

El aprendizaje cooperativo y la inclusión del alumnado con trastorno del espectro del autismo en aulas ordinarias

Cooperative learning and inclusion of students with autism spectrum disorder in regular classrooms

Manoel Baña Castro mbcastro@udc.gal

Unidad Clínico Asistencial de Trastornos del Espectro del Autismo y del Neurodesarrollo.
Departamento de Psicología . Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de A Coruña

Luisa Losada Puente

Departamento de DIDES y MIDE. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de A Coruña

Rosa Fiel Paz

Profesora de Primaria. C.E.I.P. Magariños. Cambados.Pontevedra

Esther Nuñez Pintos

Equipo Específico de Trastornos del Desarrollo. Xunta de Galicia. Pontevedra

Noemí Aboy Oubel

Unidad Clínico Asistencial de Trastornos del Espectro del Autismo y del Neurodesarrollo.
Universidad de A Coruña

Resumen

El proceso de inclusión incluye estrategias para la atención a la diversidad dentro del aula que permitan que todo el alumnado participe en las actividades de enseñanza y aprendizaje articulando dinámicas que faciliten la personalización o adecuación, el ajuste de los métodos educativos a la diversidad del alumnado adaptándose a los ritmos de aprendizaje, y contribuyan a su autodeterminación, al aprendizaje de estrategias de autorregulación, a su autonomía y responsabilidad con objeto de procurar capacidades de vida independiente y capaz. Una buena estrategia de inclusión es el aprendizaje cooperativo que contribuye a crear un clima del aula más favorable para la interacción estableciendo relaciones de apoyo y ayuda más intensas y de mayor calidad. Este trabajo pretende analizar esta relación entre el aprendizaje colaborativo e inclusión del alumnado con TEA en centros ordinarios; no sólo la riqueza en su aprendizaje si no también, en su desarrollo emocional y afectivo en general facilitando la superación de barreras para la inclusión. La diversidad enriquece y aumenta la capacidad y la eficacia de aprendizaje en el aula, derivando en una atención basada en la inclusión y adecuación en los apoyos y ayudas educativas en contextos ordinarios suponiendo reducir barreras para todo el alumnado.

Palabras clave

escuela inclusiva; atención a la diversidad; alumnado con TEA; educación ordinaria; autodeterminación; vida independiente; educación personalizada; participación y aprendizaje colaborativo.

Abstract:

The inclusive process includes strategies for attending to the diversity within the classroom. This strategies allow all students to participate in the teaching-learning activities, articulating dynamics that facilitate customization or adaptation, to adjust the educational methods to the diversity of students, fitting to the rhythms of learning, and to contribute to their self-determination, their learning of self-regulation strategies, their autonomy and their responsibility. The aim is to seek their capabilities to be independent and able to live. A good strategy of inclusion is the cooperative learning which helps to create a climate of the classroom much more favourable for interaction. It allows to establish stronger and higher quality relationships based on supports and assistance. This work intends to analyze the relationship between collaborative learning and the inclusion of students with ASD in ordinary schools; not only the wealth in their learning, but also in the emotional and affective development of students in general. It may facilitate the overcoming of barriers to inclusion. Diversity enriches and increases the capacity and the effectiveness of learning in the classroom, resulting in an attention to diversity based on inclusion and the adequacy in the supports and educational AIDS in ordinary contexts, that is assumed as a way to reduce barriers for all students.

Keywords

inclusive school; attention to diversity; students with TEA; regular education; self-determination; independent living; Personalized education; participation and collaborative learning.

1. INTRODUCCIÓN

Las diferentes teorías y modelos contemporáneos relacionan el desarrollo y el aprendizaje de las personas señalan la relevancia de la comunicación como instrumento para promover la calidad de vida autónoma e independiente, así como para procurar la calidad de vida y la adaptación a su entorno, a través de intervenciones psicoeducativas.

Relación entre cultura, interacción social y el desarrollo humano

Si bien el crecimiento biológico y la maduración cognitiva son relevantes en este proceso, es fundamental destacar la importancia de las relaciones sociales para el desarrollo de los individuos y de su pensamiento, y más concretamente, la relación entre cultura y desarrollo de procesos psicológicos superiores, que se condicionan entre sí.

La creación de muchas de las estructuras y funciones intelectuales que permiten comprender y responder a las demandas del entorno responde a ello (Baña, 2011; Negro, Torrego y Zariquiey, 2012). En este proceso se produce una construcción permanente en la que se conforman esquemas y estructuras mentales para dar respuesta a las necesidades individuales, con el fin último de lograr su adaptación social. Para la construcción de las estructuras intelectuales, es necesaria de la interacción social. Vigotsky (1979) señala la premisa del desarrollo humano sujeto a procesos culturales y sociales más que biológicos y, por tanto, resultado de su interacción con el contexto en el que vive. El hecho de tener experiencias sociales diferentes estimula el desarrollo de distintos tipos de procesos mentales. La experiencia de aprendizaje mediado se considera el factor crucial para el desarrollo de las funciones cognitivas más elevadas del individuo y para la modificabilidad cognitiva, cuya construcción se lleva a cabo en un contexto espontáneo y natural caracterizado por la cultura y representado en su instrumento más representativo: el lenguaje. En el proceso de interiorización, el lenguaje cumple la función de vehículo social (para comunicarse) y de herramienta de pensamiento (para organizarse). El individuo lo emplea para aprender durante su interacción con los demás, procesando nueva información e incorporándola su estructura cognitiva.

Generalmente, el desarrollo de las capacidades intelectuales se desarrolla en dos grandes ambientes: familia y escuela. Ambos entornos son clave en la educación del individuo, orientada

a su organización y funcionamiento para la adaptación activa al medio (Feuerstein, 1987). Los adultos juegan un papel fundamental para facilitar las interacciones por las que el niño va conociendo y construyendo la realidad e integrando conocimientos, incorporando la cultura y el lenguaje como herramientas necesarias (Bruner, 1991). Así pues, podemos decir que el desarrollo humano es multicausal pues en él intervienen tanto factores personales como ambientales, aspectos internos y externos que condicionan a cada individuo haciéndolo único. Estos principios de la evolución humana operan en todas las personas independientemente de sus alteraciones o trastornos (Navarrete, 2015).

Atención a la diversidad y Escuela Inclusiva: oportunidades y barreras a la inclusión

El derecho de ser diferente implica el ser valorado, poseer oportunidades de forma equitativa y tener acceso a las distintas estrategias de apoyo y ayuda educativa. Implica también igualdad en cuanto a personas, seres sociales que poseen un desarrollo parecido y de características universales en función de la edad y contexto de vida. Para que la inclusión sea posible es necesario elaborar políticas inclusivas, crear culturas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas. Éstas demandan la presencia del alumnado en centros ordinarios sin excepción, que los apoyos se realicen en el aula para todos y todas en sus contextos de participación y aprendizaje y que el currículo responda a la diversidad y fundamentalmente, responda con criterios de innovación educativa.

Los educadores deben desarrollar estrategias para afrontar los retos de la diversidad y responder creativamente, con rigor y acercamiento al alumnado. La presencia en centros educativos de alumnado que presenta diversidad funcional requiere de una respuesta acorde a las demandas de apoyos y ayudas. La educación inclusiva señala el derecho a ser diferente valorando la diversidad como una demanda educativa prioritaria; educar significa atender a la diversidad y responder de forma adecuada a cada alumno y alumna en el conjunto de un aprendizaje para todos y todas.

En el caso de muchas personas con TEA, no interactuar con los demás incrementa las dificultades de comportamiento adaptativo y funcional (Navarrete, 2015). Sánchez (2008) señala que se debe tener en cuenta a toda persona, tenga o no alteraciones, como un ser activo que se envuelve en un entorno social, construye sus aprendizajes y genera su desarrollo interior, en el que necesita ser educado en función de su diversidad.

El paradigma de apoyos (Luckasson, 2010) modifica el centro de atención pasando de las dificultades de las personas a sus capacidades y potencialidades. Propone un ajuste entre el contexto y las capacidades señalando que la dificultad no recae en la persona sino en su entorno y la mejor manera de educar es procurar contextos accesibles y ricos que respeten la diversidad, e en los que se creen interacciones que permitan el desarrollo de las personas, lo optimicen y posibiliten; cuando las relaciones sociales son difíciles o alteradas como el caso de las personas con TEA, las familias y el entorno tienen el reto de procurar contextos de aprendizaje interactivos y sociales. Establecer estrategias de ayuda y apoyo que favorezcan el desarrollo en un contexto natural posibilitará que las familias y profesionales actúen de forma coordinada y conjunta aprovechando las oportunidades de generar contextos ricos e inclusivos. Para ello, conocer las características individuales de cada persona, así como sus necesidades y demandas ayudan a delimitar una atención adaptada (Navarrete, 2015) en un contexto rico de calidad y diversidad.

Las personas con TEA poseen una manera de comprender el mundo y, por ello, se encuentran excluidas de las experiencias sociales, por lo que atender al entorno social debe facilitar los

elementos que habiliten la incorporación de conocimientos y capacidades para actuar en interacción. La educación adquiere en este sentido un papel significativo en la inclusión cultural como elemento responsable del desarrollo global de la persona (Echeita, 2007, 2010). Las investigaciones sobre el desarrollo cognitivo coinciden en señalar la gran influencia de la educación, las condiciones de vida y situaciones de aprendizajes que viven las personas.

La educación debe intervenir de manera que consiga un desarrollo en el sujeto para la vida. Esto incluye la presencia y participación social, así como el contexto como dimensiones fundamentales del funcionamiento humano. Por presencia, se señala los contextos de aprendizaje creados para todos y todas, mediante la adopción de las medidas necesarias para que todo el alumnado tenga el mejor rendimiento escolar posible para la vida social y comunitaria (Echeita, 2007, 2012). La participación implica que todo el alumnado debe sentirse tratado, reconocido y valorado en sus grupos de referencia (familia escuela, amistades). Para ello, hay que contemplar el riesgo que supone para una persona con TEA vivenciar el sentimiento de pertenencia y relación con sus grupos; ésto forma parte de las estrategias educativas y deben estar contemplados en el currículum de forma clara y precisa.

El aprendizaje cooperativo en la Escuela Inclusiva

La diversidad es una de las características de la condición personal y de la heterogeneidad de todo el alumnado. Implica reconocer los distintos ritmos de aprendizaje, las áreas destacadas en cada persona, y las formas de relación e interacción personal. Autores como Booth, Ainscow y Kingston (2006), Echeita (2007) o Solla (2013) señalan la necesidad de un cambio en el sistema educativo en la concepción y clasificación del alumnado, así como en su respuesta educativa a la diversidad generando la homogeneidad y principios de diferenciación en función de la mayoría o neurotipicidad, lo que requiere innovación en la metodología de las aulas. Stainback, Stainback y Jackson (2001) señalan que una aula inclusiva se basaría en la creencia de que la diversidad ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos los miembros de la misma, prestándose apoyo y asistencia a los alumnado para ayudarlos a conseguir los objetivos curriculares idóneos, siempre dentro del aula común. Con todo, pese a las oportunidades para esta forma de aprendizaje, también hay que señalar algunas barreras a la presencia, participación y aprendizaje de algunos niños y niñas en el aula, y detectarlas es el compromiso ético de la nueva cultura inclusiva y también de la posibilidad de dar oportunidades para el desarrollo y aprendizaje de las personas con una forma diferente de ver el mundo como es el caso de los TEA.

El aprendizaje cooperativo permite superar dificultades características de los TEA, siendo necesario desarrollar estos modelo de aprendizaje en todos los ámbitos de su vida. Con el apoyo de profesionales, familia y amigos, este alumnado puede adoptar un papel activo en la toma de decisiones, desarrollar capacidades, habilidades, deseos y expectativas consiguiendo reducir la segregación social y el aislamiento (García-Cuevas y Hernández, 2016).

Es por ello que este trabajo pretende analizar esta relación entre el aprendizaje colaborativo e inclusión del alumnado con TEA en centros ordinarios; no sólo la riqueza en su aprendizaje si no también, en sudesarrollo emocional y afectivo en general facilitando la superación de barreras para la inclusión.

2. MÉTODO

Se recurre a un estudio transversal de diseño cuasiexperimental con el objeto de evaluar los resultados de aprendizaje en grupos de sexto curso con un grupo experimental (6ºB) y uno control (6ºA). Concretamente, se pretende:

- Evaluar el impacto de la convivencia con el alumnado con TEA en centros dado la preocupación parental por la incidencia en el ritmo y calidad de aprendizaje en el aula con personas con alteraciones del neurodesarrollo.
- Analizar la influencia en el aprendizaje del alumnado en el aula, atendiendo a la comunicación, las variables afectivo-emocionales y las variables de inclusión determinadas por las tres dimensiones especificadas en el INDEX.
- Evaluar la influencia y las dimensiones en el propio centro a fin de ofrecer al profesorado información sobre el impacto en la convivencia y en los valores y actitudes en los centros.

Participantes y escenario de investigación

Este estudio se ha llevado a cabo en un Centro de Educación Ordinaria, tomando como muestra tres grupos de miembros de la comunidad educativa: estudiantes, familias y docentes. La muestra se compone de 47 estudiantes de 11-12 años repartidos de forma homogénea en dos grupos: un grupo experimental (A) (N=25; 53.19%) que se corresponde a un aula con alumnado con TEA (6ºB) y en el que predomina el sexo femenino (77%) sobre el masculino (33%), y un grupo control (B) (N=22; 46.81%) representado por alumnado sin barreras para el aprendizaje y la participación (6ºB), siendo este caso una distribución más homogénea en cuanto al sexo (50% hombres y 50% mujeres).

Además, se cuenta con la participación de: 39 familiares (74% madres y 26% padres), en su mayoría con edades comprendidas entre 41 y 50 años (67%), y mucho menor entre 20-40 años (25%) o mayores de 50 años (2%); así como de 14 docentes con edades que oscilan entre 20-39 años (21%), 40-50 años (43%) o más de 50 años (36%). En su mayoría tutores, aunque también existen dos profesoras de apoyo, una orientadora y un director.

Instrumento

Utilizamos los cuestionarios sobre inclusión del INDEX (Booth y Ainscow, 2005, 2011; Booth et al., 2006) con el objeto de analizar el nivel de inclusión de las aulas, del profesorado del centro y de las familias como factores y barreras para la inclusión del alumnado. Estos cuestionarios ofrecen enunciados son claros y adaptados a las características de la muestra, presentándose en formato diferente para los tres agentes a analizar en el proceso educativo: profesorado, familias y alumnado. Se componen de ítems de respuesta cerrada valorado en una escala Likert de 4 puntos (totalmente de acuerdo, bastante de acuerdo, en desacuerdo y preciso más información). Los índices de fiabilidad obtenidos para esta escala en este estudio evidencian una excelente fiabilidad en el caso de profesorado ($\alpha = .976$) y familias ($\alpha = .930$), y mejorable para el alumnado ($\alpha = .576$; $\alpha = .756$ si se elimina el ítem 26).

Procedimiento

El alumnado participante fue encuestado en el centro, teniendo que cumplimentar la prueba INDEX. La aplicación del instrumento se realizó manteniendo la confidencialidad del alumnado. Por su parte, las familias recibieron el cuestionario, junto con una explicación de los motivos y la función de la información así como la importancia de su cumplimiento y compromiso de confidencialidad. Finalmente, se le aplican al profesorado los cuestionarios facilitándoles la información y motivación en sus respuestas.

Análisis de la información

Se utiliza el programa informático SPSS, para el análisis de los datos obtenidos. Se calculan los índices de fiabilidad, las medias y desviaciones típicas realizando contrastes de medias entre los resultados. Se exploran tres dimensiones interconectadas del INDEX: percepción de culturas inclusivas, elaboración de políticas inclusivas y desarrollo de prácticas inclusivas. Como variables independientes utilizamos la metodología cooperativa y no cooperativa, el grupo, la edad, género, curso, nivel académico de los progenitores o tutores legales, profesión, años trabajados y desempeño del profesorado.

3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados obtenidos permiten delimitar la situación actual del centro y analizar las diferencias entre los grupos experimental y control. Se analizan las medias y desviaciones típicas y su contraste con respecto a las dimensiones de inclusión (culturas, políticas y prácticas) para cada grupo participante: alumnado, profesorado y familias.

Resultados del INDEX en el alumnado

En primer lugar, analizamos la percepción de culturas inclusivas en el alumnado en función de los grupos (experimental, A o control, B). Como se presenta en la tabla 1, existen diferencias entre el grupo A y grupo B que se muestran no significativas en la valoración sobre el centro como “buen centro” (IT1) aunque el grupo control obtienen una puntuación significativamente superior ($p < .05$) frente al experimental en lo referente a estar contentos con el centro (IT2). Tampoco hay diferencias en “les gustaría que hubiera más diversidad en las aulas” (IT5), en la falta de relación entre la familia y el centro (IT7), en su falta de confianza en el profesorado (IT9) o en la organización de actividades del centro (IT10). Las diferencias que se aprecian a nivel descriptivo en los ítems IT3 e IT4 ($p < .05$)

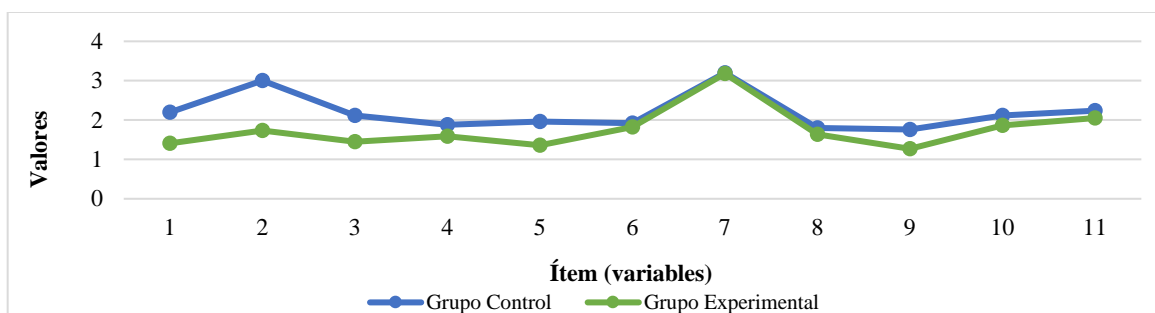


Figura 1. Percepción de culturas inclusivas según el grupo de alumnado

Por lo que se refiere a políticas inclusivas, como se presenta en la Figura 2, ambos grupos perciben que se respetan sus creencias (IT13) y pueden expresar libremente lo que piensan y perciben que en el centro se trata con respeto al alumnado ($p < .05$). Se observan diferencias significativas en lo que refiere a la facilidad para mezclarse con niños/as fuera del centro (IT16), siendo superior en el grupo experimental ($p > .001$). Hay acuerdo entre los grupos en que se trata con respeto al alumnado con discapacidad en el centro (IT17). Se aprecian diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) en el IT18 (no se trata mal a ningún alumno en el centro), a favor del grupo control.

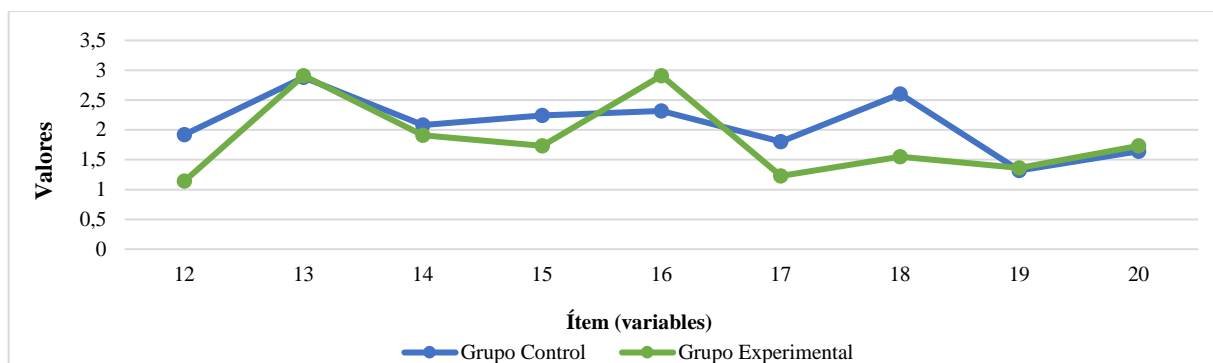


Figura 2. Elaboración de políticas inclusivas según el grupo de alumnado

En lo referente al desarrollo de práctica inclusivas, que se presenta en la Figura 2, tanto el grupo control (línea azul) como el experimental (línea verde) coinciden en que se respetan sus creencias (IT21), que no se trata mal a nadie por el origen de su familia (IT23), y no se sienten intimidados en el centro (IT24), no habiendo diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$), pero existen diferencias significativas ($p > .001$) en el IT26, donde el alumnado del grupo experimental afirma recibir en mayor medida la ayuda suficiente, frente al grupo control; en el IT30, en el que el grupo experimental considera (1,95) que puede hacer los deberes en el centro cuando quiera y el grupo control no (2,68); y en el IT31 donde el grupo experimental (1,82) afirma con más seguridad que profesorado y alumnado se llevan bien, frente al control (2,24) en el que hay algunos sujetos que están en total desacuerdo.

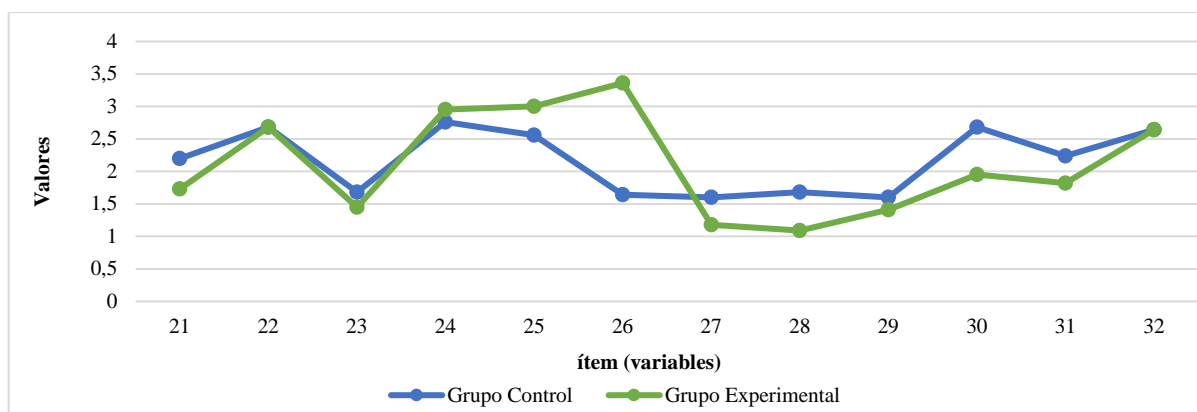


Figura 3. Desarrollo de prácticas inclusivas según en grupo de alumnado

Resultados del INDEX en el profesorado

En el análisis de los resultados del profesorado se puede señalar, respecto a la percepción de culturas inclusivas, la presencia de diferencias entre docentes en función de la edad. Si bien no se aprecian diferencias significativas ($p > .05$) en lo que respecta a sentirse bienvenido al centro (IT1), existe desacuerdo en la labor conjunta del profesorado (IT3), sobre todo entre profesorado mayor (más de 50 años) y el más joven (20-39 años) ($p < .001$). Existe acuerdo en considerar que todos los profesionales y el consejo escolar no trabajan bien juntos (IT7). Por otra parte, la diferencia más acentuada se produce en el IT9 (compromiso con la inclusión), existiendo diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado de más de 50 años con respecto a los de 40-50 años ($p < .01$) y a los nuevos ($p < .05$), no habiendo diferencias entre estos dos últimos ($p > .05$). Otro punto clave es el IT13 en el que el profesorado más nuevo (3,00) piensa que el centro no ayuda a los padres madres y cuidadores a sentirse bien consigo mismos

mientras que el resto del profesorado percibe que sí, habiendo una diferencia significativa del grupo de los más jóvenes con respecto a los otros dos grupos ($p < .001$).

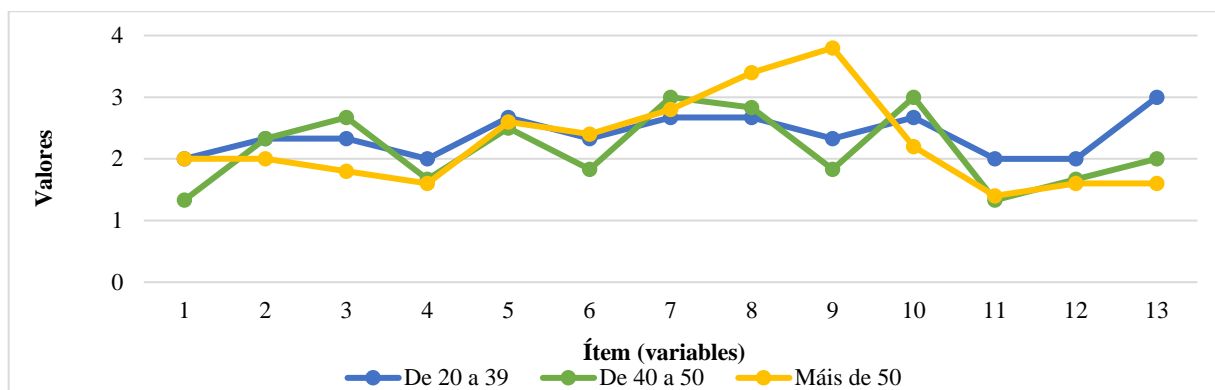


Figura 4. Percepción de culturas inclusivas según edad del profesorado

También es destacable respecto a esta dimensión, las variables sexo y función de los docentes. Por un lado, existen diferencias significativas ($p < .05$) entre hombres y mujeres, siendo superior la valoración de los hombres en los ítems IT2 (el alumnado se ayuda entre sí), IT5 (profesionales, familias y cuidadores colaboran) e IT9 (compromiso con la inclusión); y por el otro, hay diferencias estadísticamente significativas en el trabajo colaborativo (IT2 e IT3) y colaboración de las familias (IT5), donde el profesorado de apoyo es el que obtiene puntuaciones significativamente inferiores ($p < .05$) con respecto a dirección y tutores.

En lo que respecta a la elaboración de políticas inclusivas, en la Figura 5 se observa que el profesorado de mayor edad (más de 50 años) presenta una peor percepción de la trato justo a los profesionales en relación con las oportunidades de empleo y promoción (IT14) y de que la políticas de necesidades educativas especiales no es inclusiva (IT23), frente a la opinión de los otros dos grupos, habiendo diferentes estadísticamente significativas con respecto a los más jóvenes ($p < .05$). Coinciden en señalar que favorable la ayuda en la adaptación inicial de los profesionales (IT15) y del alumnado (IT18), así como en que la normativa vigente sobre necesidades educativas especiales no se usa para reducir las barreras a la presencia, aprendizaje y participación del alumnado (ITPorén todos coinciden con que a normativa vixente sobre necesidades educativas especia). Los más jóvenes valoran significativamente peor ($p < .05$) que los de 40-50 años, que las normas de conducta hagan que el centro funcione mejor (IT26) y, junto con éstos, que existe pocas barreras para la asistencia frente al profesorado de mayor edad ($p < .001$).

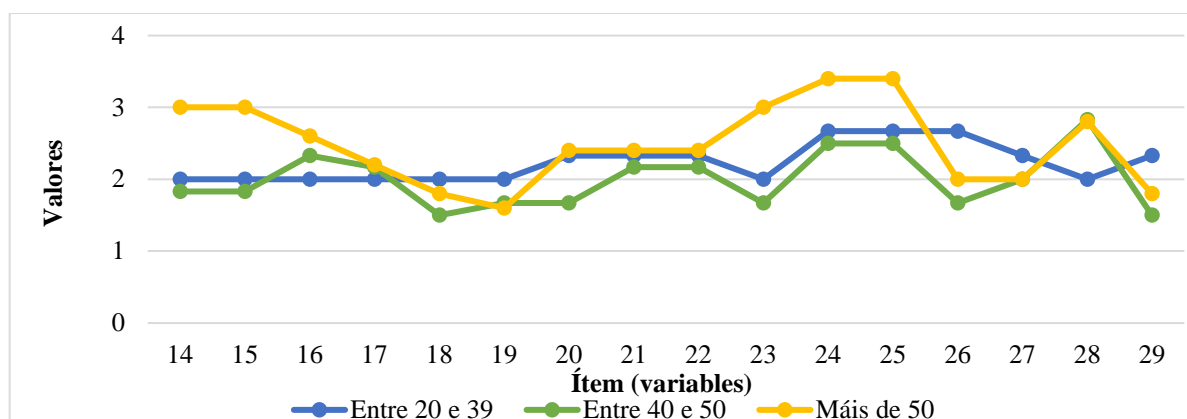


Figura 5. Elaboración de políticas inclusivas según edad del profesorado

Señalamos también las diferencias en cuanto al sexo y a la función. En relación al sexo, su percepción es generalmente semejante. En cuanto a la función de los profesionales, existen diferencias no significativas en la valoración de que el centro no es accesible para todas las personas. El profesorado de apoyo obtiene puntuaciones significativamente inferiores ($p < .05$) en cuanto a la preparación de los niños/as para pasar a otros centros (IT19), coordinación de los apoyos (IT20) y ayuda de las actividades de formación continua p (IT21) frente a tutores y dirección. Todos coinciden en que la normativa no se usa para reducir las barreras (IT24) y en que el apoyo el alumnado con lengua materna diferente no beneficia a todo el alumnado (IT25).

Por último, en el desarrollo de prácticas inclusivas, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la edad de los participantes (Figura 6), teniendo en cuenta que las valoraciones oscilan siempre entre 1-2, si se pueden señalar algunas diferencias a nivel descriptivo. En el IT37 sobre se los profesionales planifican, revisan y se implican en las actividades de colaboración

Los menores de 40 años y mayores de 50 consideran que los profesionales no planifican, revisan y se implican en actividades de colaboración (IT37), frente a la mayoría del profesorado de edad entre 40-50. El profesorado de 20-39 años puntúa por debajo del resto en lo que refiere a la organización para promover la participación (IT40) y la distribución de los recursos (IT41), existiendo acuerdo sobre la utilización de las diferencias entre lo alumnado como recurso de apoyo para las actividades (IT42). En relación a si los profesionales elaboran recursos compartidos para apoyar las actividades (IT44) puntúan por debajo el profesorado más joven y el más mayor, y sobre la utilización de los recursos del entorno (IT45) el profesorado de edad media es el que obtiene mejores puntuaciones.

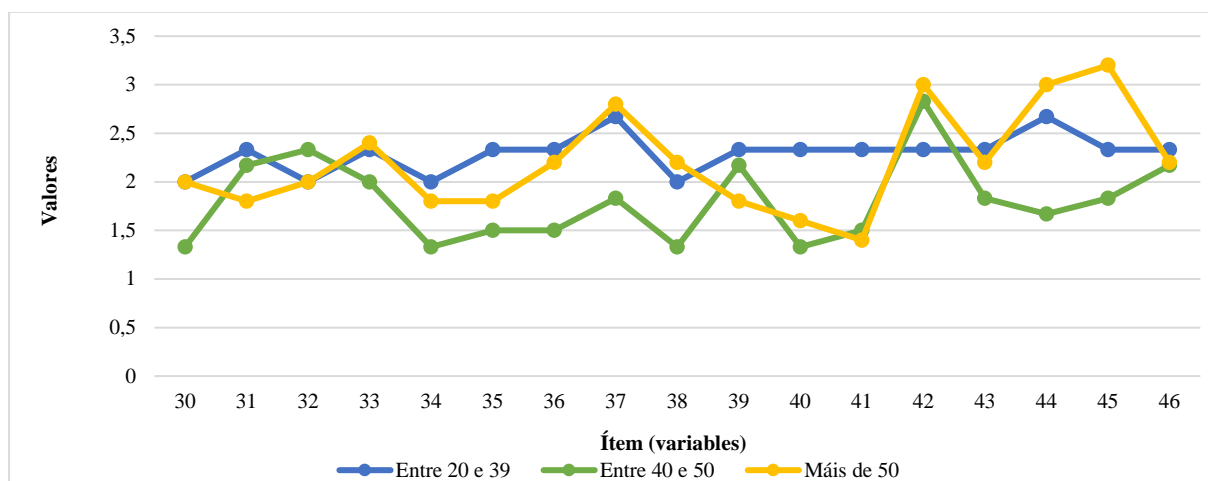


Figura 6. Desarrollo de prácticas inclusivas inclusivas según edad del profesorado

En relación al sexo, las mujeres puntúan significativamente por debajo ($p < .05$) en la percepción de que las actividades sirvan para comprender las diferencias entre las personas (IT32), en que la mayoría de las actividades eviten estereotipos (IT33) o en la implicación en las actividades de colaboración por parte de los profesionales (IT33). Ambos coinciden en que no se emplean las diferencias entre lo alumnado como recurso en las actividades (IT42). En cambio, los hombres obtienen puntuaciones superiores, algunas de ellas estadísticamente significativas, que cómo profesionales elaboran recursos compartidos (IT44), aprovechan los que les ofrece el entorno (IT45) y los distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión (IT46), mientras que las mujeres discrepan de que todo esto se haga así.

En cuanto a la función desempeñada, se repiten algunas de las diferencias constatadas anteriormente en lo que refiere a las discrepancias del profesorado de apoyo frente al profesorado tutor y a dirección, aunque estas diferencias son a nivel descriptivo. Los primeros no perciben que las actividades realizadas en el centro fomenten la comunicación entre lo alumnado (IT31), ni que sirvan para conocer las diferencias entre las personas (IT32), o que los recursos sean distribuidos de manera justa (IT46). Consideran que no hay planificación ni implicación por parte de los profesionales en las actividades de colaboración (IT37) y que no todo el alumnado participa cuando hay actividades especiales (IT39). No están convencidos de que se empleen las diferencias del alumnado como recurso (IT42) ni ellos, ni los tutores en exceso. Sin embargo todos están de acuerdo en los profesores de apoyo apoyan las actividades educativas, el aprendizaje y la participación (IT38).

Resultados del INDEX en las familias

Finalmente, se presentan en la Figuras 7, 8 y 9 los resultados de las familias con respecto las culturas inclusivas. En la figura 7 se puede observar la línea azul representada por las familias del alumnado del grupo control (B) y la verde representada por los del grupo experimental (A). Los análisis indican que no existen diferencias significativas ($p > .05$) en lo referente a la valoración de la primera impresión y clima del centro (IT1 e IT2), a la accesibilidad física para todo el alumnado sin discriminación (IT5), a la falta de implicación en el centro del profesorado (IT6) y a la ayuda que ofrece el profesorado para el alumnado se lleve bien entre ellos (IT10), presentando todos ellos valoraciones que oscilan entre 2-3 puntos. No obstante, existen diferencias significativas ($p < .05$) en la información recibida sobre el centro antes de inscribir a sus hijos/as (IT3) y en lo referente al trato con respeto por parte de profesorado y alumnado (IT8), siendo que los progenitores del grupo A lo valoran significativamente por debajo al grupo B.

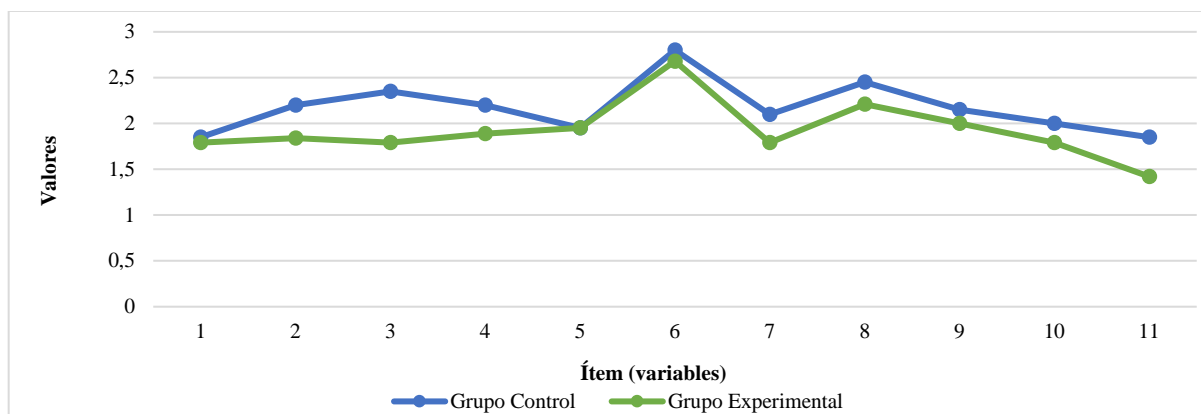


Figura 7. Percepción de culturas inclusivas según los progenitores de cada grupo

Se analizan también las diferencias en función de las variables edad y sexo. En lo que respecta a la edad, existen diferencias significativas ($p < .05$) a favor de los padres y madres mayores de 50 años en la percepción de que cualquier niño/a sea bien recibido/a en el centro independientemente de su capacidad u origen (IT4) y en que los profesionales no piensan que todos los niños sean igual de importantes (IT9). Así mismo, los padres de 30-40 años y los mayores de 50 obtienen puntuaciones significativamente superiores ($p < .05$) a los padres de 40-51 años en considerar que los profesionales y el alumnado si no se tratan con respeto entre sí (IT8). No se aprecian diferencias estadísticamente significativas en los restantes ítems. En cuanto al sexo, se observan diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) que sitúan a las

madres en una peor percepción de la recepción del alumnado independientemente de su capacidad u origen (IT4) y en el trato de respeto (IT8).

El análisis de la elaboración de políticas inclusivas indica, como se observa en la Figura 8, un acuerdo general en todos los ítems que envuelven las políticas, para bien y para mal, no existiendo además diferencias estadísticamente significativas en ninguno de ellos. Consideran que sus hijos van contentos al colegio (IT13), piensan que los profesionales tratan a los padres por igual, teniendo una percepción más positiva de los que colaboran en las actividades que de los que no colaboran (IT16 e IT17) y perciben que los profesionales los mantienen informados del que acontece en el centro a rasgos generales (IT20).

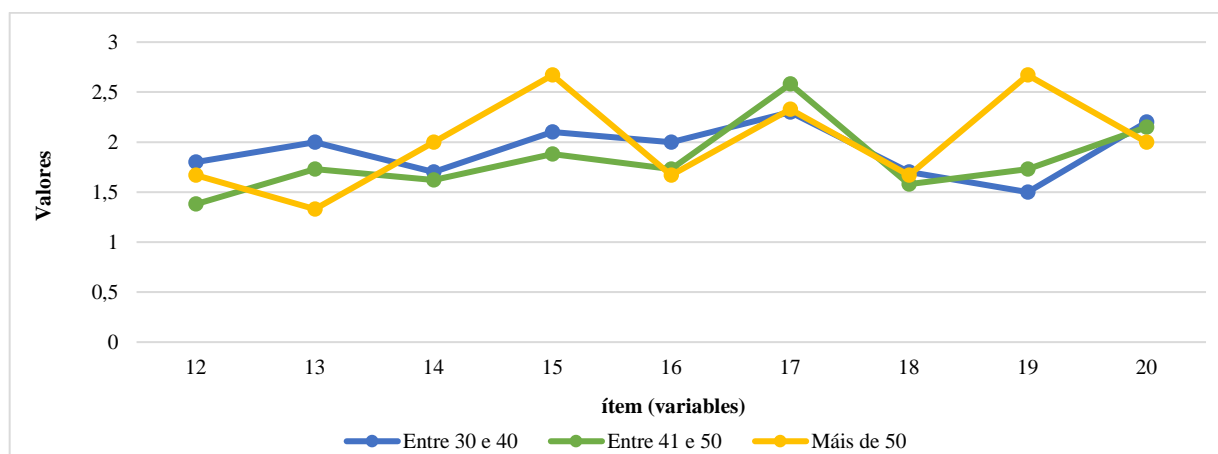


Figura 8. Elaboración de políticas inclusivas según los progenitores de cada grupo

Tampoco se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cuanto a sexo y edad de los progenitores, aunque se puede destacar a nivel descriptivo que los mayores (más de 50 años) tienen una peor percepción de la existencia de pautas de alimentación (IT15) y de que los profesionales los tomen en serio (IT19), mientras que los de 41-50 años son los que están más convencidos de que los profesionales tienen una percepción distinta de los padres dependiendo se participan en las actividades (IT17). En cuanto al sexo, únicamente se detectan diferencias a nivel descriptivo en lo que respecta a una mayor disconformidad de las mujeres con las pautas de alimentación (IT15).

En relación al desarrollo de prácticas inclusivas, las familias de ambos grupos coinciden en que los profesionales no cuentan con su opinión antes de hacer cambios (IT21). Existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) a favor del grupo control (B) en que los profesionales muestran interés en lo que saben sus hijos (IT22) y en que se les da la oportunidad de discutir sobre la mejor forma de apoyar a sus hijos en el centro (IT23). Coinciden ambas familias en la percepción de que los profesionales no hacen demasiado por combatir el absentismo escolar (IT28 e IT30), aunque sí señalan que trabajan por ayudar al alumnado en sus dificultades (IT31) y en que los profesionales no trabajan bien juntos (IT32). Es significativamente superior ($p < .05$) la valoración de los progenitores del grupo control (B) que hacen sobre la relación entre actividades del aula y su vida cotidiana (IT36), y sobre la participación que favorecen los profesionales al alumnado (IT37). Ambas familias consideran que la implicación de los profesionales no es suficiente (IT38) y, descriptivamente, se aprecia una mejor valoración del grupo control en que los profesionales animan a los estudiantes a realizar elecciones en sus actividades de aprendizaje (IT39). No se aprecian diferencias estadísticamente significativas en función del sexo, ni de la edad.

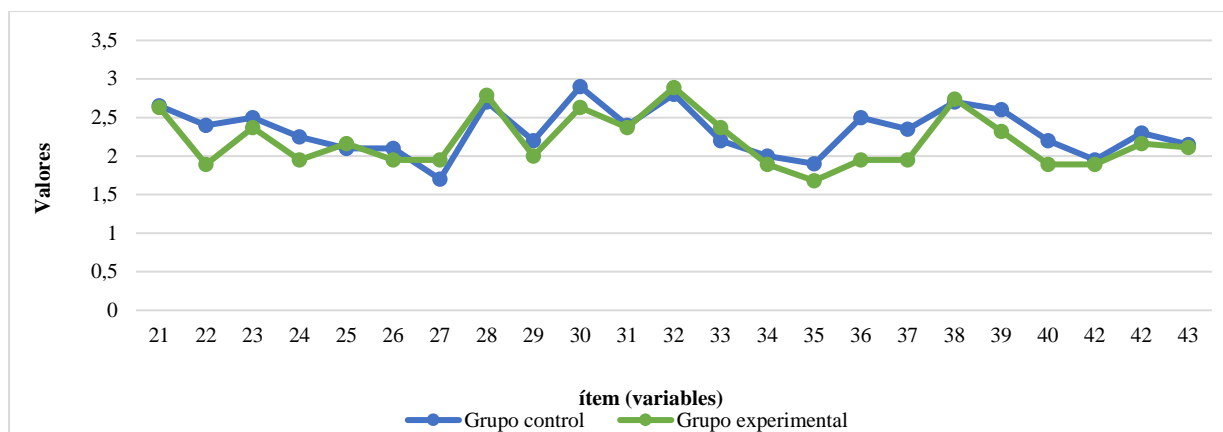


Figura 9. Desarrollo de prácticas inclusivas según los progenitores de cada grupo

Si se observan los valores ofrecidos por los tres colectivos se encuentran resultados bastante próximos en relación a las culturas, políticas y prácticas. Sin embargo, se puede destacar que, en el caso de las culturas inclusivas, parece ser el profesorado el que más se mueve para guiar las decisiones del centro en aras a crear una comunidad escolar segura en la que cada miembro es valorado. En relación a las políticas inclusivas vuelve a destacar el profesorado en su función por mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Finalmente, en lo referente a las prácticas las cuales suponen llevar a la práctica las culturas y políticas, se observa cómo son las familias las que más exigen, cuando en realidad debería ser el profesorado el que destaque en este aspecto. Con ello, es posible interpretar que el profesorado puede tener ciertas intenciones o concepciones inclusivas en su centro, pero no desarrolla en su mayoría en la realidad de las aulas.

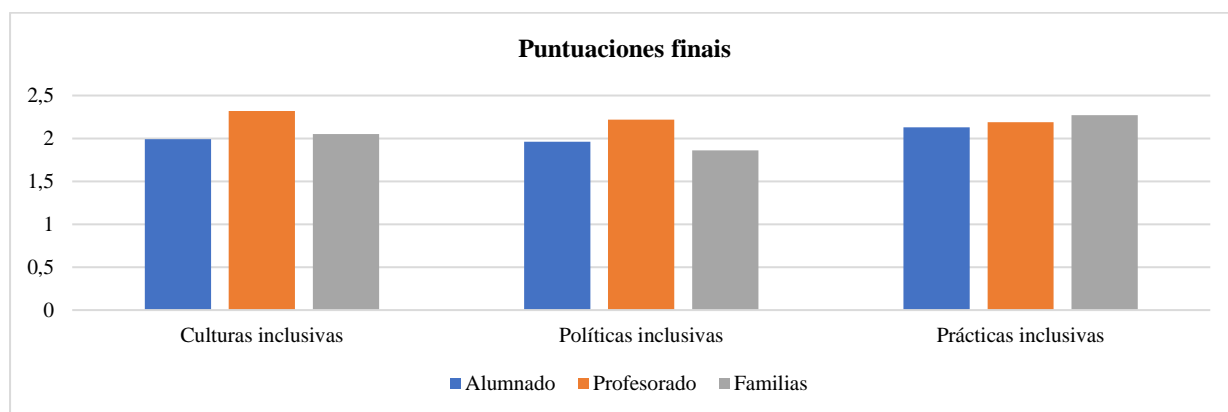


Figura 10. Comparativa de las puntuaciones finales de la muestra completa

4. CONCLUSIÓN

El derecho a una educación accesible para todos y todas es hoy un día un reto y una realidad que avanza gracias a las buenas prácticas educativas y al compromiso de los educadores y educadoras por una educación equitativa e inclusiva. El modelo de calidad de vida y los cambios en las prácticas educativa favorecen ir reduciendo las desigualdades y posibilitando la autonomía de las personas en su ámbito social. Ello pasa por creer en la diferencia y posibilitar una buena estrategia de atención a la diversidad basado en los métodos educativos, flexibles y abiertos que posibiliten la presencia, participación y aprendizaje de las personas en general y con TEA en particular. Así como es necesario adaptar los los contextos educativos a las personas, en la medida en que desarrollemos los apoyos centrados en sus necesidades y

demandas, estaremos posibilitando satisfacer los contextos de aprendizaje que posibiliten su desarrollo y educación.

Es fundamental el papel de la escuela como ámbito para la inclusión del alumnado con trastorno del espectro del autismo y desarrollar prácticas inclusivas con el objetivo último de promover su desarrollo, aumentar su bienestar emocional y adquirir habilidades para introducirse en la sociedad de manera autónoma y activa aumentando así su calidad de vida. El trabajo cooperativo pasa por ser una estrategia ideal para la escuela inclusiva al lograr que esa interacción social posibilite el intercambio de información, la adecuación de apoyos y ajuste continuado dentro de los grupos que permitan el aprendizaje de todos sus miembros. Este estudio pretende facilitar datos en torno a esta premisa y se ha observado que las aulas con personas con TEA aumentan su capacidad de aprendizaje si se utiliza la cooperación y colaboración entre el alumnado. Los resultados señalan que esta metodología de aula facilita la flexibilidad en el alumnado desarrollando niveles de mayor responsabilidad, facilitando la inclusión de todas las personas y el desarrollo de valores como la ayuda mutua, el valor del grupo y la necesidad de valorar a todas las personas. Se observa que la interdependencia positiva (vinculación del alumnado entre ellos, tenerse en cuenta unos los otros con verdadero interés, compartir) y habilidades sociales (cooperación, confianza, comunicación idónea, ayudarse entre ellos, resolver conflictos) son valores que destacan en el grupo. También se pueden señalar aspectos para la mejora con respecto al aprendizaje y desarrollo y la necesidad de mayor colaboración entre el alumnado, profesorado y familias.

En definitiva, el trabajo cooperativo y colaborativo posibilita la participación mayor del alumnado con TEA posibilitándole formar parte del aula de una forma activa por lo que puede ser una estrategia imprescindible en la inclusión real del alumnado con TEA así como posiblemente en la sociedad o comunidad en la que aprende, convive y se desarrolla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baña, M. (2011). Los trastornos del espectro autista y generales del desarrollo: inclusión social y calidad de vida. *Revista Ciencias Psicológicas*, 5(2), 183-191.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2005). *Guía para la Evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bilbao: Servicio Central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ª Ed.) Manchester: CSIE.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Bristol: CSIE.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Davidson, R.J. y McEwen, B.S. (2012). Social influences on neuroplasticity: stress and interventions to promote well-being. *Nature Neuroscience*, 15, 689-695. doi: 10.1038/nn.3093
- Echeíta, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2010). Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva. Barreras para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación en educación secundaria. Trabajo presentado en las *VII Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre Educación Especial e inclusión educativa. Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE)*. París: UNESCO.
- Echeita, G. (2012). El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad. Cooperar para aprender y aprender a cooperar. En J.C. Torrego, J.C. y A. Negro (Coords.). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 21-44). Madrid: Alianza Editorial.
- Echeita, G. y Simon, C. (2008). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R. de Lorenzo y L. Cayo (Eds.), *Tratado sobre discapacidad* (pp. 1103-1134). Madrid: Thomson & Aranzadi.
- Feuerstein, R. (1987). The two-fold care organization: on the combination of group and foster situations. *Child and Youth Care Quarterly*, 16, 168-184.
- García-Cuevas, A.M. y Hernández, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión de alumnado con TEA/AS en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 18-34.
- Giné, C., Montero, D., Verdugo, M.A., Rueda, P. y Veret, S. (2015). Claves de futuro en la atención y apoyo a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. ¿Qué nos dice la ciencia?. *Siglo Cero: Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 46(1), 81-106. doi: 10.14201/scero201546181106
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Argentina: Kairós.
- Karama, S., Colom, R., Jonhson, W., Deary, I., Haier, R., Waber, P., ... Evans, A.C. (2011). Cortical thickness correlates of specific cognitive performance accounted for by the general factor

- of intelligence in healthy children aged 6 to 18. *Neuroimage*, 55(4), 1443-1453. doi: 10.1016/j.neuroimage.2011.01.016.
- López, M.J. (2015). Neurodesarrollo funcional de 8-12 años: La segunda infancia. En A. Caruana y N. Gomis, N. (Coords.), *Cultivando Emociones* (pp. 266-279). Valencia: Generalitat Valenciana.
- Luckasson, R. (2010). Characteristics and needs of people with intellectual disability who have higher IQs. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities (AJIDD)*, 47(3), 220-233.
- Navarrete, I. (2015). *Estudio caracterológico y diferenciado de adolescentes con trastornos del espectro del autismo, otras discapacidades y desarrollo típico* (Tesis doctoral). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Negro, A., Torrego, J.C. y Zariquiey, F. (2012). Fundamentación del aprendizaje cooperativo. Resultados de las investigaciones sobre su impacto. En J.C. Torrego y A. Negro (Coords.). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*, p. 21-44. Madrid: Alianza Editorial.
- Puyuelo, M., Rondal, J.-A. y Wiig, E.H. (2000). BLOC. Batería de lenguaje objetiva y criterial. Madrid: Elsevier.
- Sánchez, R. (2008). TIC para estimular inteligencias. Trabajo presentado en el *II Congreso Nacional sobre Discapacidad Intelectual*. Jaen: Universidad de Jaen.
- Solla, S. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid: Save the Children.
- Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, H.J. (2001). Hacia las aula inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (Coords.), *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp.21-35). Madrid: Narcea.
- Vigotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Zautra, A.J., Kenney, E. y Écija, C. (2014). *Inteligencia social: aplicación práctica en el contexto educativo. La humanización de las relaciones sociales*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.