

TRABAJO FIN DE GRADO DE MAESTRO/A DE EDUCACIÓN
INFANTIL

MODALIDAD: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

“¿Existe suficiente formación docente para la inclusión del alumnado
TEA en las aulas ordinarias de educación infantil?”

NEREA GONZÁLEZ VELÁZQUEZ

NOMBRE DE LA TUTORA:

CARMEN LUISA RAMOS ACOSTA

CURSO ACADÉMICO:

2022/2023

CONVOCATORIA: JUNIO

-Resumen

Este trabajo de Fin de Grado pretende conocer la formación docente actual respecto al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), e identificar las principales dificultades para lograr la inclusión del mismo en las aulas ordinarias de educación infantil.

Para ello se ha llevado a cabo una encuesta formada por 69 ítems, dirigida al ámbito de la tutoría y los diferentes profesionales que participan en la docencia, obteniéndose una muestra de 12 participantes: 6 tutoras, 3 profesoras de necesidades específicas de apoyo educativo, 1 orientadora y 2 educadores pertenecientes a diversos centros públicos de la isla de Tenerife, en zonas bastante diferenciadas.

Mediante la realización de la misma, se ha indagado sobre dos bloques principales: por un lado, el hecho de tener un alumno con TEA y las necesidades que pueden percibir ante ello, y, por otra parte, el grado de facilidad o dificultad del trabajo con este alumnado y su familia.

Así mismo, se ha elaborado un análisis sobre los resultados obtenidos, que muestran como actualmente existe una escasa formación, presentando numerosos inconvenientes a la hora de llevar a la realidad la inclusión del mismo en las aulas.

Por último, cabe destacar que se ha tenido en cuenta potenciar la importancia de la figura de apoyo dentro del aula cuando existe en ellas alumnado con necesidades específicas, pues solamente así se les ofrecerá la atención más individualizada que necesitan.

Palabras clave: trastorno del espectro autista, aulas ordinarias, educación infantil, formación docente, educación inclusiva.

Abstract: This Final Degree Project aims to know the current teaching training regarding students with Autism Spectrum Disorder (ASD), and to identify the main difficulties to achieve their inclusion in regular early childhood education classrooms.

For this purpose, a survey consisting of 69 items was carried out, addressed to the field of tutoring and the different professionals involved in teaching, obtaining a sample of 12 participants: 6 tutors, 3 teachers of specific educational support needs, 1 guidance counselor and 2 educators belonging to various public schools on the island of Tenerife, in quite different areas.

By means of this survey, two main blocks were investigated: on the one hand, the fact of having a student with ASD and the needs they may perceive, and, on the other hand, the degree of ease or difficulty of working with these students and their families.

Likewise, an analysis has been made of the results obtained, which show how there is currently a lack of training, presenting numerous drawbacks when it comes to implementing the inclusion of these students in the classroom.

Finally, it should be noted that it has been taken into account to enhance the importance of the support figure in the classroom when there are students with specific needs, as this is the only way to offer them the more individualized attention they need

Keywords: autism spectrum disorder, regular classrooms, early childhood education, teacher training, inclusive education.

Índice

| | |
|---|----|
| 1. Marco teórico. | 1 |
| 1.1. Introducción..... | 1 |
| 1.2. Concepto del Trastorno del Espectro Autista y la influencia del sesgo de género..... | 1 |
| 1.3. Recorrido histórico. | 1 |
| 1.4. Formación docente para la inclusión del alumnado con trastorno del espectro autista en las aulas de infantil. | 3 |
| 2. Objetivos. | 4 |
| 2.1. Objetivo general. | 4 |
| 2.2. Objetivos específicos..... | 4 |
| 3. Metodología | 4 |
| 3.1. La muestra. | 4 |
| 3.2. Instrumento para la recogida de datos. | 4 |
| 3.3. Procedimiento para la recogida de datos. | 6 |
| 4. Resultados | 6 |
| 5. Discusión y conclusiones | 16 |
| 5.1. Conclusión general | 18 |
| 6. Referencias bibliográficas..... | 20 |

1. Marco teórico.

1.1. Introducción.

Una de las alteraciones más graves en el desarrollo durante la primera infancia es el autismo. A pesar de los avances, y que cada vez se detecta a una edad más temprana, en la actualidad hay muchas personas que lo desconocen, por lo que es esencial saber en qué consiste y las dificultades que presenta.

En la actualidad, según las estadísticas que expone la Organización Mundial de la Salud (OMS) para el 2023, en todo el mundo uno de cada 100 niños/as tiene Trastorno del Espectro Autista (TEA).

1.2. Concepto del Trastorno del Espectro Autista y la influencia del sesgo de género.

Según Gustavo Celis y Marta Georgina (2022), tras muchos años de investigación podemos entender el trastorno del espectro autista como un trastorno en el desarrollo neurológico que determina una neurovariabilidad caracterizada por dificultades para la interacción social, la comunicación tanto en lenguaje verbal y no verbal, además de presentar conductas repetitivas e intereses muy reducidos.

A pesar de no conocer sus causas, la identificación temprana juega un papel fundamental donde podemos distinguir claramente posibles signos y síntomas, que se manifiestan antes de los tres años de edad.

Por otra parte, como menciona Mouzo (2022), el trastorno del espectro autista se da más en el sexo masculino que en el femenino, de manera que, si existen cinco casos, cuatro de ellos son niños y uno niña. Sin embargo, expertos intuyen que esto puede deberse al conocido fenómeno del “camuflaje” en el que las niñas en sus casos más leves aprenden a tapar los síntomas.

1.3. Recorrido histórico.

La palabra autismo procede del prefijo griego *αυτος* (autos), que significa uno mismo, y el sufijo *ισμός* (ismós) que sería “internarse en uno mismo” (Gustavo Celis y Marta Georgina, 2022).

Las primeras descripciones relevantes sobre lo que actualmente denominamos trastornos del espectro autista (TEA) corresponden a los años 40 con las publicaciones de Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944).

Leo Kanner (1943), publicó en Baltimore un estudio en el que eligió la denominación de “autismo”, tras analizar los casos de 8 niños y 3 niñas calificados por él mismo como “autísticos” se percató de que presentaban de forma común esta serie de características: “1) incapacidad para establecer relaciones; 2) alteraciones en el lenguaje, sobre todo como vehículo de comunicación social; 3) insistencia obsesiva en mantener el ambiente sin cambios; 4) aparición, en ocasiones, de habilidades especiales; 5) buen potencial cognitivo, pero limitado a sus centros de interés; 6) aspecto físico normal y “fisonomía inteligente”; y 7) aparición de los primeros síntomas desde el nacimiento, importantemente afectados y con gran repercusión” (Gustavo Celis y Marta Georgina, 2022).

Según Artigas-Pallarès e I. Paula (2011) un año más tarde, Hans Asperger (1944), también publicó un estudio en Viena, en el que trató el caso de cuatro niños con “psicopatía autística” presentando signos comparables a los mencionados por Kanner.

De esta forma, ambos autores establecieron una serie de indicadores de los que nace el término “autístico” en referencia al “autismo”.

A pesar de que Kanner consideraba que los signos del autismo podían ser diferenciados de cualquier otro tipo de trastorno, la primera versión del *Manual Diagnóstico y Estadístico de la Asociación Americana de Psiquiatría* DSM-I (1952) concluyó que serían diagnosticados como “reacción esquizofrénica de tipo infantil”. Dieciséis años más tarde, el DSM-II (1968) también contempló el autismo como una característica de la esquizofrenia infantil.

En los años 80 y 90, la genética y las alteraciones neurobiológicas empezaron a cobrar importancia, incorporando el autismo en el DSM-III (1980), al contemplarse como una entidad única, denominada “autismo infantil”. Siete años después, el DSM III-R (1987) sustituyó el término “autismo infantil” por “trastorno autista” incorporando el término “trastorno” (disorder), para definir los problemas mentales (Artigas-Pallarès y I. Paula, 2011).

En los años posteriores aparecieron respectivamente el DSM-IV (1994) y el DSM IV-TR (2000) que definieron 5 categorías de autismo:

- I. **El Trastorno Autista, autismo infantil o Síndrome de Kanner:** su asociación más frecuente es la discapacidad intelectual.
- II. **El Trastorno de Asperger:** se diferencia del trastorno autista al presentar un desarrollo lingüístico normal y no existir discapacidad intelectual.
- III. **El Trastorno de Rett:** consiste en una alteración grave del neurodesarrollo que afecta casi exclusivamente a mujeres.
- IV. **El Trastorno Desintegrativo de la Niñez:** se caracteriza por la pérdida de funciones que el niño ha adquirido previamente.
- V. **Los Trastornos Generalizados del Desarrollo No Especificados:** cualquier trastorno grave que no cumpla las características de otros.

En el año 2013, tal y como mencionan Piedad Jaramillo, Sampetro Tabón y Sánchez Acosta (2022), uno de los cambios producidos por la quinta versión del DSM es la sustitución del trastorno autista, síndrome de Asperger, trastorno desintegrativo infantil y TGD no especificado, por “trastornos del espectro autista”. De esta forma, se incorpora la palabra “espectro”, que encaja con los modelos genéticos actuales en los que no es un solo gen el que produce la enfermedad, sino que son varios que interaccionan entre ellos.

Además, el DSM-V excluye el concepto de “Síndrome de Rett” al tratarse de una enfermedad genética, y cabe destacar que se establecen tres posibles niveles: “nivel 1 si requiere apoyos, nivel 2 si requiere apoyos significativos, y nivel 3 si requiere apoyos muy significativos” (Piedad Jaramillo, Sampetro Tabón y Sánchez Acosta, 2022).

1.4. Formación docente para la inclusión del alumnado con trastorno del espectro autista en las aulas de infantil.

En la actualidad existen diversos tipos de realidades presentes en la vida de cada niño o niña, por ello, debemos tener en cuenta que la escuela es uno de los lugares donde pasan la mayoría del tiempo. En ella cada vez es más necesaria una educación inclusiva, alejada de los modelos tradicionales de Educación, caracterizada por la diversidad existente.

Según (Booth, Ainscow y Kingston, 2007, como se citó en González Noriega y Grande Fariñas, 2015) esto supone un proceso de transformación, especialmente en las escuelas de

infantil, donde es necesario reestructurar las prácticas educativas, de manera que las escuelas sean adaptadas para la diversidad de todos los niños y niñas.

2. Objetivos.

2.1. Objetivo general.

El objetivo general de esta investigación es conocer la formación docente que existe en los profesionales de educación infantil respecto al alumnado con trastorno del espectro autista, y los distintos tipos de necesidades existentes para lograr la inclusión del mismo en las aulas ordinarias.

2.2. Objetivos específicos.

De este objetivo general derivan los siguientes objetivos específicos:

- Comprobar si se da una correcta formación en los profesionales que contribuyen a la formación del alumno/a con TEA.
- Determinar las necesidades de los/as maestros/as de educación infantil, en aulas en las que se encuentran niños/as con trastorno del espectro autista en colegios de la isla de Tenerife.
- Valorar la importancia del personal de apoyo dentro y fuera del aula.

3. Metodología

3.1. La muestra.

El sector al que se ha dirigido esta investigación son maestros, orientadores, educadores y auxiliares que tengan contacto en el ámbito escolar con el alumnado que presente trastorno del espectro autista.

3.2. Instrumento para la recogida de datos.

El instrumento para la recogida de datos ha sido un cuestionario elaborado por Sil Farias junto a la asociación “Autismo Sevilla” en colaboración con la Universidad de Sevilla, destinado a profesores de niños y niñas con autismo. Este se divide en cuatro partes:

Por un lado, el “cuestionario de necesidades docentes”, centrado en que los encuestados/as valoren el hecho de tener alumnado con TEA y las necesidades que conlleva. En él, podemos encontrar varias secciones: “necesidad de información” (6 ítems con selección de escala lineal), “necesidades de apoyo social” (6 ítems con selección de escala lineal), “necesidades de ayuda para dar explicaciones a otros” (4 ítems con selección de escala lineal, y uno de ellos de respuesta corta), “necesidades relativas a apoyo personal y material” (6 ítems con selección de escala lineal, y uno de respuesta corta).

Por otro lado, podemos encontrar el “cuestionario de percepción docente”, donde la percepción de la facilidad/dificultad del trabajo con este alumnado y su familia juegan un papel fundamental. Este, está constituido por 24 ítems (21 con selección de escala lineal y 3 de respuesta corta).

Además, existen otras dos secciones que forman este cuestionario:

En primer lugar, la sección de “observaciones de interés”, donde los/as participantes tendrán la opción de respuesta larga para aportar lo que consideren oportuno. En segundo lugar, está la sección de “Características profesionales y demográficas del entrevistado”, formada por cuestiones referentes a: género del entrevistado, titulación, año de finalización de la misma, años trabajando en el sistema educativo (actual y año de comienzo), tiempo desde que conoce y tiempo que lleva trabajando con el alumno/a en cuestión, creencia sobre si va a continuar en el colegio el próximo curso y si será su maestro/a, si ha trabajado anteriormente con niños/as con trastorno del espectro autista, si han obtenido algún tipo de formación sobre el TEA, y por último si poseen algún apoyo personal en el aula.

Cabe destacar que el cuestionario de la asociación “Autismo Sevilla”, ha sido modificado en aspectos como la población regional a la que va dirigido, y algunas de las opciones de respuesta a varios ítems, que se ha considerado más conveniente que la contestación fuese de respuesta corta.

Mencionar que de los 69 ítems solamente se han utilizado 18, que he considerado como los más adecuados para, al analizar los resultados, obtener respuestas más concretas a mis objetivos.

3.3. Procedimiento para la recogida de datos.

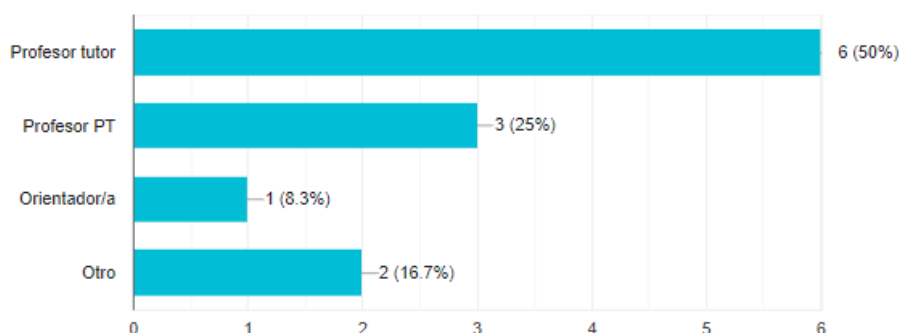
Con el fin de remitir de forma más sencilla el cuestionario, se transformó al formato online con la aplicación “Google forms” enviado mediante el correo electrónico. Previamente, se contactó con los destinatarios para conocer su disponibilidad.

4. Resultados

Los resultados obtenidos en referencia al objetivo principal del estudio, conocer la formación docente y principales dificultades respecto a la situación del alumnado TEA en las aulas de educación infantil, se expondrán a continuación, representándolos con interpretaciones escritas, y gráficos tanto de barras como circulares.

Tabla 1.

- **¿Qué tipo de relación tiene la persona que rellena el cuestionario con la persona con autismo?**



Se puede apreciar que el 50% de las personas que han realizado el cuestionario son tutoras, el 25% profesorado de necesidades específicas de apoyo educativo, y el 8,3% representa un orientador. Sin embargo, existe un 16,7% que son educadores, especificado posteriormente. Se observa una representación variada de los profesionales que están con estos alumnos, entendiéndose esto como un aspecto que aporta gran valor, pues no solamente obtendremos información del tutor, sino que procederá desde todos los profesionales implicados.

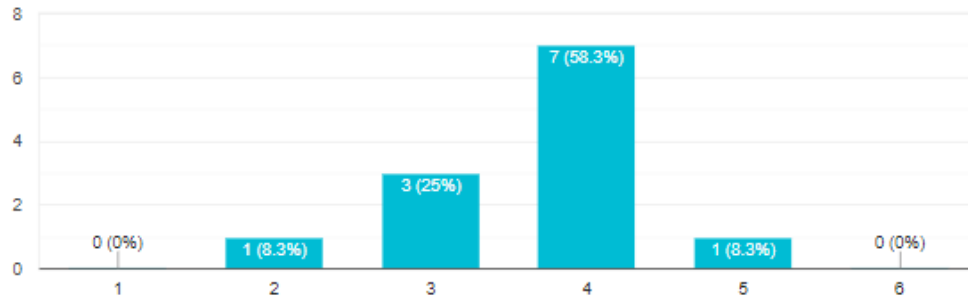
Tabla 2.

- **Necesita más información general sobre la enfermedad o discapacidad de mi alumno/a.**

Respuestas:

1. No lo necesito en absoluto
2. Podría venir bien, pero en realidad es algo que echo muy poco de menos
3. Lo necesito un poco, aunque no es algo imprescindible
4. Es una necesidad clara. Me vendría bien que alguien me ayudara en esto
5. Es una necesidad bastante acusada e importante. Necesito ayuda para ello
6. Es una necesidad importante y urgente. Necesito ayuda "YA" de forma ineludible

12 responses



Los resultados obtenidos de esta cuestión, indican que con un 58.3% representado a más de la mitad de la muestra, consideran que necesita más información sobre el trastorno del espectro autista.

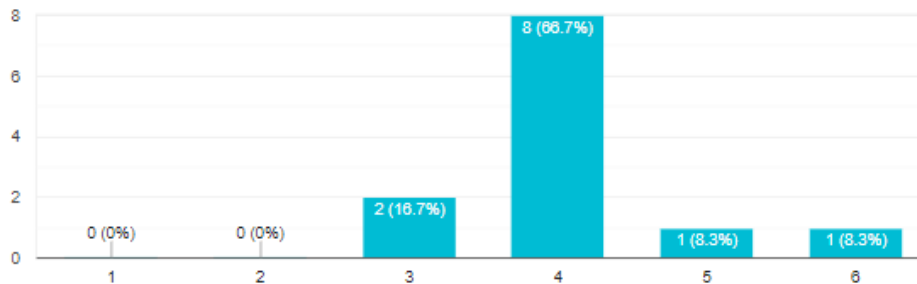
Tabla 3.

- **Necesito más información acerca de cómo enseñar a mi alumno/a a relacionarse con los demás.**

Respuestas:

1. No lo necesito en absoluto
2. Podría venir bien, pero en realidad es algo que echo muy poco de menos
3. Lo necesito un poco, aunque no es algo imprescindible
4. Es una necesidad clara. Me vendría bien que alguien me ayudara en esto
5. Es una necesidad bastante acusada e importante. Necesito ayuda para ello
6. Es una necesidad importante y urgente. Necesito ayuda "YA" de forma ineludible

12 responses



Los resultados obtenidos de esta cuestión son bastante confusos, ya que la mayoría representada con un 66,7% considera que es una necesidad clara y les vendría bien que alguien le ayudase en esto, sin embargo, existe un pequeño porcentaje de 16,7% que piensa que lo necesita un poco, aunque no es algo imprescindible. Todo ello indica que una de las principales características del autismo, como es la menor interacción social, se encuentra vinculada a una dificultad presente en un gran porcentaje de docentes al no saber cómo gestionarlo en el aula.

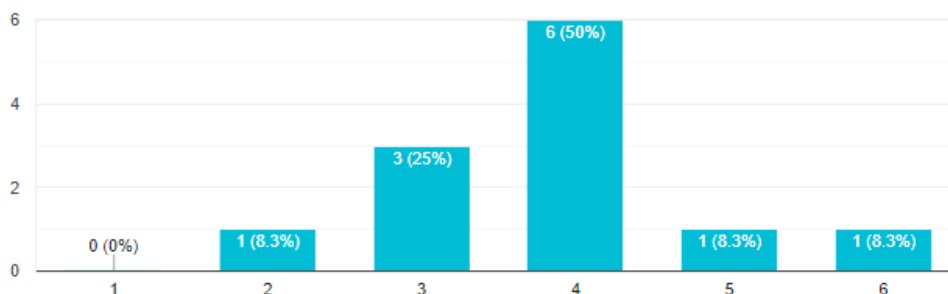
Tabla 4.

- **Necesito más información sobre cómo enseñar a mi alumno/a, y cómo hacer que aprenda en las áreas curriculares.**

Respuestas:

1. No lo necesito en absoluto
2. Podría venir bien, pero en realidad es algo que echo muy poco de menos
3. Lo necesito un poco, aunque no es algo imprescindible
4. Es una necesidad clara. Me vendría bien que alguien me ayudara en esto
5. Es una necesidad bastante acusada e importante. Necesito ayuda para ello
6. Es una necesidad importante y urgente. Necesito ayuda "YA" de forma ineludible

12 responses



Si tenemos en cuenta que al seleccionar la escala lineal representada por el número 4, 5 y 6 son respuestas bastante similares, pues representan que es una necesidad clara y requiere ayuda para ello, podríamos concluir que la inmensa mayoría con más de un 50% tiene dificultades para enseñar las áreas curriculares a su alumno/a con TEA.

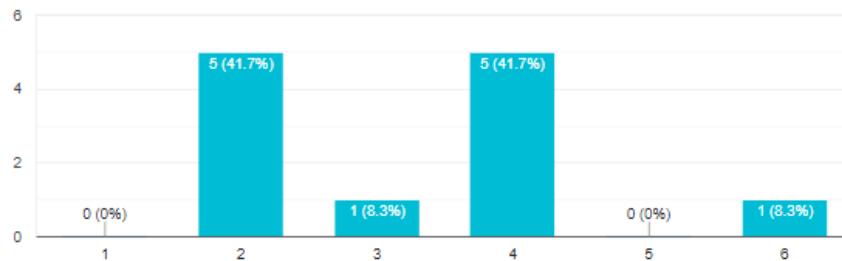
Tabla 5.

- **Necesito más información acerca de cómo interactuar con mi alumno/a y cómo hablarle.**

Respuestas:

1. No lo necesito en absoluto
2. Podría venir bien, pero en realidad es algo que echo muy poco de menos
3. Lo necesito un poco, aunque no es algo imprescindible
4. Es una necesidad clara. Me vendría bien que alguien me ayudara en esto
5. Es una necesidad bastante acusada e importante. Necesito ayuda para ello
6. Es una necesidad importante y urgente. Necesito ayuda "YA" de forma ineludible

12 responses



Los resultados obtenidos resultan contradictorios, debido al empate existente con un 41,7% de personas que, por un lado, opinan que es una necesidad clara, y un 8.3%, que necesitan ayuda de forma urgente. Sin embargo, el otro 41,7 % considera que podría venir bien que alguien les ayudase, pero en realidad es algo que echan muy poco de menos.

Tabla 6.

- **Necesito ayuda para saber cómo asesorar a los padres de este alumno/a. Argumente su respuesta.**

Con esta cuestión, podemos observar que la muestra coincide en la importancia de la coordinación y cooperación entre la familia y todos los profesionales que intervengan con el alumno/a.

Además, consideran que es totalmente esencial conocer el trastorno para poder asesorar a las familias de forma efectiva, pues la mayoría no saben cómo canalizar las frustraciones que sienten y eso les impide desenvolverse en casa, ayudarles o sencillamente establecer hábitos y rutinas.

Tabla 7.

- **Necesito conseguir asistencia adecuada para mi alumno/a cuando he de ausentarme por algún motivo del aula. Argumente su respuesta.**

Las aportaciones afirman que la mayoría también coincide en que la figura del personal de apoyo, ya sea educadora o auxiliar cuando hay un niño/a con necesidades o trastornos en el aula, es imprescindible. Esto se debe a que se familiarizan con ellos e incluso, una participante menciona que anticipa al alumno con pictogramas de las secuencias del día y las personas que estarán en el aula en su ausencia para facilitar su adaptación.

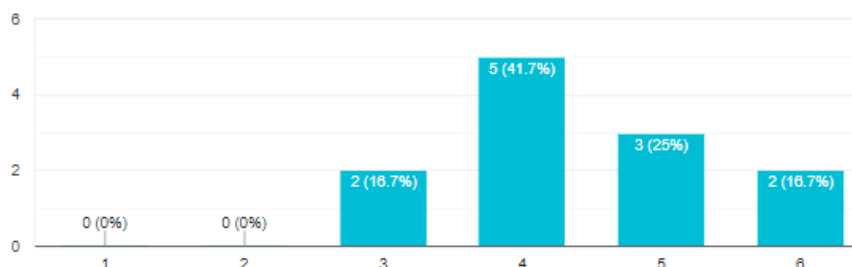
Tabla 8.

- **Necesito alguien que preste ayuda individualizada a mi alumno/a dentro del aula.**

Respuestas:

1. No lo necesito en absoluto
2. Podría venir bien, pero en realidad es algo que echo muy poco de menos
3. Lo necesito un poco, aunque no es algo imprescindible
4. Es una necesidad clara. Me vendría bien que alguien me ayudara en esto
5. Es una necesidad bastante acusada e importante. Necesito ayuda para ello
6. Es una necesidad importante y urgente. Necesito ayuda "YA" de forma ineludible

12 responses



Aquí, los resultados son bastante significativos, pues demuestran que la mayoría coincide en que necesitan ayuda individualizada para su alumno/a dentro del aula. El 41,7% considera que es una necesidad clara y les vendría bien ayuda para ello, el 25% que es una necesidad bastante acusada e importante, y el 16,7% piensa que es una necesidad importante y urgente, y necesitan ayuda “YA” de forma ineludible. Por lo contrario, existe una minoría representada por un 16,7 % que considera que podría venir bien, pero en realidad es algo que echan muy poco de menos.

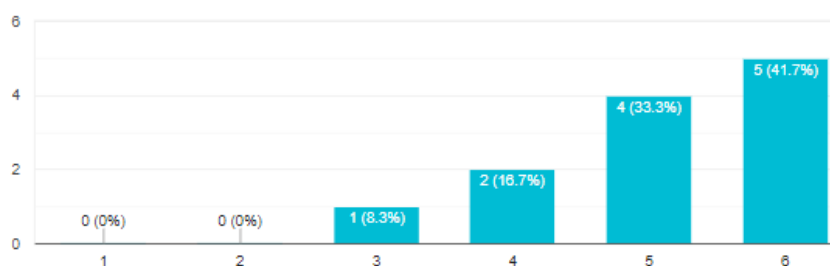
Tabla 9.

- **Podremos probablemente mejorar sustancialmente las competencias curriculares y habilidades académicas de este niño/a**

Respuestas:

1. En total desacuerdo
2. Bastante en desacuerdo
3. En general, en desacuerdo, aunque pueda haber algo de verdad en la afirmación
4. En general de acuerdo, aunque con reservas
5. Bastante de acuerdo
6. Totalmente de acuerdo

12 responses



Teniendo en cuenta que el número 5 (33,3%) de la escala lineal significa bastante de acuerdo y el 6 (41,7%) totalmente de acuerdo, se interpreta que la mayoría considera que puede mejorar las competencias curriculares y habilidades académicas de un niño/a con trastorno del espectro autista. Sin embargo, el 8,3% está en desacuerdo, al elegir la respuesta 3 aunque puede haber algo de verdad en la afirmación, y el 16,7% está en general de acuerdo, aunque con reservas.

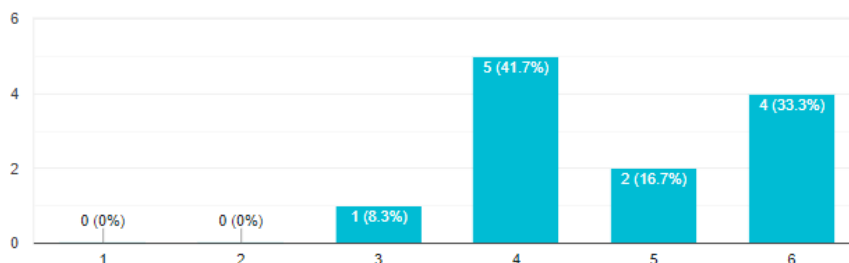
Tabla 10.

- **Las actividades que la familia realiza con su hijo contribuyen a su desarrollo.**

Respuestas:

1. En total desacuerdo
2. Bastante en desacuerdo
3. En general, en desacuerdo, aunque pueda haber algo de verdad en la afirmación
4. En general de acuerdo, aunque con reservas
5. Bastante de acuerdo
6. Totalmente de acuerdo

12 responses



Como sucede con algunos de los resultados de los gráficos anteriores, si nos percatamos de que seleccionando la escala lineal representada por el número 5 y 6 estamos escogiendo respuestas bastante similares, pues representan estar bastante de acuerdo. Con lo cual, se observa que la mayoría está de acuerdo con que las actividades que realiza la familia con su hijo/a favorecen su desarrollo.

Sin embargo, hay una minoría de un 8,3 % que considera que no es así.

Tabla 11.

- **Un niño con TEA requiere una formación más especializada que la que tengo ahora mismo. Argumente su respuesta.**

Las aportaciones de todos los encuestados concuerdan en que el trastorno del espectro autista sigue siendo un tema de estudio, por lo que a la hora de trabajar con este alumnado es de vital importancia estar en permanente formación y actualización con el objetivo de ofrecerle una educación inclusiva de calidad. Todo ello, debido a que siempre habrá algo nuevo que nos pueda ayudar a trabajar con ellos, pues no todos aprenden de la misma forma.

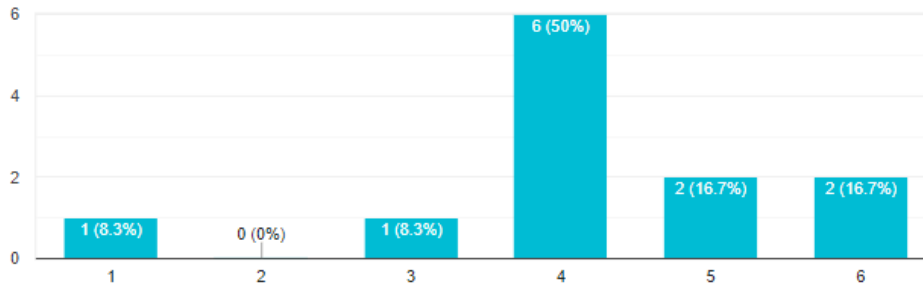
Tabla 12.

- **La contribución de la familia de este niño/a está siendo tremendamente positiva para mejorar su desarrollo.**

Respuestas:

1. En total desacuerdo
2. Bastante en desacuerdo
3. En general, en desacuerdo, aunque pueda haber algo de verdad en la afirmación
4. En general de acuerdo, aunque con reservas
5. Bastante de acuerdo
6. Totalmente de acuerdo

12 respuestas

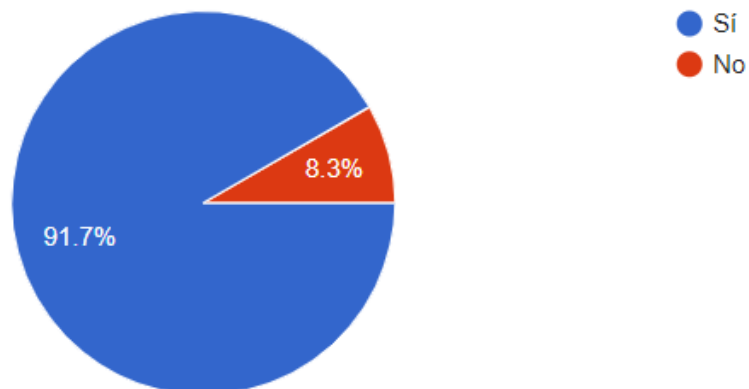


Con estos resultados, podemos barajar respuestas bastante diversas, pues la experiencia que haya tenido cada uno/a adquiere un papel fundamental. Por un lado, vemos como el 50%, están de acuerdo con que las familias contribuyen de forma positiva a mejorar el desarrollo de un niño/a con TEA, pero con reservas. De la opinión contraria, está el 16,7%, que considera que están totalmente de acuerdo.

Tabla 13.

- **¿Había trabajado anteriormente con otros niños con trastornos del espectro autista?**

12 respuestas

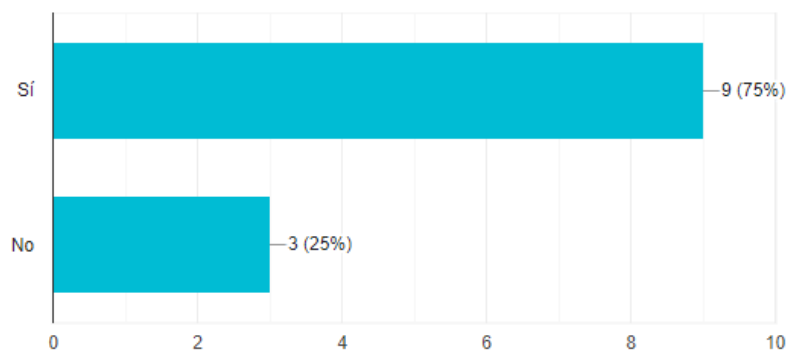


En este gráfico se observa que la mayoría, 91,7%, sí han trabajado anteriormente con alumnado con trastorno del espectro autista, sin embargo, existe un 8.3% que no.

Tabla 14.

- **¿Había tenido ocasión de recibir formación sobre trastornos del espectro autista en cursos, jornadas u otros medios de formación?**

12 responses



Aquí, los resultados obtenidos reflejan que un 75% sí ha tenido ocasión de formarse sobre el trastorno del espectro autista. Por lo contrario, hay una minoría que no, representada con un 25%.

Tabla 15.

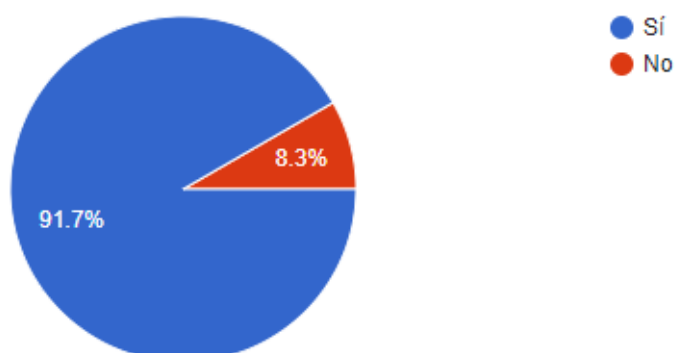
- **¿Qué tipo de formación? indique también duración. Si es general, indique tiempo aproximado dedicado a autismo (si hay varios, sume el total)**

Las aportaciones de los encuestados a esta cuestión nos indican que han obtenido formación con: cursos de la consejería de 120 horas, formación permanente del profesorado de 50 horas, charlas sobre el SAAC (sistemas aumentativos y alternativos de comunicación), y programas de escuelas visuales.

Tabla 16.

- **¿Conocía alguna asociación relacionada con los TEA?**

12 responses

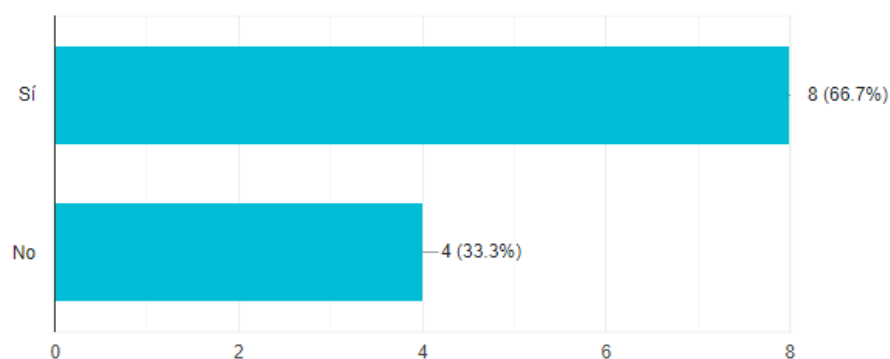


Los resultados muestran que a pesar de que la minoría, 8,3%, no conoce ninguna asociación relacionada con el trastorno del espectro autista, la inmensa mayoría representada con un 91,37% sí.

Tabla 17.

- **¿Ha mantenido contacto con alguna de ellas?**

12 responses



En estos gráficos se puede observar que un 66,7% de la muestra sí ha tenido contacto con asociaciones relacionadas con el TEA, por lo contrario, los resultados representados por la minoría, 33,3% muestran que no.

Tabla 18.

- **¿Tiene algún personal de apoyo en el aula? Argumente su respuesta**

Las aportaciones de la muestra, nos indican que una gran parte de la muestra dispone de personal de apoyo en el aula, sin embargo, las que no, no ha sido por falta de necesidad, sino porque lo han solicitado, pero no se los han concedido.

5. Discusión y conclusiones

Tras analizar los resultados obtenidos, se ha llegado a una serie de conclusiones, que se encuentran vinculadas a los objetivos generales y específicos:

- **Objetivo 1:** “Comprobar si se da una correcta formación en los profesionales que contribuyen a la formación del alumno/a con TEA”.

Teniendo en cuenta el análisis expuesto anteriormente, se observa que casi la totalidad de la muestra, 91,7%, ha trabajado con alumnado que presenta trastorno del espectro autista, conocen asociaciones relacionadas con el mismo y han tenido contacto con ellas. Esto, más allá de ser una información favorecedora, nos conduce hacia una conclusión clave, y es que actualmente la formación que se está ofreciendo y el haber trabajado con este alumnado no es suficiente, pues aún se desconocen muchos aspectos fundamentales.

Centrándonos en los datos obtenidos, conseguir que este alumnado llegue a relacionarse con los demás, es muy complejo, llegando a ser una necesidad clara de ayuda para los profesionales que intervienen en su desarrollo.

Por ello, a pesar de que cada vez es más frecuente encontrarnos con niños y niñas que presentan este trastorno en el aula, debemos percatarnos de que actualmente no se está ofreciendo una educación verdaderamente inclusiva para ellos. En consecuencia, son los mismos profesionales, los que reconocen que sus conocimientos sobre las prácticas educativas inclusivas son escasos, y necesitan más información especializada de la que se está ofreciendo.

- **Objetivo 2:** “Determinar las necesidades de los/as docentes de educación infantil, en aulas en las que se encuentran niños/as con trastorno del espectro autista en colegios de la isla de Tenerife”.

Basándome en el análisis de los resultados obtenidos, podemos verificar como a día de hoy los docentes se siguen encontrando con múltiples dificultades al trabajar con el alumnado con

trastorno del espectro autista. Por esta razón, es esencial tratar de identificarlas, pues solamente de esta forma, podremos alcanzar la integración del mismo en el sistema educativo.

Tal y como se puede observar en dichos resultados, la contribución de la familia es uno de los ejes fundamentales para conseguir su máximo desarrollo. No obstante, para la mayoría de la muestra esto supone un gran inconveniente al no saber cómo asesorarlas de forma efectiva, un aspecto más que bajo mi punto de vista procede de la falta de información existente.

Otro de los obstáculos con los que la inclusión de este alumnado en las aulas se ve afectada es la interacción, no solamente con sus iguales, sino con la figura principal del aula. Los datos adquiridos de esta investigación reflejan que el profesorado no sabe cómo interactuar con él. Por lo tanto, debemos percatarnos de que esto no puede seguir sucediendo, pues en la etapa de infantil relacionarse con los demás juega un papel fundamental, pero para este alumnado es muy difícil, por lo que necesitan ayuda para ser capaces de llevarlo a cabo.

En este aspecto, cabe destacar a (Krebs, McDaniel y Neeley, 2010, citado en Liessa Orús, Latorre Cosculluela y Vázquez Toledo, 2016), quienes afirman la importancia de la interacción con sus iguales, de manera que se ofrezcan pautas para que sean los demás niños y niñas quienes comiencen la interacción con el alumnado que presente trastorno del espectro autista, e incluso sean capaces colaborar con el mismo en su día a día.

Cabe destacar otro inconveniente para los docentes, puesto que más de la mitad de la muestra reconoce necesitar más información y ayuda sobre cómo enseñar a su alumno/a y conseguir que aprenda las áreas curriculares. Estos datos nos guían hacia una conclusión significativa para este estudio, pues a pesar de que la mayoría de docentes en la actualidad trabajan con alumnado TEA, presentan numerosas carencias que imposibilitan ofrecerles una educación inclusiva de calidad.

Así pues, cabe destacar autores como Booth y Ainscow, 2002, citado en Zambrano Garcés y Orellana Zambrano, 2018, que nos ayudan a comprender el concepto de la inclusión, definiéndolo como: “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes”.

- **Objetivo 3:** “Valorar la importancia del personal de apoyo dentro del aula”.

En relación con este objetivo, los datos nos conducen hacia una clara deducción. Si tenemos en cuenta, que casi la totalidad de la muestra, 83,4%, piensa que la figura de apoyo dentro del aula es una necesidad urgente cuando existe alumnado con necesidades, en consecuencia, al ausentarse la figura principal, son esos profesionales, con los que el alumnado mantiene ese vínculo. Por lo tanto, podemos concluir que son apoyos imprescindibles para alcanzar la adaptación del mismo en el aula.

Por ello, tal y como mencionan (Marrodán & Malebona, 2012, citado en Pérez- Gutiérrez, Casado Muñoz y Rodríguez Conde, 2020) “estos profesionales siguen siendo un potente recurso para la inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE)”.

Ahora bien, teniendo en cuenta que una gran parte de los encuestados apuntan que este apoyo es totalmente necesario y disponen de ello en el aula, resulta contradictorio que siga existiendo otra pequeña parte, que a pesar de que lo necesita, no se lo han concedido. En definitiva, se puede deducir que siguen ausentes los recursos necesarios para la adaptación del alumnado con trastorno del espectro autista en los colegios, situando el concepto de escuelas inclusivas en meras palabras alejadas de la realidad de este alumnado en educación infantil.

5.1. Conclusión general

Conocer alumnado con situaciones tan diversas, nos permite vivir aún más de cerca la realidad de los niños y niñas con trastornos del espectro autista en la escuela. Haberme cuestionado si la formación docente es la adecuada respecto a este ámbito, y las principales dificultades para lograr una educación inclusiva, ha sido el motivo principal por el que he decidido llevar a cabo esta investigación.

Del mismo modo, para valorar la importancia de la figura de apoyo dentro del aula, que bajo mi punto de vista son los que le pueden proporcionar la ayuda más individualizada que necesitan.

Cabe destacar, que a pesar de que lo ideal hubiese sido distribuir el cuestionario a más centros para contrastar más opiniones, considero que conseguir transmitirla a profesionales reales de distintos ámbitos de la educación, ha aportado información bastante útil para este estudio.

Para finalizar, podemos concluir que actualmente a pesar de que el porcentaje de alumnado con trastorno del espectro autista es cada vez más frecuente en las aulas de infantil, siguen

estando presentes numerosos inconvenientes a la hora de integrarlos. Es por ello, que este estudio sirve como una visión constructiva, pues gracias a identificar las principales carencias se podría mejorar hacia una educación de calidad en la que se asegure tener en cuenta las necesidades de todos los niños y niñas.

6. Referencias bibliográficas.

- Alcalá, G.C, & Ochoa Madrigal, M.G. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina (México)*, 65 (1), 7-20. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0026-17422022000100007&script=sci_abstract
- Artigas-Pallares, J., & Paula, Isabel. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32 (115), 567-587. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352012000300008
- Autismo Sevilla. (s,f). <https://www.autismosevilla.org/>
- Farias, S. (s,f) . *CUESTIONARIO PARA PROFESORES DE PERSONAS CON AUTISMO*. *Academia.edu*.https://www.academia.edu/18172423/CUESTIONARIO_PARA_PROFESORES_DE_PERSONAS_CON_AUTISMO
- Grande Fariñas, P., & González Noriega, M. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil propuestas basadas en la evidencia. *TENDENCIAS PEDAGÓGICAS*, (26), 145-162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5247176>
- Jaramillo Arias, P., Sampedro Tobón, M.E., & Sánchez Acosta, D. (2022). Perspectiva histórica del trastorno del espectro del autismo. *Acta Neurológica Colombiana*, 38 (2), 91-97. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-87482022000300091&script=sci_abstract&tlng=es
- Liesa Orús, M., Latorre Cosculluela, C., & Vázquez Toledo, S. (2016). Sistema de ayuda entre iguales con poblaciones de niños del espectro autista en escuelas inclusivas. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), 97-111. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/52032/52629>
- Mouzo, J. (16 de octubre de 2022). Niñas con autismo que disimulan los síntomas: un “camuflaje” que complica el diagnóstico. *El país*. <https://elpais.com/salud-y-bienestar/2022-11-16/ninas-con-autismo-que-disimulan-los-sintomas-un-camuflaje-que-complica-el-diagnostico.html>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (29 de marzo de 2023). “Autismo”. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

- Pérez Gutiérrez, R., Casado Muñoz, R., & Rodríguez Conde, M.J. (2021). Evolución del profesorado de apoyo hacia la educación inclusiva: una perspectiva legislativa autonómica en España. *Revista Complutense de Educación*, 32 (2), 285-295.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/68357>
- Zambrano Garcés, R.M., & Orellana Zambrano, M.D. (2018). Actitud de los docentes hacia la inclusión escolar de los niños con autismo. *Revista Killkana sociales*, 2 (4), 39-48.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6799310>