a las que llegamos es que este hecho no representa la realidad. Entre alguna de estas conclusiones finales encontramos que varias hipótesis planteadas al comienzo se cumplen como lo son la no integración de todos los alumnos del Aula Enclave en todas las actividades y especialidades del centro, falta de formación especializada para el personal docente y laboral que trabaja con el Aula Enclave y la Educación Emocional no se recoge en la programación del Aula Enclave. Se presentarán propuestas de mejoras contando con la opinión de los expertos.

PALABRAS CLAVE: Necesidad, educación, enclave, integración, inclusión.

ABSTRACT

The Enclave Classrooms are considered in the Autonomous Community of the Canary Islands as a schooling modality that responds to students with special educational needs, located in ordinary schools, they try to respond to those students who can participate in the activities carried out in the center educational center but this does not always happen. Throughout this work through the discussion group as a method used for research, we will find that some of the conclusions we reach is that this fact does not represent reality. Among some of these final conclusions we find that several hypotheses raised at the beginning are fulfilled, such as the non-integration of all the students of the Enclave Classroom in all the activities and specialties of the center, lack of specialized training for the teaching and labor staff who work with the Enclave Classroom and Emotional Education are not included in the Enclave Classroom programming. Proposals for improvements will be presented with the opinion of the experts.

KEY WORDS: Necessity, integration, inclusion, education, enclave.

ÍNDICE

1. EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	4
1.1. <i>Definición educación inclusiva.....</i>	<i>4-5</i>
1.2. <i>Normativa, leyes que regulan al alumnado con NEE.....</i>	<i>5-7</i>
1.3. <i>Tipos de centros educativos en Canarias para alumnado NEE.....</i>	<i>7</i>
1.4. <i>¿Qué es un Aula Enclave?.....</i>	<i>8-10</i>
1.5. <i>Curriculum Aula Enclave de primaria y programa Tránsito a la Vida Adulta.....</i>	<i>10-12</i>
1.6. <i>Educación Inclusiva en Europa.....</i>	<i>13-14</i>
2. OBJETIVOS.....	14-15
3. METODOLOGÍA.....	15-16
3.1. <i>Funciones de Tutor, Adjunto de Taller y Auxiliar.....</i>	<i>16-19</i>
3.2. <i>Datos sociodemográficos de los participantes del grupo de discusión.....</i>	<i>19-20</i>
3.3. <i>Guión planteado en el grupo de discusión.....</i>	<i>20</i>
<hr/>	
4. RESULTADOS.....	21
4.1. <i>Trabajar la Educación emocional en el Aula Enclave.....</i>	<i>21-22</i>
4.2. <i>Integración del alumnado en el centro.....</i>	<i>22-23</i>
4.3. <i>Apoyo de los especialistas y el resto del equipo docente.....</i>	<i>23</i>
4.4. <i>Formación de los profesionales del Aula Enclave.....</i>	<i>24</i>
4.5. <i>Aula Enclave de primaria y Aula Enclave de secundaria.....</i>	<i>24-25</i>
4.6. <i>Salidas del alumnado del Aula Enclave tras finalizar la escolarización.....</i>	<i>25</i>
4.7. <i>Descripción del trabajo diario de un Aula Enclave.....</i>	<i>26-27</i>
<hr/>	
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	27-30
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	30-33
7. ANEXOS.....	34-37
<hr/>	

1. EDUCACIÓN INCLUSIVA

A continuación, realizaremos un breve recorrido por los distintos conceptos que forman parte de la Educación Inclusiva. Tendremos en cuenta toda la normativa que abarca este ámbito para poder centrar y analizar los datos de la investigación realizada mediante el grupo de discusión.

1.1. Definición Educación Inclusiva

La Educación Inclusiva (EI) es un concepto en evolución que implica, en pocas palabras, ofrecer una educación de calidad a toda la población estudiantil, independientemente de sus condiciones personales o sociales; hoy día constituye el mayor reto que deben enfrentar los sistemas educativos, sin importar que sean países desarrollados o en desarrollo (Acedo, 2008). La Educación Inclusiva es un derecho tanto en el ámbito social como educativo, Paulina Godoy (2001) afirma que el objetivo principal de la educación es fomentar el desarrollo de las distintas capacidades y desarrollo de determinados contenidos curriculares acordes a la etapa donde se encuentran los alumnos y alumnas, consiguiendo integrarse en su medio sociocultural.

Por otro lado, Ainscow et al. (2006) destacan la mezcla de tres elementos (presencia, aprendizaje y participación) en la noción de inclusión, considerándola como un proceso de mejora sistemático que deben afrontar las administraciones educativas y los centros escolares para eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumno o alumna en la vida de los centros en que están escolarizados. Haciendo hincapié en la participación, Booth y Ainscow (1998) conceptualizan la inclusión educativa como un proceso usado para aumentar la participación del alumnado en el currículum de las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que reducir la exclusión en las mismas. Para ellos, la inclusión y la exclusión son dos procesos extremos que dependen uno del otro. Asimismo, Farrel (2001), cita a la inclusión educativa como el grado en que una comunidad acepta a todos y todas como miembros de pleno derecho del grupo y les valora por su contribución, resaltando el derecho que toda persona tiene a participar en la sociedad. Del mismo modo, Mittler (2000) la describe como un derecho básico del alumnado a ser escolarizados en la escuela del contexto en el que viven.

En definitiva, no existe una definición única sobre Educación Inclusiva, pero entre los autores anteriormente citados, podemos considerar que cumple un papel importante en muchos aspectos diferentes, como bien destacan Echeita y Sandoval (2002).

1.2. Normativa, leyes que regulan al alumnado con necesidades educativas especiales

A comienzos del siglo XX surge la educación especial, pretendiendo dar respuesta a las distintas necesidades educativas especiales (N.E.E) y el uso de diferentes recursos para impartir un aprendizaje inclusivo y de calidad a los niños y niñas. Se considera alumnado NEE cuando requiere durante un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas por presentar: una discapacidad (visual, motora, auditiva o intelectual), un Trastorno del Espectro Autista (TEA) o un Trastorno Grave de Conducta (TGC). Según Timón y Hormigo (2010), la adaptación es necesaria dado que “no son los alumnos con dificultades quienes tienen que adaptarse o conformarse con lo que una enseñanza general les pueda dar, sino que es la enseñanza la que debe adaptarse para que el alumno pueda progresar”.

A lo largo de este periodo se han elaborado varias leyes de ámbito educativo en España, siendo la más actual la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). En esta ley, se establece el currículo aprobado por la Comunidad Autónoma de Canarias, donde se recoge una concreción curricular adaptada para el alumnado que asiste a Aulas Enclave en Primaria, dando respuesta así a las necesidades educativas, siendo el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Además, en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, encontramos el Artículo 16, que trata sobre la atención a las diferencias individuales y el cual tiene como objetivo la inclusión educativa. Pero si nos centramos en el Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, ya en su Preámbulo encontramos que se concretan los elementos constitutivos del currículo básico atendiendo a las premisas de funcionalidad, competencialidad, inclusividad, equidad, calidad e integración curricular. También en el Artículo 12, se estipula cómo abordar la atención a la diversidad, y más concretamente en el Artículo 13, la Atención al alumnado con

Necesidad Específica de Apoyo Educativo. Asimismo, en el Decreto 183/2008 que establece la ordenación y el currículo del 2.º ciclo de la Educación Infantil en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma de Canarias, encontramos que en el Artículo 11, hace referencia a la Atención a la Diversidad, recalando que se otorgarán procedimientos que permitan identificar necesidades y los recursos necesarios para atenderlas. Del mismo modo, facilita la coordinación y colaboración de los sectores necesarios para intervenir en la atención del alumnado con necesidades educativas.

Si nos centramos en la etapa siguiente, el Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 169, de 31 de agosto), en el que en su Preámbulo ya se hace hincapié en dar respuesta educativa a la diversidad, desde el principio de inclusión, desarrollando y adquiriendo competencias acordes a la etapa. Por otro lado, en el currículo podemos encontrar las diferentes materias de esta etapa es el establecido en el Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 136, de 15 de julio).

Además, actualmente encontramos la Ley General de Discapacidad (LGD), aprobada mediante el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 noviembre. Con esta ley se ha unificado a nivel estatal toda la normativa existente en este ámbito. Asimismo, si nos centramos en el marco legal de la Comunidad Autónoma de Canarias que hace referencia a las Aulas Enclave, encontramos:

-La Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, el Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias.

-La Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, en la Comunidad Autónoma de Canarias.

-La Resolución de 9 de febrero de 2011, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos y los plazos para la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Canarias.

-La Orden de 10 de febrero de 2016, por la que se establecen las concreciones curriculares adaptadas para el alumnado escolarizado en las aulas enclaves y centros de educación especial de la Comunidad Autónoma de Canarias. Tiene la finalidad de reconocer y aceptar las diferentes necesidades educativas que presenta la diversidad de alumnado en las aulas, y ajustar las respuestas a las posibilidades y capacidades de cada uno de ellos.

Por otro lado, cabe destacar que en La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), se cita en su artículo 1: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos...” y en su artículo 26: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...”.

1.3. Tipos de centros educativos en Canarias para alumnado NEE

En la Comunidad Autónoma de Canarias existen tres tipos de centros educativos:

-Los Centros Públicos, plenamente subvencionados por el Estado (alrededor del 75% del alumnado).

-Los Centros Concertados, de ámbito privado pero subvencionados por el Estado (alrededor del 20% del alumnado). Estos centros son menos numerosos y disponen de un porcentaje de alumnos y alumnas menor que el resto de España.

-Y los Centros Privados, sin subsidio estatal, es decir, completamente privados (alrededor del 5% del alumnado).

Pero si nos centramos en la atención a la diversidad y de manera concreta en el alumnado NEE (Necesidades Educativas Especiales), encontramos:

-Los Centros Ordinarios, donde se ubica la mayoría de niños/as y comparten espacios, materiales y múltiples actividades con el resto de compañeros y compañeras. Dentro de dichos centros localizamos las Aulas Enclave, que suponen una aproximación a una educación especial integrada.

-Los Centros Específicos de Educación Especial. Han ido disminuyendo con el transcurso de los años, pero encontramos dentro de la Comunidad Autónoma de Canarias: en la Provincia

de Las Palmas (Salvador Rueda, Siete Palmas, Petra Lorenzo,...) y en la Provincia de Santa Cruz de Tenerife (Hermano Pedro, Inés Fuentes, El Drago, Chacona,...).

1.4. ¿Qué es un aula enclave?

Las Aulas Enclave (AE) son un espacio ubicado en centros educativos ordinarios de Infantil y Primaria (3 y 4 años) y en los Institutos de Educación Secundaria (14 y 16 años). En ellas se facilita respuesta educativa al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), que necesita de adaptaciones del currículo en la mayor parte o en todas las áreas o materias. Son escolarizados de manera preferente en las AE el alumnado con estas condiciones y así pueda participar en actividades llevadas a cabo por el resto de niños y niñas del centro, fomentando la integración e inclusión.

Las Aulas Enclave aparecen a finales del siglo XIX, por la especialización en las categorías y la clasificación del ser humano, en relación a la dificultad o déficit, creando así nuevos grupos, como: personas autistas, parálisis cerebrales, síndrome de Down,... Para dar una respuesta educativa a este problema, aparecen los Centros Específicos, en los que se atiende a los niños y niñas en función a sus dificultades. En la Comunidad Autónoma de Canarias nacen en 1970, permaneciendo en la actualidad, el Centro de Monte Coello, en Las Palmas de Gran Canaria y el Centro Hermano Pedro en Santa Cruz de Tenerife. Desde su inicio han llevado a cabo múltiples modificaciones y adaptaciones persiguiendo el ideal de una Educación para la Diversidad.

Las Aulas Enclave en los Centros Ordinarios, ha resultado una tarea difícil en varios niveles organizativos, tanto en el aula como en el centro, ya que supone una coordinación mayor del Equipo Educativo. Además, aceptar la diversidad en un contexto creando la conciencia e importancia del Aula Enclave en el Centro ha sido de suma importancia para los profesionales y la comunidad escolar. Estas aulas están diseñadas para que aproximen al alumnado a una educación especial integral, de transición abierta y dotadas de personal y recursos necesarios para su funcionamiento.

Las distintas ventajas que podemos observar en las Aulas Enclave son múltiples, ya que ofrecen una mayor posibilidad de recibir una enseñanza acorde a sus necesidades y posibilidades de aprendizaje. Además, con ellas el alumnado es capaz de confiar en sí mismo en el ámbito personal y escolar. A su vez, el hecho de convivir con el resto de niños y niñas del centro resulta plenamente satisfactorio y beneficioso para ambas partes. En definitiva, las

Aulas Enclave proporcionan la integración en un espacio social normalizado con múltiples oportunidades de interacción social.

Si nos centramos en el resto del territorio español, observamos que cada Comunidad Autónoma posee diferentes aspectos y alternativas para el alumnado NEE como son:

-Las aulas sustituyen a los centros de educación especial, pero aún así cumplen las mismas funciones. Encontramos Asturias, Cantabria, Castilla y León y La Rioja, que no posee una normativa específica que regula dichas aulas, pero en cambio en Andalucía, Aragón, Baleares y Galicia sí disponen de una normativa sobre su regulación.

-La coexistencia de aulas sustitutorias a los centros de educación especial en centros ordinarios, con aulas específicas para el alumnado TEA en Castilla-La Mancha y Madrid, con trastornos del lenguaje o generales de desarrollo en la Comunidad Valenciana.

-Consideración de aulas especializadas con el fin de que el alumnado con Necesidades Especiales graves obtenga beneficios, fomentando su inclusión, situando a Canarias, Extremadura, Murcia, Navarra y País Vasco.

También encontramos diferencias en relación a su denominación, ya que, en Andalucía, Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cataluña, Comunidad Valenciana, Galicia, La Rioja y Madrid se designan como Aulas Específicas de Educación Especial en centros ordinarios, Unidades de Educación Especial en centros ordinarios o Unidades de Educación Especial. En Castilla-La Mancha y Madrid encontramos Aulas abiertas especializadas para alumnado con trastornos del Espectro Autista, Aulas especializadas para alumnado TEA, Aulas TEA en centros preferente. Y en Baleares, Canarias, Extremadura, Murcia, Navarra y País Vasco Unidad educativa con currículo propio, Aulas Enclave, Aulas abiertas especializadas generales y específicas, Unidades de transición y Aulas estables.

En relación a los y las profesionales que forman el cuerpo docente de estas aulas, no se especifican en muchas de las Comunidades Autónomas, pero suelen estar constituidas por un maestro/a especialista en educación especial o pedagogía terapéutica, un o una auxiliar técnico educativo con cualificación equivalente y, en la mayoría de los casos, un maestro especialista en audición y lenguaje. En algunas comunidades como en Extremadura y Murcia se considera también la necesidad de un profesor técnico de servicios a la comunidad para las aulas en las que se impartan programas formativos de transición a la vida adulta.

En definitiva, las aulas especializadas en España persiguen otorgar una respuesta educativa en contextos normalizados al alumnado NEE, aumentar la respuesta educativa a los alumnos y alumnas que precisan apoyo continuo, suscitar experiencias de atención a la diversidad, potenciar actitudes de respeto e inclusión. Según Capel, Jiménez, Martínez y Escobar (2003) las aulas especializadas forman parte de la enseñanza, compartiendo con el resto de la comunidad educativa espacios y situaciones, manteniendo una tendencia a la inclusión.

1.5. Currículum Aula Enclave de primaria y programa Tránsito a la Vida Adulta

Si nos centramos en las Aulas Enclave de Educación Primaria, encontramos la concreción curricular entre el Decreto 183/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del 2º ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias y el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria

Para el alumnado de Aulas Enclave de Secundaria se establece la concreción curricular para el Tránsito a la Vida Adulta (CCTVA), organizada en cuatro áreas de trabajo: Ámbito de Autonomía Personal, Ámbito de Autonomía Social, Ámbito de Comunicación y Representación y el Ámbito Laboral. Este programa tiene como objetivo completar la formación del alumnado NEE y con adaptación curricular muy significativa, a partir de los catorce años, facilitando la inclusión. El término tránsito aproxima no solo a las necesidades educativas, sino también de orden personal, social, laboral y de ocio y tiempo libre que las personas experimentan a lo largo de la vida. Además, establece sistemas de ayuda con el fin de que su inserción en la sociedad sea lo más satisfactoria e independiente posible. Por tanto, este programa conlleva a originar y construir una identidad adulta.

Si nos centramos en la concreción curricular para el Tránsito a la Vida Adulta encontramos los siguientes objetivos que debe desarrollar el alumnado en de ámbito general:

- Adquirir hábitos relacionados con la alimentación, la salud, el vestido, la higiene y el establecimiento de relaciones afectivo-sexuales saludables, así como incrementar los intereses de ocio y tiempo libre del alumnado, con la finalidad de proporcionar la mayor calidad de vida posible.

- Desarrollar las competencias necesarias que fomenten su autoestima y permitan al alumnado un mayor grado de autonomía en el desenvolvimiento, cuidado, mantenimiento y gestión del hogar.
- Adquirir habilidades y estrategias sociales que favorezcan la convivencia y les permitan desenvolverse, con el mayor grado de autonomía posible, en los diferentes ámbitos de su vida, para favorecer su inserción social y laboral, y su capacidad de autorregulación.
- Favorecer el conocimiento del entorno y realizar prácticas con autonomía en el mismo, adquiriendo las habilidades básicas para desplazarse, orientarse y utilizar los diferentes servicios que su contexto les ofrece.
- Desarrollar diferentes prácticas que mejoren las destrezas comunicativas, utilizando el lenguaje oral o un sistema alternativo de comunicación, y haciendo uso de prácticas sociales de lectura y escritura que les permitan expresarse, comprender e insertarse en el entorno sociolaboral.
- Resolver problemas sencillos que respondan a situaciones de la vida cotidiana, adoptando distintas estrategias y valorando su idoneidad en cada caso.
- Afianzar sus posibilidades expresivas y creativas a través de los distintos lenguajes, y progresar en el uso de las nuevas tecnologías y medios audiovisuales.
- Contribuir a la capacitación profesional del alumnado, desarrollando aquellas habilidades que contribuyan a favorecer su futura inserción profesional, e interiorizar la importancia de mantener hábitos saludables en el contexto laboral.
- Descubrir las posibilidades y expectativas laborales acordes con el perfil personal y profesional del alumnado, desarrollando estrategias que les permitan aproximarse al mercado laboral y realizar una búsqueda activa de empleo.

Asimismo, el programa contribuye al desarrollo de las competencias claves, con un trabajo contextualizado y funcional que deben integrar los distintos ámbitos y que se ha iniciado en las etapas anteriores:

- La Competencia en Comunicación Lingüística, aparece cuando el alumnado hace uso del lenguaje, y es capaz de usarlo como un instrumento de comunicación y regulación de conductas y emociones.

-La Competencia Matemática y Competencias Básicas en Ciencia y Tecnología, amplía conocimientos relacionados con conceptos matemáticos que están relacionados con su vida cotidiana. Pero también trabajando aprendizajes relacionados con su entorno, físico, natural y social.

-La Competencia Digital, se potencia el trabajo autónomo de las nuevas tecnologías para facilitar las relaciones sociales, como uso de fuente de información, creación de contenido, comunicación, búsqueda de empleo, ...

-La Competencia Aprender a Aprender, fomenta la curiosidad y motivación del alumnado para conocer, explorar, aprender y descubrir características y elementos de su entorno, consiguiendo incrementar sus gustos e intereses. Además, incorpora el desarrollo de conceptos como la planificación, la gestión y la metacognición.

-La Competencia Social y Cívica, aumenta las relaciones sociales desde el núcleo familiar y los adultos cercanos, establece relaciones entre iguales en el aula, convivir en distintos ámbitos y participar en distintos contextos para fomentar la integración e inclusión. A su vez, progresa el desarrollo de conductas alternativas y flexibiliza el pensamiento crítico.

-La Competencia de Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor, potencia el desarrollo de la creatividad, la iniciativa personal, la capacidad de elegir, de autodeterminación, de elaborar un proyecto autónomo de vida futura.

-La Competencia en Conciencia y Expresión Cultural, a través de códigos artísticos como la música, artes plásticas y expresión corporal, se pretende desarrollar las habilidades comunicativas y evolucionar para poder expresar, comunicar y entender ideas y emociones.

En consiguiente, el Programa Tránsito a la Vida Adulta, es necesario que incluya aprendizajes variados, contextualizados en entornos reales y cotidianos y que resulten motivadores para el alumnado. Además, debe respetar el ritmo de aprendizaje, madurez y características individuales del alumno o alumna, proporcionando la ayuda necesaria y garantizando el éxito en las tareas planteadas en cada una de las situaciones de aprendizaje.

1.6. Educación Inclusiva en Europa

Como hemos citado anteriormente, el concepto de Aulas Enclave se utiliza en la Comunidad Autónoma de Canarias, mientras que en el resto de España y Europa es inexistente y resalta otras particularidades. La Educación Inclusiva en el resto de Europa ha sido un proceso largo que comienza cerca de los años 60, al aparecer el concepto Inclusión a nivel internacional, propiciando que, en todos los ámbitos, social, político, educativo, se incorpore en cada país en la medida de sus posibilidades. Los primeros países en normalizar el concepto de integración fueron los pertenecientes al norte de Europa, donde el alumnado NEE era extraído del centro exclusivo de atención especial. Cabe destacar que cada uno de los países europeos poseen un sistema educativo totalmente diferente y su organización en cuanto a las Necesidades Educativas Especiales son completamente distintas, pero desarrollan una política dirigida a integrar al alumnado con NEE dentro de la escuela ordinaria y otorgando al cuerpo docente recursos como: personal complementario, material, cursos de formación y equipamiento. En Europa podemos encontrar países en los que la mayoría de sus actuaciones están dirigidas a la inclusión de los niños y niñas dentro del aula ordinaria, como son: España, Grecia, Portugal, Suecia, Islandia, Noruega y Chipre. Por otro lado, encontramos otros países donde plantean y ofrecen una variedad de servicios relacionados con la inclusión entre el sistema ordinario y la educación especial como son: Dinamarca, Francia, Irlanda, Luxemburgo, Austria, Finlandia, el Reino Unido, Letonia, la República Checa, Estonia, Lituania, Polonia, Eslovaquia y Eslovenia. Por otro lado, encontramos países como Suiza y Bélgica en los que el alumnado NEE se escolariza en centros de educación especial o aulas especiales. La mayor parte de los alumnos diagnosticados con Necesidades Educativas Especiales no llevan a cabo un currículum ordinario, estando en legislaciones diferentes.

Si realizamos un breve resumen, cabe destacar distintos aspectos de los países europeos desde que surgió el concepto de Educación Inclusiva encontramos que:

-Suecia, Dinamarca, Italia y Noruega, desarrolla y pone en práctica políticas integradoras en etapas muy tempranas.

-Algunos países como Alemania, Finlandia, Grecia, Portugal, Holanda y República Checa, definen sus sistemas educativos como un recurso para los centros ordinarios.

-La elección de los padres se ha convertido en un tópico a la hora de realizar cambios legislativos en Austria, Holanda, el Reino Unido y Lituania.

- En Holanda cambia la forma de financiación de la Educación Especial.
- La legislación referente al alumnado NEE en Educación Secundaria se ha desarrollado en distintos países como: Holanda, Austria y España.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal por el que se lleva a cabo esta investigación se centra en visualizar de una manera minuciosa el funcionamiento de las Aulas Enclave en Canarias. A través del recorrido por la normativa, la consecuente justificación legislativa y el grupo de discusión como método de investigación, este estudio tendrá el firme propósito de resaltar aquellos aspectos que se podrían mejorar o instaurar en el Aula Enclave. Para la elección del grupo de debate se hará con los recursos humanos de los que dispone un Aula Enclave de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, que son: la figura del auxiliar educativo, adjunto/a de taller y el tutor/a.

En este caso, se contará con la participación de los profesionales en el debate, y tratando de buscar y unificar las propuestas de mejora comunes y marcar así una ventana abierta a la mejora educativa de las Aulas Enclaves en las que se encuentran. El grupo de discusión estará formado por siete profesionales en total de estos tres ámbitos: Tutoría, Adjunto de Taller y Auxiliar Educativo.

La elección de las preguntas del debate se ha elaborado en base a previa experiencia laboral recogida a lo largo de más de 12 años de experiencia como Auxiliar Educativo en Aula Enclave de Educación Primaria y como Adjunta de Taller en Aula Enclave de Educación Secundaria Obligatoria. Esta recogida está basada en las ausencias prácticas encontradas durante la observación de los principios establecidos en las concreciones curriculares de educación infantil y primaria. En el primer principio se recoge la Inclusión educativa como valor imprescindible que ha de regir la práctica docente, abordando las modificaciones necesarias en las programaciones educativas que favorezcan la interacción real de este alumnado en su contexto, así como los cambios organizativos y estructurales necesarios. A este punto común llegan todos los profesionales entrevistados durante el grupo de discusión, en base a las propuestas de mejora resaltadas de manera común, se propone que se active este punto de manera primordial. También encontramos como segundo principio la necesidad de un trabajo coordinado entre los distintos profesionales que intervienen con el alumnado, y esto es una de las principales causas que llevan al objetivo principal de esta

investigación, mejorar la coordinaciones entre el equipo docente del Aula Enclave y los docentes especialistas en gran parte de los casos expuestos. Como tercer principio fundamental encontramos la atención a los aspectos relacionales y afectivos donde especifica que la educación afectivo y emocional es inseparable dentro de un clima de seguridad, confianza y afecto. Uno de los puntos a analizar en el trabajo es precisamente la educación emocional ausente en la programación del Aula Enclave, no solo desde la previa experiencia de la que parte el trabajo sino también desde el punto de vista en común de los profesionales del grupo de discusión.

El grupo de alumnos/as con el que se ha trabajado previamente para elaborar dichas cuestiones, comprende edades entre 3 a 14 años y 14 a 21 años, en ambos han estado presentes casos con alumnado TEA, Síndrome de Down, TGC, TGD y TDAH. En cuanto al lugar de observación y trabajo encontramos: el CEIP San Matías, IES Domingo Pérez Minik e IES Benito Pérez Armas.

A lo largo de los 12 años de experiencia en dichas aulas, nos mantuvimos día a día observando que habían una serie de necesidades y carencias para un mejor funcionamiento del Aula Enclave respecto a la inclusión del alumnado en el centro y de ahí, de esa observación, hemos sacado las propuestas que planteamos en la entrevista llevada a cabo en el grupo de discusión para determinar si en el transcurso del tiempo y comparando nuestra observación con la de otros profesionales, las propuestas de mejora que se plantean son las mismas o se trata de casos aislados.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el presente Proyecto de Investigación, se ha utilizado el grupo de discusión como método de investigación cualitativo aplicado al ámbito educativo. El objetivo principal es conocer la integración real a día de hoy del alumnado de Aula Enclave en el centro, el apoyo de los distintos especialistas, del resto de equipo docente y la formación de los profesionales de un Aula Enclave, entre otras cuestiones. La aplicación del grupo de discusión para la investigación ha resultado ser el método más enriquecedor para que los profesionales de distintos centros educativos puedan interaccionar entre ellos y sacar conclusiones comunes que un cuestionario o entrevista individual no alcanzaría a recoger sin la interacción grupal del momento. A pesar de que delimitar esta metodología no es un proceso sencillo, ha sido fundamental que a la hora de dirigir el debate fuera siempre encaminado a abordar las cuestiones planteadas para la investigación.

Según Krueger (1991), encontraba el grupo de discusión “como una conversación planeada diseñada para obtener información de un área de interés en un ambiente permisivo con aproximadamente de siete a diez personas, guiadas por un moderador experto”. Asimismo, Ibáñez (1992), considerado por muchos como el padre y promotor del grupo de discusión, define esta técnica como: “Un dispositivo analizador cuyo proceso de producción es la puesta de colisión de los diferentes discursos y cuyo producto es la puesta de manifiesto de los efectos de la colisión (discusión) en los discursos personales (convencimiento: convencido el que ha sido vencido por el grupo) y en los discursos grupales (consenso)”.

Más recientemente, encontramos a Callejo (2001), que cita al grupo de discusión como una práctica de investigación, y subraya además su función como método para conocer y no como una finalidad. A su vez, María Eumelia Galeano (2004), lo concibe como una estrategia interactiva, ubicándose como una táctica importante de investigación social.

A continuación, se demostrará la existencia de dificultades de los campos mencionados a través de las preguntas planteadas al grupo de discusión y elaboradas durante los 12 años de experiencia laboral mencionada con anterioridad:

-Durante las inclusiones en las especialidades del centro, no era integrado todo el alumnado. Muchas veces cuando iban, el especialista no había preparado nada para poder incluir al alumno/a en la actividad y mientras este, llevaba el trabajo de clase que le había preparado su tutor/a.

-Los especialistas y muchos profesionales del propio Aula Enclave, en ocasiones, no tienen la preparación suficiente ni la experiencia para trabajar con alumnado de NEE.

-Los tutores/as del Aula Enclave muchas veces no son sustituidos como otros compañeros/as porque el resto de profesionales docentes del centro educativo dónde se hallan se sienten abrumados/as por ponerse al frente de un Aula Enclave.

-Escasez de trabajo sobre educación emocional a nivel de concreción curricular.

-Falta de apoyo del Equipo Directivo y ausencia de una mayor integración en actividades del centro.

-Poca colaboración entre distintas aulas con el Aula Enclave a través de actividades que incluyan a todo tipo de alumnado que no sean las especialidades.

3.1. Funciones de Tutor, Adjunto de Taller y Auxiliar

En la Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la comunidad Autónoma de Canarias, en el Artículo 26, se especifican las “Funciones generales del profesorado especialista de apoyo a las NEAE” y se exponen que dichas funciones se adaptarán al contexto de la modalidad de escolarización donde el profesorado especialista de apoyo a las NEAE desempeñe su actividad docente. Dicha modalidad de escolarización se recoge a su vez, en el artículo 13 del Decreto 25/2018, de 26 de febrero, este cita centros docentes ordinarios, centros ordinarios de atención educativa preferente, aula enclave y centro de educación especial. A su vez, en la Resolución de 9 de febrero de 2011, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos y los plazos para la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Canarias, Décimo quinta, se puntualizan las Funciones del profesorado tutor de las aulas enclave y de los centros de educación especial.

Por otro lado, si detallamos las tareas que desarrolla el tutor o tutora dentro del aula de manera inicial, esta labor conlleva la lectura de las memorias del curso anterior junto con los informes psicopedagógicos del alumnado y revisar sus expedientes, y además, contactar con el tutor o la tutora del curso anterior. Durante el curso, el tutor o tutora debe realizar los siguientes documentos:

-Plan de trabajo del Aula Enclave, que corresponde a las programaciones didácticas y en él se ciñe la planificación de la actividad docente siguiendo las directrices establecidas por la CCP. Cada tutor o tutora la debe elaborar para incorporar en la Programación General Anual (PGA). La normativa de referencia para llevarlo a cabo es la ORDEN 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la CCAA de Canarias, Capítulo VI Artículo 26. Funciones del profesorado especialista de apoyo a las NEAE y el Artículo 44 apartado 1 del DECRETO 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias, enumera las características y elementos de la programación didáctica.

El Área de NEAE y Orientación Educativa y Profesional de esta Dirección General recomienda incluir los siguientes apartados en el plan de trabajo: Introducción (contexto de la unidad y del grupo), una Propuesta Metodológica, Criterios de evaluación, objetivos, contenidos y distribución temporal, una Evaluación con procedimientos e instrumentos, un

Plan de actividades complementarias y extraescolares, un Plan de actividades de socialización, coordinaciones, participación de las familias y procedimientos que permitan valorar el desarrollo y resultado del plan de trabajo.

-Seguimientos de evaluación, donde el equipo docente que interviene en el Aula Enclave ejecutará, como mínimo, tres sesiones de evaluación. Los resultados de los acuerdos de cada una de ellas deberán recogerse en un acta.

Al finalizar el curso, se evaluará el grado de cumplimiento de la programación, los resultados obtenidos y las propuestas de mejora en la Memoria final. Se llevará a cabo de acuerdo al procedimiento recogido en las Normas de Organización y Funcionamiento del centro (NOF) y se incorporará a la memoria final de curso del centro.

Las funciones del adjunto de taller y del auxiliar educativo están recogidas en un acuerdo de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes y la coordinadora sobre definición y funciones del personal laboral que presta servicios en la misma firmado en Las Palmas de Gran Canaria a 12 de mayo de 1994.

Las funciones del adjunto de taller son: elaborar la programación del taller ajustándose a las características específicas del alumnado, ejecutar estos programas dirigiendo los trabajos que se realicen en este taller, evaluar las actividades desarrolladas en el taller así como evaluar los resultados individuales y colectivos, coordinarse con los tutores en el desarrollo de los programas dirigidos y orientados a las actividades manipulativas básicas, vigilar y controlar el material de uso en el taller, informando de las necesidades y mejor adecuación de éstos para los fines propuestos, informar y orientar al Centro y a la familia de las perspectivas prelaborales y profesionales para los alumnos, participar en cuantas reuniones de carácter organizativo y de coordinación se realicen en sus respectivos centros (Claustros, Seminarios, Comisiones, etc), velar por que se cumplan cuantas disposiciones se refieran a la Seguridad e Higiene en el trabajo.

Las funciones del auxiliar educativo son: controlar y atender la higiene y aseo personal del alumno o residente, durante su estancia en el Centro/Residencia, notificar a la dirección aquellas anomalías observadas en la higiene y aseo de los alumnos o residentes tras la recepción de los mismos, colaborar en la aplicación del programa de control de esfínteres, colaborar con los demás componentes del equipo educativo en la elaboración y ejecución de las A.C.I., proyecto de Centros, etc., asistir y estimular al alumno o residente en la adquisición de hábitos de la vida diaria que no pueda realizar solo, instruyéndole en el uso y

manejo de útiles y servicios en general, colaborar en el traslado del alumno o residente entre las dependencias del Centro o Residencia, así como en unión de los demás componentes del equipo educativo, atender la llegada y la salida del transporte escolar, dar de comer o suministrar la alimentación a los alumnos o residentes que no puedan hacerlo por sí mismos, salvo en casos que requieran cuidados especiales tipo médico-sanitario, cuidar el comportamiento y atender las necesidades del alumno o residente durante las comidas, colaborar con el resto del personal en las necesidades que, durante la noche, pudieran precisar los beneficiarios, controlar el orden y el debido silencio nocturno, colaborar con los demás componentes del equipo educativo en la vigilancia de los recreos, excursiones, tiempo libre y cambios de aula o servicio, consultar la información y documentación existente en el Centro o Residencia que repercuta en una mejor atención al alumno y desempeño adecuado a su labor, en ausencia del A.T.S., administración de medicamentos orales y tópicos, previamente prescritos por personal especializado con la autorización de los padres o tutores y la comunicación escrita por el Director del Centro.

3.2 Datos sociodemográficos de los participantes del grupo de discusión

Los recursos humanos del Aula Enclave con los que se ha contado para la investigación son dos auxiliares educativos, dos adjuntos de taller y tres tutores, todos ellos personal docente y laboral permanentemente fijo dentro del trabajo diario de aula y en su mayoría, con muchísimos años de experiencia en dicha especialidad. Se ha tenido en cuenta que actualmente estén en activo dentro de un Aula Enclave y priorizado que hubiese el mismo número aproximado de participantes de cada categoría profesional:

-CEIP El Draguillo, Auxiliar educativo, Aula Enclave de primaria, 6 alumnos. Alumnado con diagnóstico TEA.

-CEIP Los Menceyes, Tutora del aula, Aula Enclave de primaria, 4 alumnos. Alumnado con diagnóstico TEA menos uno de ellos que tiene diagnóstico DI.

-CEIP San Benito, Auxiliar Educativo, Aula Enclave de primaria, 6 alumnos. Alumnado con diagnóstico TEA, TDAH, discapacidad intelectual.

-CEIP San Benito, Tutora del aula, Aula Enclave de primaria, 6 alumnos. Alumnado con diagnóstico TEA, TDAH, discapacidad intelectual.

-IES Punta Larga, Tutora del aula, Aula Enclave de secundaria, 5 alumnos. Alumnado con diagnóstico TEA, trastorno de lenguaje mixto de la expresión y comprensión, TDG, retraso

madurativo, discapacidad intelectual y discapacidad motórica y discapacidad visual moderada.

-IES Punta Larga, Adjunto de Taller, Aula Enclave de secundaria, 5 alumnos. Alumnado con diagnóstico TEA, trastorno de lenguaje mixto de la expresión y comprensión, TDG, retraso madurativo, discapacidad intelectual y discapacidad motórica y discapacidad visual moderada.

-CEE Hermano Pedro, Adjunta de Taller, dos Aulas Enclave de secundaria un aula de 3 alumnos y otra de 5 alumnos. Alumnado con diagnóstico TEA y TGC.

Para la observación previa:

-Auxiliar educativa, CEIP San Matías, Aula Enclave de primaria, 6 alumnos. Alumnado con diagnóstico TGD, TEA, TGC.

-Adjunta de taller, IES Domingo Pérez Minik e IES Benito Pérez Armas, Aula Enclave de secundaria con 7 alumnos. Alumnado con diagnóstico TEA, Síndrome de Down, TGC, TDAH.

Algunas de las hipótesis de base son:

-La Educación Emocional no se recoge en la programación del Aula Enclave.

-Todos los alumnos del Aula Enclave no son integrados en todas las actividades y especialidades del centro.

-Falta de apoyo y buena coordinación entre tutores y especialistas y entre tutores y equipo directivo.

-Falta de formación especializada para el personal docente y laboral que trabaja con el Aula Enclave.

-Escasas salidas escolares y laborales del alumnado al acabar la escolarización en sus centros de referencia.

3.3. Guión planteado en el grupo de discusión (ANEXO 1)

Para llevar a cabo la investigación por medio del grupo de discusión, hemos elaborado un guión en el que se tratan varios temas relacionados con la experiencia dentro de las Aulas Enclave.

4. RESULTADOS

Los resultados presentados a continuación son las respuestas que otorgaron los profesionales entrevistados en el grupo de discusión y que, mediante la interacción entre ellos y ellas, se alcanzaron muchas conclusiones similares. En cada uno de los apartados planteados se recoge el fruto de las respuestas individuales que se fueron planteando. Mediante la entrevista se les fue preguntando cada pregunta de una en una de manera grupal y de forma espontánea sus respuestas se iban solapando, si en algún momento alguien se quedaba sin responder se le planteaba una segunda vez la pregunta individualmente a esa persona concreta para poder así contar con la experiencia de todos/as y reanudar el hilo conductor del grupo de discusión. En general, el diálogo fue fluido, y se estableció una comunicación entre todos/as encontrando muchos puntos en común y muchas ganas de mantener contacto al finalizar la entrevista con el fin de nutrirse mutuamente.

4.1. Trabajar la Educación Emocional en el Aula Enclave

Para poder llevar a cabo la Educación Emocional se precisa de un trabajo diario. No se incluye nada específico a nivel de normativa para trabajar las emociones en el Aula Enclave, pero a lo largo del día durante cada actividad se van trabajando unas u otras acorde a la decisión de los profesionales del aula de manera improvisada y no programada sino desde la experiencia. Normalmente, los proyectos que se proponen para trabajar en el Aula Enclave se desvían a otros aspectos. De manera continuada sin contar con ningún área específica en las unidades didácticas sobre emociones, cada profesional presenta a través de recursos como: los emoticonos y pictogramas y el reconocimiento de los mismos, juegos de mesa (interacción), pizarra digital, libros como “De mayor quiero ser feliz” o “El libro de las emociones” su forma de desarrollar cada una de las emociones principales. Hoy por hoy, disponen de múltiples recursos pues, el trabajo y desarrollo de las emociones en el ámbito educativo está a la orden del día, de ahí surge el cuestionar y plantear hasta qué punto en el Aula Enclave se está abordando igual que en otro tipo de aulas ordinarias. De hecho, uno de los profesionales entrevistados alude que prácticamente trabajar las emociones en el ámbito escolar “está de moda”, es por ello de que se disponga de tanto material para hacerlo, aunque no esté recogido en la normativa. La asamblea diaria también se realiza en todas las Aulas Enclaves valoradas en este proyecto de investigación y es otro recurso donde se pone de manifiesto el trabajo de las emociones y la evaluación de las mismas a través de la

observación de los profesionales. La comprensión del alumnado a la hora de trabajarlas es relativa, hablamos de un campo de desarrollo subjetivo. La mejor de las comprensiones es que el trabajo realizado en el aula para introducir las emociones en la programación diaria sea a través del sentir, por medio de las experiencias que plantean los profesionales. Este trabajo se elabora de manera individual respecto al resto del centro, existiendo una falta de apoyo curricular para el Aula Enclave, en este aspecto están de acuerdo todos.

4.2. Integración del alumnado en el centro

No todos los alumnos del Aula Enclave son integrados en las distintas especialidades ofertadas, a veces no solo por cuestiones que tienen que ver con las características del alumnado referentes a su diagnóstico como algunos casos de TGC sino por barreras físicas que lo impiden como ocurre en el IES Punta Larga.

Entre las asignaturas o actividades que integran al alumnado de las Aula Enclave en centros de Educación Primaria son: la asamblea de las aulas de Educación Infantil, prácticas comunicativas, religión (valores y emociones), música, plástica, Emocrea, proyecto Medusa, actividades en la biblioteca e inglés. Si nos centramos en aquellas que integran a los alumnos y alumnas de las Aulas Enclave en Educación Secundaria Obligatoria son: música, plástica, inglés. Además, en muchos IES conviven Aulas Enclaves con el programa de FP Adaptado especializado en agricultura, integrando al alumnado en las actividades desarrolladas en el huerto escolar. Las integraciones suelen oscilar entre 3 y 5 sesiones semanales (término medio en los datos recogidos de los centros estudiados), dependiendo del centro, del aula y el alumnado y de los especialistas que las lleven a cabo, acudiendo la clase al completo a la integración o los alumnos/as por separado de manera individual o por parejas. Subrayamos que no todo el alumnado va a todas las especialidades, sino que hay determinados alumnos/as que acuden a todas por sus capacidades y otros que solo asisten a una o dos, esto ocurre en todos los centros de la investigación. Lo más común son las integraciones individuales o por parejas, pero son pocos los centros que lo hacen al completo como el caso excepcional del IES Benito Pérez Armas.

Cabe destacar que, no en todos los centros que se citan en este proyectos los alumnos/as acuden a todas las especialidades aun existiendo en el centro educativo. Como propuesta de los profesionales del aula se pide que puedan ir a todas pues, el integrar al

alumnado del Aula Enclave en las especialidades depende del aprobado final del profesor especialista.

4.3. Apoyo de los especialistas y el resto del equipo docente

En este apartado se encuentran distintas realidades. Por un lado tenemos que el Aula Enclave del CEIP El Draguillo cuenta con mucho apoyo de parte del Equipo Directivo y los especialistas pero depende de los profesionales que lleven a cabo las especialidades, con lo cual, esta circunstancia puede cambiar cada año.

Las inclusiones no deberían ser optativas dependiendo de si el profesor especialista que las imparte acepta integrar al alumnado de Aula Enclave o no, sino que deberían ser obligatorias y reguladas por normativa, en este apartado están de acuerdo todos los profesionales entrevistados. En muchas ocasiones se da el caso que no todos/as los profesionales de un centro saben en qué consiste el funcionamiento de un Aula Enclave, por lo que se propone que el propio tutor del aula haga una pequeña formación / presentación al resto de cuerpo docente del centro. En el IES Punta Larga se llevó a cabo una charla introductoria para desgranar qué es un Aula Enclave y qué función tiene en un centro.

A nivel general, se encuentra que en la mayoría de los casos los especialistas son los que se encargan de preparar el trabajo para las integraciones. Algo que es muy frecuente es resaltar la importancia de mantener un buen diálogo entre los tutores del Aula Enclave y entre los especialistas para poder anticipar en el caso de los alumnos y alumnas que así lo necesiten a través de agendas visuales el trabajo que se va a realizar durante la especialidad. Dependiendo del alumno o alumna, el resto de la clase en la que se integre y el profesor especialista, el trabajo será el mismo o totalmente adaptado. El profesional especialista no cuenta normalmente con ningún tipo de formación para alumnado con NEE, entre los resultados se resalta la necesidad de que al menos todo profesional que elija un centro con Aula Enclave a la hora de pedir destino que deba tener asumido que integrar a este colectivo es parte de su trabajo. En general, en todos los centros citados se cuenta con la integración del Aula Enclave en todas las actividades generales de centro que se lleven a cabo tales como festivales.

4.4. Formación de los profesionales del Aula Enclave

En general todos y todas están de acuerdo en destacar que el sistema de formación es escaso, y que la formación exigida para auxiliares y adjuntos es nula. Es necesario disponer de más profesionales para la ratio de alumnado que encontramos en el centro, viéndose desbordados/as en ocasiones. Desde la Administración se debería tener en cuenta la necesidad de disponer de especialistas con una completa formación, ya que si nos centramos en ella no concuerda con las necesidades del Aula Enclave obligando a unificar varias Aulas Enclave de distintos centros para planificar cursos más específicos, además de una herramienta para intercambiar información. A su vez, se observa que por parte de la Inspección ocasionalmente no sienten apoyo, ya que no se plasma la realidad existente dentro del aula. Asimismo, los equipos de centro solo suelen acudir por él cuando es necesario una actualización del informe psicopedagógico, produciendo una falta de empatía y formación o experiencia. Por otro lado, los orientadores tampoco prestan ayuda y son itinerantes en muchas ocasiones, al no poder abarcar tanto.

En la Educación Pública, dentro del Aula Enclave las figuras que intervienen a día de hoy, se solicita normalmente al tutor/a la especialidad de PT dentro del grado de magisterio y en cambio al Auxiliar Educativo ninguna. Por otro lado, al adjunto de taller se le requiere como mínimo estudios como Técnico Superior de Educación Infantil o cualquier grado de ámbito social (magisterio, psicología, pedagogía, etc). Podemos contemplar el hecho de ofrecer cursos de especialización en lengua de signos, intervenciones en casos conductuales, elaboración de agendas visuales, etc. Por ejemplo: en el Colegio Decroly se exigen estudios a todos los profesionales sobre TEA y en los centros de educación pública no.

4.5. Aula Enclave de primaria y Aula Enclave de secundaria

Partiendo de la base de que ambos tipos de aulas cuentan con unos objetivos diferentes en líneas generales los resultados obtenidos para las preguntas planteadas en este punto se reducen a que los profesionales entrevistados que trabajan en Aulas Enclave de primaria realizan una salida con una periodicidad semanal o quincenal mientras que el Aula Enclave de secundaria lo hace dos veces por semana siendo una de ellas al entorno cercano y otra de tipo cultural. Se recoge la necesidad de que haya más Aulas Enclave por necesidades de equilibrar la ratio de las misma y así trabajar de manera más específica con cada alumno,

además, dentro del aula en muchas ocasiones hay alumnos mal derivados, la realidad no coincide con lo que argumentan los informes psicopedagógicos. Los profesionales proponen un plan de actuación que empiece antes de derivar al alumnado al Aula Enclave y es que, este alumnado que está mal diagnosticado si el centro contara con más profesionales especializados dentro del aula ordinaria para atenderlos, desahogaría la ratio. No se considera pues el Aula Enclave como un método inclusivo como tal dentro del centro educativo. Desde el CEIP El Draguillo que plantea la propuesta de unificar en un mismo aula alumnado con el mismo diagnóstico y con un rango de edades comprendidas en el mismo intervalo, se observa que afecta negativamente cuando un alumno es directamente a edades tempranas escolarizado en el Aula Enclave sin pasar antes por aula de Educación Infantil. Otro inconveniente es que entre los profesionales del mismo aula a veces, se desconocen las funciones entre ellos y donde acaba el territorio de uno y empieza el del otro. Todos están de acuerdo al manifestar una sensación de vacío por parte de la administración, para ello proponen que los profesionales cuenten con la formación necesaria, una reestructuración del sistema en sí, que el currículum incluya trabajo sobre emociones y tratamiento de las mismas, también un ámbito relacionado con el tratamiento del cuerpo ya que no está previsto de manera especializada actualmente.

4.6. Salidas del alumnado del Aula Enclave tras finalizar la escolarización

Todos los entrevistados coinciden en que llegados a este punto las opciones que tiene un alumno al terminar su escolarización en un Aula Enclave es escasa. Desconocimiento absoluto sobre planes de inserción laboral. En el caso de alumnado de Aula Enclave de primaria las opciones son solo dos, al cumplir los 14 años acudir a un Aula Enclave de secundaria o a un Centro Específico, en el caso del Aula Enclave de secundaria existe el programa de Formación Profesional Básica Adaptada en centros de enseñanza secundaria como el de jardinería, peluquería, administración y comercio, informática y se demanda la necesidad de implantar uno de cocina que no existe actualmente. También están los Centros Ocupacionales como el de Los Verodes o el de Los Alisios que normalmente suelen tener listas de espera para entrar. En resumen, a este planteamiento, pocos profesionales conocen la realidad más allá del centro escolar en el que se encuentran. Se propone que los centros propongan a la administración en base a los intereses del alumnado nuevas opciones de escolarización como el caso de la FPBA de cocina que no existe, pero se demanda.

4.7 Descripción del trabajo diario de un Aula Enclave

CEIP El Draguillo, CEIP San Benito y CEIP Los Menceyes.

Un día en el Aula Enclave de primaria, en líneas generales a pesar de ser centros diferentes el desarrollo del día suele ser parecido:

Recogida del alumnado en el micro, asamblea general en clase donde se comparte un feedback de cómo llega el alumnado, qué sienten, qué han hecho el día anterior, adelanto de la jornada a través de agenda visual o pizarra digital, información sobre la fecha del día a través del trabajo de los meses del año, los días de la semana, tiempo, introducción a la unidad didáctica antes de comenzar el trabajo de mesa contando con refuerzos visuales y pictogramas, se refuerza el trabajo de asamblea escribiendo en la pizarra lo que se ha hablado. A partir de aquí en un centro el trabajo de mesa el alumnado es repartido mitad con el tutor y mitad con el auxiliar educativo, unos trabajan y otros desayunan y en otro centro el alumnado es repartido por rincones y hacen todos a la vez el trabajo de mesa, a continuación, entra el tiempo de juego libre y después, toca recreo. Algunos trabajan la higiene personal a través del cepillado de dientes antes o después del recreo y luego viene la parte de tiempo de trabajo en mesa, pero el trabajo más ligero como es el de habilidades manipulativas, a veces en grupo y otras veces de manera individual separados físicamente. En la última parte del día tras el trabajo manipulativo toca comedor, volver a la clase para hacer la despedida y lavado nuevamente de dientes e informar de lo que sea necesario a los padres a través de la agenda de comunicación. Dentro de esta rutina diaria se encuentran las horas en la que algunos alumnos van a las distintas especialidades en las que se integran además de las salidas escolares.

IES Domingo Pérez Minik y CEE Hermano Pedro

Un día en el Aula Enclave de secundaria, los alumnos son recibidos en clase aunque en otros centros se les va a buscar a la entrada, se lleva a cabo la asamblea para saber qué han hecho el día anterior, ubicar el día que es, adelantar el trabajo que se hará a lo largo del día, se les reparte una tarea de responsabilidad como regar las plantas, abrir las ventanas, etc. Después pasan al trabajo de mesa y luego toca el desayuno del cual se encargan ellos de manera totalmente autónoma, luego se cepillan los dientes y recogen solos el lugar donde han desayunado, van al recreo solo aunque esto depende del tutor y del centro, hay otras Aulas Enclave de secundaria donde no van al recreo solos, tras el recreo toca trabajo ámbito laboral

y después de habilidades sociales como son los juegos de mesa y luego toca la despedida, a lo largo de la jornada se sucederán las integraciones y las salidas escolares que correspondan. Otros centros como el IES Domingo Pérez Minik han desarrollado durante algún curso escolar con coordinación del equipo de profesionales otro sistema. Las dos Aulas Enclaves han trabajado en conjunto y tras la recogida del alumnado en el transporte escolar en la mañana los chicos han sido repartido en bloques de dos, la mitad se ha ido a un aula con los tutores a trabajar el resto de ámbitos del currículo que no corresponde al laboral y la otra mitad va a trabajar este ámbito con los adjuntos de taller en otro aula.

Por otro lado, está el trabajo del alumnado con NEE en el centro específico, se recibe al alumnado en el aula porque los alumnos bajan solos, estamos hablando de alumnado que trabaja en un área del centro igual que las Aulas Enclave de secundaria, después se lleva a cabo la asamblea, se anticipa el trabajo del día, en este centro específico (CEE Hermano Pedro) se lleva a cabo docencia compartida, no van al aula del especialista, se realizan turnos de trabajo con el alumno en el mismo aula de tutoría entre todos los profesionales especialistas durante toda la jornada, a mitad de mañana se lleva a cabo el recreo donde los alumnos desayunan, a veces llegan a coincidir dentro del aula hasta tres especialistas, tras el recreo el trabajo siempre se intenta que sea más de tipo manipulativo, que requiere menos esfuerzos. A continuación, van al comedor, después vuelven a clase y realizan la despedida recogiendo y luego suben al transporte.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En conclusión, podemos decir que las demandas por parte de los especialistas a día de hoy siguen siendo las mismas que hace algunos años, partiendo de la recogida de datos inicial y los testimonios del grupo de discusión.

En resumen, el sector de las Aulas Enclave siente un vacío legal, a pesar de que dispone de una normativa general que rige el funcionamiento de las Aulas Enclave, presenta carencias en ciertos aspectos que no se han tenido en cuenta. En el caso de las integraciones, se desconoce cómo se debe integrar al alumnado (por edad, por nivel competencial, etc), el número de sesiones, si deben ir o no acompañados o no del auxiliar educativo. También, hay profesorado que se puede negar a recibir al alumnado en su clase, al igual que tampoco se contempla en la planificación horaria del centro las coordinaciones mensuales con el profesorado especialista que sí integra a los alumnos del Aula Enclave en su clase. Asimismo, no se sabe bien qué se debe tratar en una sesión de evaluación del Aula Enclave, ni qué

profesionales deben estar presentes, hay centros que a pesar de contar con el Aula Enclave hace años, la sesión de evaluación se lleva haciendo solo dos cursos escolares. Por otro lado, hay alumnado del Aula Enclave que no es usuario del comedor por deseo de su familia, pero sin embargo, el tema de la alimentación se contempla en el currículo adaptado para Aulas Enclave, entonces nos planteamos la siguiente cuestión, ¿debería ser obligatorio el comedor para este alumnado? Esto supone además que los alumnos/as tengan que quedarse separados del resto de sus compañeros/as y quedarse con el auxiliar educativo, que entre las funciones del mismo, no se contempla la posibilidad de custodiar al alumnado sin la presencia del tutor. Por lo que, entre los profesionales se desconocen las funciones de sus propios compañeros de aula. Del mismo modo, algunos profesionales del ámbito no han recibido formación adecuada para trabajar con el alumnado NEE, ni se les exige dicha formación, como el caso de los auxiliares educativos. También ocurre el caso contrario, tutores con la formación exigida sin experiencia necesaria para poder trabajar con el alumnado de Aulas Enclave y desconocimiento absoluto del funcionamiento y existencia de estas aulas.

Cabe destacar que, los profesionales se sienten abrumados por la cantidad de burocracia existente. El currículo adaptado para Aula Enclave es demasiado amplio y abstracto, incluyendo criterios que resultan muy complicados de evaluar. Además, no existen rúbricas, ni un modelo de cumplimiento unificado para las Aulas Enclave, sino que cada uno lo interpreta y lo hace a “su manera”. Tampoco existe un modelo unificado y adecuado para poder informar a la familia de la evolución del alumno/a. Se piden Acus, Peps, seguimiento de Acus, situaciones de aprendizaje. Por lo cual, todos estos trámites excesivos restan mucho tiempo para poder formar al personal y preparar las clases.

Los profesionales entrevistados plasman un verdadero sentimiento de soledad y aislamiento, y a lo largo de la entrevista se percibe como agradecen poder hablar con compañeros/as del mismo ámbito con las mismas necesidades, así como compartir y proponer ideas conjuntas. A su vez, existe una escasez de profesionales que asesoren e intervengan directamente con el alumnado del Aula Enclave (logopedas especializados, psicomotricistas, psicólogos, terapeutas ocupacionales). El docente debe dar respuesta a un alumnado que presenta graves problemas de conducta, de alimentación, de motricidad, de lenguaje, etc. Es por ello que, el tutor/a no puede abarcar todos estos aspectos sin ayuda de otros profesionales, y recalcan que pasan demasiadas sesiones con los mismos alumnos/as. Citan que, los equipos solo se suelen pasar por el centro cuando han de actualizar un informe psicopedagógico.

Los problemas y dudas que se plantean se ven sin poder consultar ni contrastar con otros compañeros/as de Aulas Enclave porque no se contempla este tipo de coordinaciones en

la normativa actual. Los orientadores tampoco suelen estar preparados o disponibles para orientar al tutor/a, ya que son itinerantes en Educación Primaria y abarcan demasiado alumnado. Por otro lado, hay obligación de estar adscrito a un ciclo y los asuntos que se tratan en estas reuniones no suelen ser de interés para el Aula Enclave.

Los grupos son numerosos y demasiado heterogéneos, salvo el caso del CEIP El Draguillo que todo su alumnado es TEA del mismo rango de edad aproximadamente, salvo un caso particular de proyecto que está llevando a cabo la Consejería de Educación en dicho centro. El resto de las aulas, son grupos donde se encuentran alumnos/as con distintos tipos de diagnósticos. Aunque la normativa sugiere que el Aula Enclave de Educación Primaria con alumnado con nivel curricular de Educación Infantil y nivel competencial muy bajo, la ratio deba estar en cinco alumnos, la realidad es que la mayoría de las aulas tienen hasta 6 alumno o alumnas, incluso en el caso de algunas Aulas Enclave de secundaria, llegan hasta 7 u 8 por clase. En estos casos un solo auxiliar es insuficiente, por lo que la necesidad de más personal especializado es una realidad en la que todos/as están de acuerdo. A su vez, resulta dificultoso trabajar las situaciones de aprendizaje ya que, las diferencias entre ellos, en ocasiones, son demasiadas. Además, si a esto se le suma la posibilidad de alumnado con trastornos graves de conducta mal diagnosticados, la ratio debería estar entonces en 3 alumnos. Entre los entrevistados/as se percibe un sentimiento de que el alumnado de las Aulas Enclave no tiene los mismos derechos que el resto de compañeros/as del centro escolar.

Dentro del currículo adaptado se contemplan los hábitos de alimentación, sin embargo, el horario de comedor para los alumnos/as del Aula Enclave está reflejado dentro de la jornada escolar, antes de las 13.30 e independiente del resto de alumnado del centro, no produciéndose integración en este instante. Esto, además, implica otros inconvenientes como que los alumnos/as no pueden participar en las integraciones o actividades del centro en la última hora de la jornada escolar del día, el resto de los alumnos del centro tienen derecho a permanecer en las instalaciones hasta las 15.00 mientras que los niños/as del Aula Enclave solo hasta las 13.30. Del mismo modo, el disfrute de actividades extraescolares no se contempla como un derecho para los alumnos del Aula Enclave.

La reflexión personal a la que llegamos con la información inicial y los datos recogidos en esta investigación, es que existe personal altamente implicado pero con falta de apoyo sobre todo, por parte de la administración en lo que se refiere a los ámbitos de Educación Emocional, formación e implicación del profesional especialista para llevar a cabo las integraciones, como la formación y experiencia de los mismos profesionales que trabajan dentro del aula, desconocimiento de funciones, desinformación del paso posterior en la vida

escolar del alumno tras el Aula Enclave. Cabe destacar, que en el grupo de discusión surge la necesidad de que los profesionales de distintos centros que trabajan en las Aulas Enclave estén en contacto, a partir de esta creación de red, se podría llegar a promover distintas propuestas de formación no solo en el propio centro que convive con un Aula Enclave sino estableciendo una propuesta hacia la administración. Del mismo modo, se pueden crear nuevas iniciativas de mejora y trabajo en general para todas las Aulas Enclave en Canarias y que ayuden a mejorar el sistema educativo inclusivo.

La puesta en marcha de esta investigación ha supuesto replantear la necesidad de revisar los proyectos cada año por parte de la Consejería de Educación pues, las Aulas Enclave buscan la finalidad de poder llevar a cabo un empuje con este alumnado. Sin embargo, se concluye esta investigación que tras 12 de años de recogida de datos prevalecen a día de hoy las mismas necesidades que entonces y por ello se plantea la necesidad de renovación cada año y de que los proyectos sean capaces de adaptar las necesidades reales del colectivo que conforman las Aulas Enclave.

Finalmente se concluye dando por demostradas las hipótesis siguientes: la Educación Emocional no se recoge en la programación del Aula Enclave, todos los alumnos del Aula Enclave no son integrados en todas las actividades y especialidades del centro, falta de formación especializada para el personal docente y laboral que trabaja con el Aula Enclave y escasas salidas escolares y laborales del alumnado al acabar la escolarización en sus centros de referencia. Por el contrario, para el caso de la hipótesis: falta de apoyo y buena coordinación entre tutores y especialistas y entre tutores y equipo directivo, no podemos concluir tras la investigación que se cumpla en todos los casos pues hay profesionales participantes en la investigación que corroboran otra situación contraria a la del resto de sus compañeros.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acedo, Clementina. (2008). Educación inclusiva: superando los límites. Perspectivas. *Revista Trimestral de Educación Comparada*. 145, p. 5-13
- Ainscow, M.; Booth, T. y Dyson, A.(2006): Improving schools developing inclusion. *London: Routledge*.
- Arboleda, L. (2008) “El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas”, *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública* 26, (1): 69-77.

- Arozena González, Fernando (1994). Acuerdo entre la Consejería de Educación, Cultura y Deportes y la Coordinadora sobre definición y funciones del personal laboral que presta servicios en la misma. *Recuperado en:* <http://www.docentesdecanarias.org/dci/images/doc/Laborales/ACUERDO%20FUNCIONES.pdf>
- Callejo, J. (2001) El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ariel.
- Capel, M. D., Jiménez, P., Martínez, C. y Escobar, M. A. (2003). Aula Abierta Específica de Alumnos con Trastorno Espectro Autista. En I Jornadas de Comunicación Aumentativa y Alternativa. Consejería de Educación y Cultura. Servicio de Atención a la Diversidad. Septiembre 2003. *Recuperado en:* http://www.jmunozy.org/files/9/Necesidades_Educativas_Especificas/aula_pt/documentos/aula_abierta_especifica.pdf.
- Decreto 183/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del 2º ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 169, de 31 de agosto).
- Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 136, de 15 de julio)
- Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Galeno, M. (2004) Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada, Colombia, La Carreta.
- Godoy P. (2000): “ Educación inclusiva: las condiciones para avanzar en Chile” Santiago de Chile : *Fundación INENI* .
- Echeita, G. y Sandoval, M.(2002): “Educación inclusiva o educación sin exclusiones”. *Revista de Educación, Enero-Abril. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.*

- Farrell, P. (2001): “*Special education in the last twenty years: have things really got better?*” *British Journal of Special Education*.
- Ibañez, J. (1992) Más allá de la sociología (2.a ed.), Madrid, Siglo XXI.
- Ibañez, J. (1991) “El grupo de discusión: fundamento metodológico y legitimación epistemológica” en M. Latiesa (ed.) El pluralismo metodológico en la investigación social, Ensayos típicos, Universidad de Granada: 53-82
- Krueger, R.A. (1991) El Grupo de Discusión. Guía práctica para la investigación aplicada, Madrid, *Pirámide*.
- Krueger, R.A. (1998) Moderating Focus Groups, Thousand Oaks, Sage.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria.
- La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Mittler, P. (2000): Working towards inclusive education: social context. Londres: David Fulton.
- Morgan, D.L. (1991) The Focus Groups Guide Book, *Newbury Park, Sage*.
- Orden de 5 de febrero de 2009, por la que se regula la evaluación en la Educación Infantil y se establecen los documentos oficiales de evaluación en esta etapa.
- Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Orden de 10 de febrero de 2016, por la que se establecen las concreciones curriculares adaptadas para el alumnado escolarizado en las aulas enclaves y centros de educación especial de la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Otero, P. y Arroyo, A. (1997). Transición a la Vida Adulta. Madrid: Escuela Española.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Resolución de 9 de febrero de 2011, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos y los plazos para la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Canarias.

- Timón Benitez , M y Hormigo Gamarro, F. (2010). La atención a la diversidad en el marco escolar. Madrid, España. *Wanceulen editorial deportiva S.L.*
- Verdugo, M. A., y Jordán de Urríes Vega (2003). Investigación, Innovación y cambio. Salamanca: *Amarú.*

7. ANEXOS

ANEXO I. *Guión planteado en el grupo de discusión*

Trabajo sobre Educación Emocional en el Aula Enclave (AE)

1. Dentro del trabajo diario del aula, ¿qué valor se le da al trabajo de las emociones con el alumnado?
2. ¿Qué herramientas o recursos se utilizan para dicho trabajo?
3. ¿El nivel de comprensión es adecuado?
4. Hoy por hoy el currículum de trabajo del Aula Enclave ¿contempla el trabajo sobre las emociones?
5. ¿Se realiza una asamblea diaria en el aula?

Integración del alumnado en el centro

1. ¿Todos los alumnos de la clase se integran en las distintas actividades del centro?
2. ¿Cuáles son las actividades o asignaturas en las que se integran?
3. ¿Con qué frecuencia a la semana se integra cada uno de los alumnos?
4. Si hay algún alumno que no se integre en ninguna asignatura, ¿cuáles son los motivos?
5. Propuestas de otras actividades de integración que actualmente no haya en el centro.

Apoyo de los especialistas y el resto del equipo docente

1. En el centro donde usted se encuentra, ¿qué respuesta ve por parte del resto del equipo docente a la hora de integrar al alumnado del AE en sus clases?
2. ¿Cuál es la formación de los maestros especialistas que integran a los alumnos del AE en sus clases?
3. Cuando el alumnado del AE se integra a una especialidad, ¿qué trabajo desempeña durante esa hora?
4. ¿Dicho trabajo lo prepara el especialista o el tutor?
5. En el resto de las actividades generales del centro, ¿el alumnado del AE se integra?

Formación de los profesionales del AE

1. ¿Con qué formación cuenta el maestro del AE?
2. ¿Cuáles son el resto de profesionales que trabajan directamente dentro del AE?
3. ¿Cuál es la formación de estos profesionales?
4. Aparte de los estudios principales, ¿son requeridos otros títulos de especialización?
5. ¿Qué formación cree usted que está faltando para este colectivo?

Aula Enclave primaria y Aula Enclave secundaria

1. ¿Cuáles son las diferencias entre un AE de primaria y secundaria? ¿el número de salidas es el mismo?
2. ¿Necesariamente todos los alumnos de AE de primaria tienen que ir a una de secundaria?
3. A nivel curricular, ¿cuáles son las diferencias principales?
4. ¿Cuáles cree usted que son las deficiencias que faltan por cumplimentar en un AE de primaria?
5. ¿Cuáles cree usted que son las deficiencias que faltan por cumplimentar en un AE de secundaria?

Salidas del alumnado AE tras la escolarización

1. Cuando un alumno de AE cumple la edad máxima de escolarización, ¿qué salidas tiene a posteriori?
2. ¿En qué consiste un centro específico?
3. ¿En qué consiste un centro ocupacional de día? ¿Estos pertenecen al plan de escolarización gratuita de la Consejería de Educación o son de índole privado?
4. ¿Qué asociaciones conoce que apoyen la atención a la diversidad una vez haya acabado la escolarización de la misma?
5. Actualmente, ¿hay planes de gran índole de inserción laboral?

Descripción del trabajo diario de un AE

1. A continuación se pide una descripción del trabajo diario de cada una de las aulas enclave de los distintos centros de los profesionales presentes. Describa horario, plan de trabajo, salidas fuera del centro, actividades de integración dentro del centro.

Cabe destacar, que en el *anexo I* podemos encontrar de manera detallada todas las respuestas dadas por los y las integrantes del grupo de discusión.

ANEXO II. “Transcripción de una parte de la entrevista al grupo de discusión”

Entrevistador: ¿Todos los alumnos se integran en las distintas actividades del centro?

Entrevistado (adjunto de taller): Yo en mi caso tengo un alumno muy particular que es muy difícil..., poderlo integrar en cualquier..., es que hasta dentro de mi propia aula es difícil de que pueda seguir el ritmo de los demás, que pueda seguir una actividad grupal, es un niño motórico con deficiencias audiovisuales e intelectuales, es una complejidad tremenda poderlo integrar en actividades como, por ejemplo, educación física.

Entrevistador: ¿Y el resto de los alumnos?

Entrevistado (adjunto de taller): En mi caso sí, considero que tengo un aula vip respecto a otras con las que he estado trabajando, 3 de ellos se integran perfectamente en cualquier materia o actividad que proponga el centro o en cualquier materia y los otros 2 no debido a sus características. En concreto, en el niño motórico en cualquier actividad real que se presente está, pero no se puede integrar ni participar.

Entrevistador: ¿No se incluye en las actividades porque es solamente motórico?, ¿es por parte del centro o del caso del niño?, ¿de las características?

Entrevistado (adjunto de taller): Es un *fifty fifty*, muchas veces me cuesta buscar ciertas actividades concretas pero muchas veces el centro los deja de lado porque a veces solo son barreras físicas.

Entrevistador: ¿Entonces en el caso de este chico no se incluye por barrera física?

Adjunto de taller: Si se incluye pero el recorrido es mucho más largo.

Adjunto de taller: Yo con respecto a este tema, no se si terminaste ...yo con respecto a este tema siempre he pensado que, bueno en el CEE Hermano Pedro como es un centro específico no es lo mismo el tema de la inclusión pero los 10 años que pasé en Aula Enclave, cada vez que la Consejería abre un Aula Enclave en un centro, no se produce la inclusión por parte del resto de profesorado del centro porque realmente hay un desconocimiento de este tipo de alumnado y hay un miedo, la Consejería debería dar charlas formativas, no se si ustedes han vivido eso, los especialistas creo que ponen la excusa para no acoger alumnado de Aula Enclave porque no confían a lo que ellos pueden llegar, hasta en los recreos, no se si me estoy explicando...

Todos los participantes: Sí, Sí....

Tutor Aula Enclave: Yo incluso, pienso que el miedo es del profesorado, yo le daba un vuelta de tuerca más, si tú eres especialista y vas al centro de San Benito te va a tocar el alumnado de Aula Enclave.

Adjunto de taller: No puedo entender que eso sea una elección.

Tutor de Aula Enclave: Ahí hay mucho trabajo aún por hacer. En mi centro se integran todos, en nuestro caso lo que hacemos es priorizar, es decir, si un alumnado va hace el calentamiento y vuelve ya está, pero no queremos ningún alumno integrado si vaya a ser un

mueble, debe ser exitosa la integración, cuidamos mucho que él vaya a la integración y haga algo y el resto del alumno lo vea.

Entrevistador: ¿Cuáles son las especialidades que los especialistas se prestan a integrar?

Auxiliar educativo: Educación física.

Auxiliar educativo: Asambleas.

Adjunto de taller: Religión (desde valores y emoción e inteligencia)

Adjunto de taller: Música, plástica e inglés.

Entrevistador: ¿Y la frecuencia de chicos por especialidad?

Tutor de Aula Enclave: Educación física dos o tres sesiones por semana y música una a la semana.