

## **El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria.** *(Cooperative learning as a strategy for the inclusion of students with sen/as in the ordinary schools).*

**Alba María García-Cuevas Román**  
*(Universidad de Sevilla)*  
**Dra. Elena Hernández de la Torre**  
*(Universidad de Sevilla)*

*Páginas 18-34*

*ISSN (impreso): 1889-4208*  
*Fecha recepción: 01-03-2016*  
*Fecha aceptación: 01-05-2016*

### **Resumen.**

*Este estudio pretende indagar y examinar el trabajo realizado en las aulas con alumnos/as que presentan Trastorno del Espectro Autista y/o síndrome Asperger. El objetivo es orientar a los docentes que trabajan por la inclusión de este alumnado acerca de algunas estrategias educativas de carácter cooperativo para que la intervención educativa con estos niños/as sea satisfactoria. Se ha realizado un análisis de necesidades para diseñar un plan de apoyo dirigido a favorecer la inclusión del alumnado con TEA/AS en el aula ordinaria mediante estrategias de aprendizaje cooperativo. Para la recogida de datos se han utilizado estrategias tanto cualitativas y cuantitativas: entrevistas individuales, cuestionarios cerrados y escala de observación. En la muestra han participado profesorado de educación Infantil y Primaria, alumnado, orientadora, educadora especial, monitora de apoyo específico, pedagoga terapéutica y profesional de Audición y Lenguaje. Los resultados muestran las barreras que hallan los educadores para trasladar el concepto de «inclusión» a la realidad del aula del alumnado que presenta estas características.*

**Palabras clave:** *aprendizaje cooperativo; asperger; autismo; inclusión*

### **Abstrac.**

*This study is expected to analyze and enquire into the work done in class with Autism Spectrum disorder and Asperger syndrome students. The main goal is to guide teachers who make an effort for the inclusion of such type of students and inform them about some cooperative instructive strategies so the educational intervention of these students can be successful. An analysis of necessities has been made to design a supportive plan aimed at improving AS and TEA's students' inclusion in the common class by these cooperative learning strategies. For the data pick-up have been used both qualitative and quantitative strategies: individual interviews, closed surveys and an observation scale. Pre-elementary and elementary school teachers, students, a school counselor, an especial education teacher, an specific supportive supervisor, a therapeutic pedagogue and a Language and Audition specialist have participated on the sample. The sample's results show the obstacles that teachers have to deal with to move the concept of "inclusion" to the class' reality in which student's with these traits find their selves in.*

**Key words:** *asperger; autism; cooperative learning; inclusion*

## 1.-Introducción.

Si partimos de la base de la necesidad de encontrar recursos para profesionales que trabajan con alumnado con necesidades educativas, observamos que son pocos los estudios en profundidad sobre autismo/asperger comparado con los estudios de estrategias inclusivas dedicadas a otro tipo de necesidades específicas de apoyo. Es necesario que, como educadores, encontremos estrategias para trabajar con ellos y estar preparados para enfrentarnos a este tipo de desafíos educativos.

Cada día cobra más importancia el estar preparado en este ámbito, existiendo numerosas investigaciones que corroboran que los niños/as con necesidades educativas específicas de apoyo, al estar incluidos en centros ordinarios, aumentan sus posibilidades de adquirir habilidades sociales y comunicativas con sus iguales más potentes y afianzadas. Esto es debido a que la inclusión de este tipo de alumnado en centros ordinarios minimiza las distintas patologías y dificultades de aprendizaje entre el alumnado, proporcionando experiencias de aprendizaje y ayudando a generalizar su inclusión social.

Si tenemos en cuenta todo ello, es imprescindible pensar que si alejamos la formación docente de esta problemática, excluimos al alumnado de las aulas, centrándonos en la problemática del propio alumnado. Es necesario que los docentes cuenten con conocimientos y formación necesarios para conocer estrategias y herramientas adecuadas a las necesidades educativas específicas que presentan estos alumnos/as y puedan contar con el apoyo necesario, aunque "dada la confusión e incertidumbre presentes en este terreno, el progreso hacia la implementación de una educación inclusiva dista mucho de ser fácil" (Ainscow, 2012, p. 40). Debemos lograr que las escuelas se abran a la realidad de la escuela, sin exclusiones, sin etiquetajes y que la idea trascendental de todo ello sea la atención a todos los alumnos, conscientes que todos son diferentes entre sí. Hablamos de «una política educativa en los centros que trabaje para la colaboración basada en el principio de *igualdad de oportunidades* de aprendizaje para todos los alumnos» (Hernández de la Torre y Medina, 2014, p. 501).

1.1.-El trastorno del espectro autista y/o síndrome asperger: un desafío para la inclusión educativa.

El autismo constituye la categoría más rica y desafiante dentro de las entidades clínicas que involucran los trastornos del desarrollo, por el gran reto que supone diagnosticarla, evaluarla e intervenir en personas con esta psicopatología, así como las dificultades que causan en la estructura familiar, y generalmente en todos los ámbitos que rodeen a la persona con autismo (DSM-V, 2013).

El autismo se considera una barrera que impide el aprendizaje escolar y social de los procesos de aprendizaje básicos. Benites (2010, p. 4), afirma que este trastorno reprime la adquisición de las funciones psicológicas básicas para el proceso de humanización. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el trastorno TEA es muy amplio y que estas dificultades pueden presentarse en diferentes grados o

simplemente no presentarse (Frith, 1989 y Happé, 1994; en Giraldo, 2014, p. 184-185). El autismo puede ser conceptualizado como un conjunto de conductas específicas, las cuales resultan no convencionales, que dificultan a la persona con autismo su adaptación al ambiente social y familiar, destacando en este contexto el ámbito educativo.

Kanner (1943; en Soto, 2002) afirma que el rasgo principal que caracteriza al síndrome de autismo infantil es «la incapacidad para relacionarse normalmente con las personas y las situaciones» (p. 49), destacando dos puntos importantes en el diagnóstico, a saber: una soledad extrema y una insistencia obsesiva a la invariancia, así como la presencia de actividades monótonas y repetitivas. Es decir, las personas con autismo son incapaces de asumir acontecimientos espontáneos o aquellos que surjan en la vida cotidiana, es por esto que deben tener una rutina totalmente planificada.

Se define el síndrome Asperger como «un trastorno generalizado del desarrollo caracterizado por disfunción social, intereses restringidos y comportamientos repetitivos. No se acompaña de retraso del lenguaje, como sucede en otros trastornos generalizados del desarrollo» (Fernández-Jaén, Martín, Calleja-Pérez y Muñoz, 2007, p. 53). Angel Rivière (1996; en Equipo DELETREA y Artigas, 2007, p. 12) ha investigado este síndrome de forma descriptiva, afirmando que estos niños tienen poca habilidad para relacionarse con iguales, dificultades para comprender intenciones ajenas, especialmente las «dobles intenciones», con un interés absorbente y excesivo por ciertos temas o contenidos, preocupaciones caprichosas por un tema o cosa determinada (denominadas *manías*), con anomalías en la adquisición del lenguaje (empleo de lenguaje formalmente excesivo, inexpresivo y con características extrañas respecto al tono, ritmo, modulación, etc.). Nos encontramos ante un niño en el que priman la falta de valores como la empatía o comprensión de las emociones ajenas (Guerra, Castellanos y Arnaiz, 2013, p. 52-54). Como señala Artigas (2000, p. 36), la rigidez mental, la dificultad para afrontar situaciones nuevas, la limitación de intereses, el carácter obsesivo y los trastornos de atención, son los aspectos que más engloban a este tipo de trastorno.

## 1.2.-El aprendizaje cooperativo como recurso integrador.

Decimos que «el aprendizaje cooperativo es una metodología educativa innovadora con el potencial necesario para cambiar las prácticas pedagógicas en las escuelas. Se basa en un enfoque constructivista que hace equilibrar a todos los participantes respecto a sus roles» (Santos, Lorenzo-Moledo y Priegue-Caamaño, 2009, p. 289). Tal es así que la clave para un aprendizaje satisfactorio es la interacción con nuestro medio y las personas que nos rodean. Siguiendo afirmaciones de Johnson (1986; en Basilotta y Herrada, 2013, p. 2) podemos interpretar que el aprendizaje cooperativo es un aprendizaje caracterizado por permitir una interdependencia positiva entre estudiantes para que los miembros de un mismo grupo se ayuden unos a otros para trabajar, de potenciando la motivación por ayudarse mutuamente y compartiendo recursos e intercambio de información. Además, facilita el trabajo con grupos heterogéneos y da cabida a alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (n.e.a.e), atendiendo a la diversidad desde un enfoque inclusivo y

permitiendo que todos puedan aprender juntos en el aula ordinaria. León, Felipe, Iglesias, y Marugán (2014, p. 414) afirman que «el aprendizaje cooperativo es una metodología eficaz que favorece una actitud crítica y de tolerancia, desarrollando cooperación, solidaridad y trabajo en equipo».

La utilización del aprendizaje cooperativo supone un recurso eficaz para fomentar la educación inclusiva, basándose en interacciones entre iguales. Este enfoque aborda la construcción del aprendizaje desde situaciones reales donde estudiantes de diferentes disciplinas comparten protagonismo en la elaboración de un producto final del que todos se sienten responsables (Navarro, González, López y Botella, 2015, p. 101). Los datos disponibles permiten afirmar que las estructuras de interacción cooperativa proporcionan mayor rentabilidad que las estructuras de tipo individualista y de interacción competitiva. Numerosos autores han estudiado los efectos favorecedores y enriquecedores que produce el uso del aprendizaje cooperativo en las aulas en distintos contextos. Seguí y Duran (2011) nos aportan datos fiables sobre este efecto positivo. Si bien el trabajo cooperativo en las aulas asiste a que existan prácticas más inclusivas, del mismo modo repercute beneficios de carácter más personal.

Autores como Banks (1995; en Santos, Lorenzo-Moledo y Priegue-Caamaño, 2009) corroboran numerosas características positivas de este aprendizaje: «la estructura cooperativa de las actividades de aprendizaje favorece la estima de la diversidad y la heterogeneidad. No se trata sólo de educar en y para la tolerancia, sino remarcar el valor intrínseco y riqueza que la diversidad humana y cultural encierra» (p. 292). Esto nos da pistas para saber que los alumnos/as de cada grupo deben comprometerse con las metas propuestas, siendo capaces de percibir/reconocer que todos los miembros del grupo tiene la misma importancia por igual de modo equitativo.

En el campo educativo, el aprendizaje cooperativo permite superar dificultades características en niños/as autistas, siendo necesario desarrollar estos modelos de aprendizaje en todos los ámbitos de la persona autista. Con el apoyo de profesionales, familia y amigos, los alumnos con TEA adoptan un papel activo en la toma de decisiones, desarrollan sus capacidades, habilidades, deseos y expectativas (O'Brien y O'Brien, 2000; p. 2) consiguiendo «ciertos objetivos, mejorar experiencias, reducir la segregación social y el aislamiento, aumentar oportunidades, promover capacidades y competencias» (Holburn, 2003, p. 48-49).

Lozano y Alcaraz (2012, p. 393) afirman que la respuesta que se ha dado a niños con TEA se enmarca en la perspectiva clínica-psicológica, la cual ha sido escasamente útil para dar una respuesta educativa a los mismos. Lozano, Castillo, García y Motos (2013), afirman que desde una perspectiva pedagógica, debe reivindicarse una educación para estos niños abierta y flexible, dando cabida a aspectos como la comprensión de emociones y creencias, favoreciendo positivamente interacciones e intercambios sociales e interpersonales (Introducción, párr. 5).

Todos los alumnos tienen cabida en el aula, en situación de igualdad, reconociendo sus diferencias individuales y valorándolas, (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). Todos tienen derecho a ser incluidos en aulas ordinarias, pudiendo aportar algo diferente en clase (Echeita, 2008, p. 10). Se trata de aprender a vivir con la diferencia y estudiar cómo podemos sacar partido a esa diferencia.

## 2.-Método del estudio: propósito y muestra.

El objetivo principal de este estudio es el análisis de necesidades de relación y posterior diseño de un programa de apoyo dirigido a favorecer la inclusión de niños con TEA/AS en el aula ordinaria mediante el aprendizaje cooperativo. Nos planteamos dos objetivos secundarios: en primer lugar identificar las expectativas, concepciones y barreras que encuentra tanto el equipo de apoyo especializado que trata al alumnado con TEA y/o AS, y un grupo de docentes externos a la intervención educativa del centro educativo CEIP Arias Montano; en segundo lugar, conocer las características específicas que presentan el alumnado incluido en el Aula Específica del centro para determinar las necesidades de cada uno de ellos.

Por las características de los instrumentos de recogida de información y presentación de las modalidades de investigación educativa por parte de autores como Latorre, Rincón y Arnal (2003) y Sierra (2003), podemos decir que el estudio se enmarca dentro de una modalidad descriptiva, orientada a la aplicación de un programa con valores inclusivos y de integración.

La metodología de este estudio ha quedado estructurada por objetivos de la siguiente forma:

Objetivo 1	Tipo de muestra	Sujetos	Instrumento utilizado
Recogida información respecto a necesidades educativas de apoyo de alumnado con TEA/AS dentro del marco educativo	<b>Muestra 1.</b> Equipo de apoyo especializado con alumnado con Trastorno del Espectro Autista y/o síndrome Asperger	5 participantes	Entrevista Abierta (Método Cualitativo)
	<b>Muestra 2.</b> Grupo de docentes externos a la intervención educativa de alumnado con Trastorno del Espectro Autista y/o síndrome Asperger	10 participantes	Cuestionario cerrado (Método Cuantitativo)

Tabla 1: instrumentos y recogida de datos en relación al objetivo 1.

Objetivo 2	Tipo de muestra	Sujetos	Instrumento utilizado
Conocer características específicas del alumnado incluido en el Aula Específica del centro CEIP Arias Montano para determinar las necesidades de cada uno de ellos.	<b>Muestra</b> 3. Alumnado de Aula Específica CEIP Arias Montano, con Trastorno del Espectro Autista y/o Síndrome Asperger	4 participantes	Escala de observación IDEA (Ángel Rivière)

Tabla 2: instrumentos y recogida de datos en relación al objetivo 2.

El estudio se ha llevado a cabo a través de aproximaciones técnicas y metodológicas mixtas, consistente en el uso de la técnica panorámica del cuestionario, aplicable desde el método cuantitativo (Sepúlveda, Medrano y Martín, 2010, p. 133); la técnica participativa de la entrevista (Sepúlveda, 2013, p. 59) y la observación participante (Guash, 2002, p. 10), ambas imbuidas en el paradigma cualitativo.

En este sentido, como indican Rodríguez y Valdeoriola (2012), «las aproximaciones metodológicas mixtas permiten, entre otros beneficios, neutralizar o eliminar sesgos de determinados métodos cuando éstos se utilizan de forma aislada; que los resultados de un método contribuyan al desarrollo de otros; o que puedan convertirse en una especie de subproceso de otro método, proporcionándole datos sobre diferentes niveles o unidades de análisis.» (p. 14). Con la posibilidad de combinar ambas técnicas se ha logrado extraer mayor información y concretar resultados, enriqueciéndose el abanico de actuación posterior, posibilitando fortalecer la aplicación del programa de apoyo dirigido a favorecer la inclusión del alumnado con TEA/AS en el aula ordinaria mediante el aprendizaje cooperativo.

### 3.-Resultados del estudio.

El primer instrumento utilizado ha sido una **entrevista personal y estructurada**, lo que ha facilitado elementos referenciales, cuyas bases se han sustentado en las respuestas dadas por el equipo de apoyo especializado. Se ha procedido a la transcripción con el programa informático Maxqda (versión 10), ampliamente utilizado en la investigación educativa, lo que aporta fiabilidad a los resultados.

Dimensión 1	Agentes internos		
Código	Influencia Aula	Relación Iguales	
Dimensión 2	Metodología empleada		
Códigos	Métodos enseñanza/aprendizaje	Actividades Inclusivas	Adaptación curricular
Dimensión 3	Agentes externos		

Códigos	Apoyo profesional exterior	Colaboración familias	Obstáculos
---------	----------------------------	-----------------------	------------

Tabla 3: dimensiones y códigos de las entrevistas abiertas

## Dimensión 1. Agentes internos

### Código 1: Influencia de aula

Todas las participantes hacen especial hincapié en afirmar que la capacidad comunicativa, es por excelencia el obstáculo principal a la hora de estar en clase y/o en el aula. Surgen dificultades de atención, concentración y cumplimiento de instrucciones u órdenes propias del contexto escolar. Valores como la impaciencia por parte del alumnado tienen su origen en la incapacidad para expresar emociones, para que el receptor pueda descifrar lo que piensa/siente el alumno. Como señala una de las participantes: «...y, por supuesto, siempre nos resultará un enigma descifrar en cada uno de ellos sus emociones, aunque con el paso del tiempo y conociéndolos cada vez más esta tarea se facilita» (TA1)

### Código 2: Relación entre iguales

El equipo de apoyo está de acuerdo con un progreso positivo ante las relaciones sociales que este alumnado mantiene con el resto de compañeros del centro, aunque sigue existiendo por ambas partes (alumnado de Aula Específica-resto de alumnos) una mínima comprensión social. Estos alumnos se caracterizan por falta de empatía y comprensión comunicativa, como ejemplo no entender más allá del lenguaje literal, sin objeciones de trasfondo. La muestra participante afirma falta de información y conocimiento del resto de alumnos sobre el autismo, desembocando en una difícil comunicación por ambas partes. Una de las educadoras recalca: «...se basa en una mera interacción del momento, sin ir más allá, como podría ser una amistad.» (OE4)

## Dimensión 2: Metodología empleada

### Código 3: Métodos de enseñanza/aprendizaje

Para ello se pidió a las participantes desarrollar un listado sobre aspectos relevantes incluidos en la metodología de aprendizaje de estos alumnos. Los más representativos fueron:

- Indagar en el contexto y las necesidades educativas específicas de apoyo que presenta el alumno o alumna.
- Potenciar al máximo la independencia y autonomía del alumno o alumna.
- Desarrollar estrategias comunicativas, como puede ser la imitación.
- Reducir las obsesiones mediante la búsqueda y adaptación (en relación a los intereses del alumno/a) de elementos de distracción.

### Código 4: Actividades inclusivas

Las respuestas en relación a este código han resultado similares por parte de cada una de las participantes. Todo el equipo de apoyo ha resaltado que en ese centro la única actividad de carácter inclusivo que se realiza es la de incluir al alumnado con TEA/SA en algunas clases ordinarias en las materias de Plástica y Conocimiento del Medio. Es necesario destacar la falta de organización entre educadores, formación

sobre este trastorno y estrategias para la atención a las necesidades que presenta este alumnado.

#### Código 5: *Adaptación curricular*

De forma general se han recogido las siguientes pautas de adaptación curricular:

- Incorporación de materia visual al contenido en forma de pictograma; para adaptar el contenido se ha realizado un estudio sobre capacidades y limitaciones de cada alumno/a.
- Utilización de un lenguaje pausado y sencillo según idea aportada por una de las participantes: «como el nivel de atención del niño fluctúa, se tiene que conversar con él cuando éste esté interesado y no cuando se distraiga» (OE4)
- Indicación detallada de la actividad desde el comienzo hasta el final, retomando recursos visuales didácticos con gomets de colores.
- No se emplea presión temporal.
- Señalización y repetición de órdenes en las actividades según el número de veces necesarias.

### Dimensión 3: Agentes externos

#### Código 6: *Apoyo profesional del exterior*

La respuesta a este código es unánime: falta de apoyo exterior para desempeñar esta labor educativa con este alumnado. Según las respuestas recabadas, el apoyo profesional exterior es poco habitual pero necesario, siendo insuficiente la ayuda recibida.

#### Código 7: *Colaboración de las familias*

La respuesta recogida ha sido casi unánime, señalando como aspecto negativo el reto educativo de la colaboración de las familias, siendo escasa, exceptuando el entorno familiar de 1 de los 4 alumnos incluidos en el Aula Específica.

#### Código 8: *Obstáculos*

Tras los resultados obtenidos, señalamos una serie de obstáculos relacionados con las dificultades que se encuentran día a día en su papel profesional. Son:

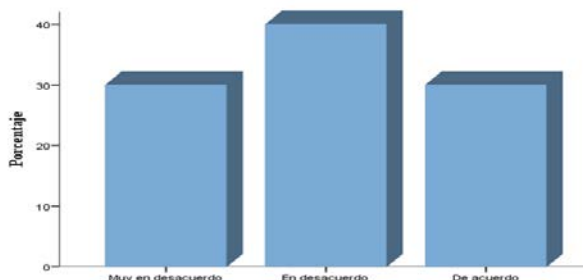
- Gran falta de implicación y colaboración por parte del resto de compañeros docentes a causa de la falta de información y formación de los mismos
- Escasez de recursos materiales, como ordenadores (recurso visual), mesas especiales ...
- Ausencia de la colaboración familiar del alumnado
- Tiempo de dedicación insuficiente para miembros del equipo de apoyo que sólo pueden dedicar parte de su jornada laboral a estos alumnos/as

En un segundo lugar se aplicó el **cuestionario cerrado**, de 21 ítems enmarcados dentro de 4 variables distintas, los cuales han sido analizadas con el programa IBM SPSS STATISTICS 22. Cada ítem fue valorado de 1 a 4 (*1Totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: De acuerdo; 4: Totalmente de acuerdo*).

#### Variable 1: Conocimientos sobre el autismo



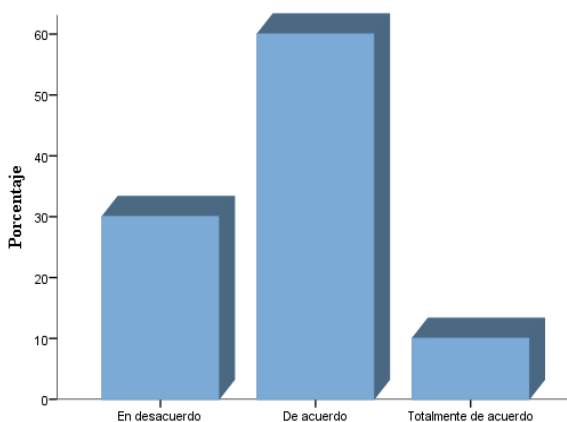
Respecto a esta variable afirmamos la necesidad formativa por parte de los participantes, siendo necesario mejorar la calidad de las competencias curriculares, así como habilidades académicas y emocionales del alumnado TEA/AS. Esta necesidad de mejora reside en la falta de conocimientos tanto teóricos/prácticos respecto a este tipo de formación. La mayoría de los docentes consideran que no dominan estrategias educativas necesarias y útiles para mejorar la formación académica del alumnado TEA/AS (Gráfico 1).



**Gráfico 1.** Ítem 4: Domino ciertas estrategias educativas útiles respecto a la formación académica de este alumnado. Elaboración propia.

#### Variable 2. Visión de la familia respecto al autismo

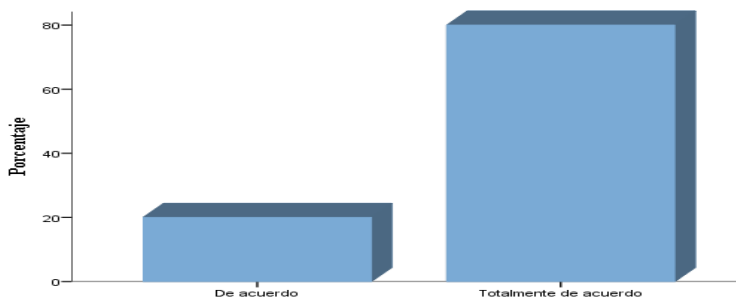
Los datos analizados revelan que la postura de las familias se considera un factor clave a la hora de trabajar tanto dentro como fuera del aula. Están totalmente de acuerdo en que la actuación de las familias fuera de la jornada escolar favorece el desarrollo del alumno. Este factor debe conseguir la implicación absoluta por parte de las familias aunque resulta difícil obtener su participación (Gráfico 2).



**Gráfico 2.** Ítem 3: Resulta difícil obtener la participación de las familias de estos niños/as. Elaboración propia.

**Variable 3. Visión del alumnado autista**

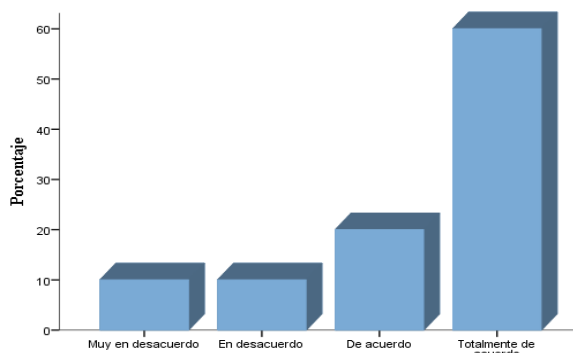
A pesar de la satisfacción personal el trabajo con niños/as TEA/AS, se considera una tarea laboriosa alcanzar una mejora con este alumnado que con otros alumnos que presenten otro tipo de necesidades educativas específicas de apoyo. Se piensa que la idea de incluir a estos alumnos en el aula ordinaria enriquecería la educación de todos. Es importante señalar si los propios docentes son capaces de educar a sus propios alumnos en valores, donde la igualdad prevalezca (Gráfico 3).



**Gráfico 3.** Ítem 3: He transmitido a mis alumnos valores positivos respecto al alumnado TEA/AS. Elaboración propia.

**Variable 4. Actitud docente respecto al alumnado autista**

Es una realidad que entre los datos obtenidos sea preferible trabajar con niños que presenten otras necesidades educativas diferentes a los relacionados con TEA. Es positivo remarcar cierta disposición para trabajar con ellos dentro de aulas ordinarias, promoviendo actitudes inclusivas en relación al centro. Concluimos que la mayoría de los docentes estarían dispuestos a integrar al alumnado TEA/AS, previa planificación, en sus aulas (Gráfico 4).



**Gráfico 4.** Ítem 2: Me incluyo cuando hablamos de promover actitudes de carácter inclusivo dentro del centro.  
Elaboración propia.

En tercer y último lugar, se llevó a cabo la **Escala de Observación IDEA**, de Ángel Rivière, (2002), abordando modificaciones para dar lugar al objetivo de la aplicación de este instrumento. Se han traducido los niveles propios de cada alumno, según esta escala, a una interpretación cualitativa, por tanto, personalizada de cada uno de ellos. En consecuencia de cada una de las dimensiones más frecuentes entre los mismos, donde 1 alumna del total presenta las características más severas del trastorno autista, mientras que el resto (3 alumnos) presentan más flexibilidad y capacidad de adaptación ante las habilidades estudiadas.

A continuación, según la dimensión estudiada podemos decir:

DIMENSIÓN	RESULTADO: NIVEL
1: <i>Relaciones Sociales</i>	La muestra elegida, presenta cierta capacidad de mantener ciertas relaciones sociales, respondiendo ante emociones y acercamientos exteriores.
2: <i>Funciones Comunicativas</i>	Se ha observado que 3 de los alumnos estudiados tienen capacidad para comunicarse, teniendo en cuenta que el concepto de comunicación no es equiparable a su definición natural. Lo que impera es que la posibilidad comunicativa existe.
3: <i>Lenguaje Expresivo</i>	La habilidad del lenguaje expresivo que presentan estos alumnos, exceptuando a uno de ellos, es positiva. Existen los mínimos requisitos lingüísticos capaces de proporcionar un mínimo nivel de comunicación.
4: <i>Lenguaje receptivo</i>	La capacidad de reciprocidad oral de estos alumnos

	es real, exceptuando uno de ellos. Este lenguaje receptivo brinda la oportunidad de desarrollar actividades cooperativas, órdenes e instrucciones, las cuales explicadas adecuadamente llegan a ser efectivas.
--	--

Tabla 4: resultados de las dimensiones escala idea.

#### 4.-Conclusiones.

En este estudio y desde una perspectiva pedagógica, hemos profundizado en el conocimiento del Trastorno del Espectro Autista y/o síndrome Asperger, incluyendo las dificultades que presentan estos niños en cuanto a los procesos de aprendizaje. La utilización de un programa de apoyo basado en el método del aprendizaje cooperativo se ha considerado útil de cara a la inclusión de estos alumnos en el aula ordinaria. Para ello, hemos revisado las aportaciones y teorías que han realizado los investigadores sobre el TEA/AS. De acuerdo con la mayoría de autores, y a partir de los resultados obtenidos, se han podido recoger datos concretos sobre las necesidades que han presentado estos alumnos del CEIP Arias Montano. Estas necesidades específicas han enfocado el diseño del programa.

La información y sensibilización que nos ha aportado el equipo de apoyo especializado en lo relativo a la atención a la diversidad y en concreto hacia los alumnos con TEA/AS ha sido una de las claves indiscutibles para llevar a cabo el desarrollo del programa de apoyo con base en el aprendizaje cooperativo. Se ha verificado que este equipo de apoyo especializado, el cual dirige las pautas a seguir en la intervención educativa del alumnado con TEA/AS, está llevando a cabo las técnicas de aprendizaje oportunas para este tipo de alumnado. Sin embargo, las declaraciones recogidas por parte de este equipo corroboran la ausencia de algunos elementos claves. La escasa, casi nula, colaboración de las familias y la falta de apoyo profesional tanto exterior como de los propios compañeros docentes del centro, influyen en la efectividad de las pocas actividades inclusivas que el centro lleva a cabo. Como es lógico, para encontrar el éxito en la búsqueda de la educación inclusiva es necesario la participación e implicación de todos los miembros del centro y familias. He aquí el problema de mayor envergadura.

Por otra parte, existe una tendencia entre los docentes a valorar, positivamente, la inclusión de los alumnos con TEA/AS. Ahora bien, en relación a las capacidades conceptuales, así como las aplicadas a la práctica que presentan dichos profesionales, podemos decir que son escasas. Los datos obtenidos resaltan ciertas barreras que dificultan la plenitud de la inclusión de estos alumnos en el aula ordinaria. Los escasos conocimientos que se tienen sobre el espectro autista y la falta de colaboración por parte de la mayoría de las familias del alumnado y, entre los propios compañeros de profesión, son algunos de los indicadores representativos de la realidad del centro escogido. Por último es importante objetar, a modo de aclaración, que estas dificultades y barreras detectadas no implican la falta de interés y disposición por parte del grupo de docentes que regula las aulas ordinarias, de cara a colaborar y participar (*implicarse*) en la labor de incluir a este alumnado.

Además, según las características que se han recogido del alumnado con TEA/AS de este centro, podemos augurar la posibilidad de llevar a cabo una metodología cooperativa para el logro de la inclusión de éstos niños en el aula ordinaria. Es decir, la capacidad de relación social, el lenguaje expresivo y receptivo y las funciones comunicativas que presenta la muestra, se encuentran en un grado/nivel apropiado y factible de cara a la práctica de estrategias inclusivas, cooperativas y colaborativas. Estas conclusiones han animado a trabajar en esta línea de investigación con el fin de mejorar la calidad educativa de este alumnado. La revisión de referencias bibliográficas, donde se incluyen numerosos estudios que afirman el resultado positivo de la utilización del aprendizaje cooperativo con este tipo de alumnado de cara a su inclusión, nos ofrecen una visión optimista que puede apreciarse en los efectos positivos que provocan sobre sus habilidades para la comprensión de emociones y habilidades académicas y su relación con las habilidades sociales.

### 5.-Plan de apoyo para el trabajo en el aula, el “círculo de amigos”.

Como herramienta indispensable en programas de intervención aplicables en diferentes contextos, debemos incluir un plan de apoyo centrado en las necesidades con las que vamos a trabajar. Con él intentaremos potenciar las habilidades de los alumnos con TEA/AS, en este caso, a través de la inclusión de los mismos dentro de una clase ordinaria con ayuda de los propios compañeros.

Con él queremos fomentar el trabajo cooperativo entre todos los alumnos, mediante juegos y actividades dónde cada alumno TEA/AS tendrá asignado un compañero *tutor*, con el cual realizará las actividades/juegos propuestos. Evitando en todo momento que el compañero *tutor* del alumno TEA/AS reitere este rol, para no incluir este ejercicio como una de sus obsesivas rutinas.

El programa está orientado con una duración de un mes, que consta de ocho sesiones con dos actividades en su gran mayoría, en las que se trabajan diferentes juegos de temas algo dispersos, pero que engloban en su totalidad valores importantes en la sociedad tales como la integración y cooperación, indispensables para la convivencia. Así mismo, este trabajo ayudará a los alumnos a eliminar prejuicios sobre el espectro autista y fomentará la afectividad entre la diversidad de alumnado. Para ello, se evaluará a través de cuestionarios y fichas de seguimiento individual. Este trabajo podrá incluir siempre la supervisión del docente pertinente, en una hora pedagógica o en Educación Física.

	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	MATERIAL ES
S E S I O N	Conocer a los compañeros	Rellenar una ficha para conocerse mejor entre ellos. Supervisión del docente	Ficha

1			
SESION 2	Autoconocimiento personal y del mundo que me rodea	En círculo, los alumnos describen aspectos familiares como actitudes o costumbres. El docente las anota en la pizarra. Y posteriormente se analizarán individualmente	Ninguno
		Puesta en común de los hobbies de los alumnos, se anotarán en la pizarra. Finalmente todos tendrán los hobbies de los compañeros	Folios y lápices
SESION 3	Desarrollo de valores como la tolerancia y el respeto	Escribir una carta imaginando quiénes eres, expresando cómo te sientes	Folios y lápices
SESION 4	Incentivación de la aceptación en el aula	Juego de las sillas no eliminatorio, se eliminarán sillas, pero entre todos tiene que conseguir sentarse a través de la cooperación y cohesión grupal	Sillas y reproductor de música
		Con los ojos cerrados, se asignarán varios roles: la <i>mamá gallina</i> y <i>pollitos</i> . El docente susurrará los roles para que solo ellos mismos los conozcan. Uno de ellos ( <i>mamá gallina</i> ) deberá encontrar a los <i>pollitos</i> para acabar finalmente todos juntos agarrados.	Ninguno
SESION 5	Eliminación de los prejuicios sociales.	En círculo, los alumnos describen aspectos familiares como actitudes o costumbres. El docente las anota en la pizarra. Y posteriormente se analizarán individualmente	Ninguno
		Se detallarán prejuicios sociales sobre alumnos con n.e.a.e. propiciando un debate sobre esta temática. Utilizaremos los globos para liberar los prejuicios.	Etiquetas con prejuicios y globos
SESION	Mejora de las relaciones sociales y comprensión de la necesidad e importancia del	Los alumnos se agruparán por parejas. Cada pareja deberá bailar dentro del aro, y cada vez que deje de oírse la música dos parejas diferentes deberán unirse en un mismo aro. El juego continuará hasta que el mayor número	Aros y reproductor de música

6	trabajo en equipo	posible de alumnos estén dentro de un único aro.	
		En fila agarrados de los hombros. El primero de la fila deberá atrapar al último manteniendo siempre la fila. El grupo deberá impedir que esto ocurra. Intercambiar roles cuando se cumpla el objetivo.	Ninguno
SESION 7	Desarrollo psicomotriz en diferentes situaciones a través del ritmo y el movimiento	En círculo agarrados de los hombros. Tendrán que moverse al unísono. El docente indica el nivel de dificultad.	Ninguno
		Coreografía común. Micro enseñanza entre alumnos.	Reproductor de música
SESION 8	Sensibilizar sobre la aceptación de niños/as con TEAS/AS a nivel de centro	Difusión de mensajes positivos sobre el autismo	Carteles, pegamento, rotuladores lápices
		Evaluación del programa	Instrumentos mencionados anteriormente

En definitiva, el objetivo del plan de apoyo es estimular el desarrollo de los comportamientos y habilidades sociales del alumno con espectro autista, y así mismo, favoreciendo valores como la integración e inclusión de éstos en el aula ordinaria.

TABLA 5: Plan de apoyo dirigido a favorecer la inclusión del alumnado autista/asperger en el aula ordinaria. Sesiones.

## 6.-Referencias.

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- American Psychiatric Association (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-V*. Barcelona: Masson.
- Artigas, J. (2000). Aspectos neurocognitivos del Síndrome Asperger. *Revista de Neurología Clínica*, 1, 34-44.
- Basilotta, V. y Herrada, G. (2013). Aprendizaje a través de proyectos colaborativos con TIC. Análisis de dos experiencias en el contexto educativo. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa (EDUTEC)*, 44, 1-13.
- Benites, L. (2010). Autismo, familia y calidad de vida. Cultura: *Revista de la Asociación de Docentes de la USMP*, 24, 1-10.

- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y Quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Equipo DELETTREA y Artigas, J. (2007). *Un acercamiento al Síndrome de Asperger. Una guía teórica y práctica*. España: Asociación Asperger Andalucía.
- Fernández-Jaén, A., Martín, D., Calleja-Pérez, B. y Muñoz, N. (2007). Síndrome de Asperger: Diagnóstico y Tratamiento. *Revista de Neurología*, 44(2), 53-54.
- Giraldo, A. (2014). La psicopatología del trastorno del espectro autista en perspectiva de segunda persona. *Pensamiento Psicológico*, 12, 183-194.
- Guash, O. (2002). Observación participante. *Colección Cuadernos Metodológicos*, 20. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas CSI.
- Guerra, P., Castellanos, S. y Arnaiz, A. (2013). Retos y estrategias para la convivencia: El síndrome Asperger y el contexto escolar y familiar. *Revista de Orientación Educativa*, 27(52), 51-63.
- Heredia, J. y Durán, D. (2013). Aprendizaje cooperativo en educación física para la inclusión de alumnado con rasgos autistas. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 6 (3), 25-40.
- Hernández de la Torre, E. y Medina, R. (2014). Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de secundaria: un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (2), 499-512.
- Holburn, S. (2003). Cómo puede la ciencia evaluar y mejorar la planificación centrada en la persona. *Siglo Cero*, 34 (4), 48-64.
- Latorre, A.; Rincón, D. del; Arnal, J. (2003). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- León, B., Felipe, E., Iglesias, D. y Marugán, M. (2014). Determinantes en la Eficacia del Aprendizaje Cooperativo. Una experiencia en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 411-424.
- Lozano, J. y Alcaraz, S. (2012). *Respuesta educativa a las personas con Trastorno del Espectro Autista*. Madrid: La Muralla.
- Lozano, J., Castillo, S. I., García, C. y Motos, E. (2013). El desarrollo de habilidades emocionales y sociales en alumnado con trastorno del espectro autista: Una investigación colaborativa en Educación Infantil y Primaria. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 23, 1-11.
- Navarro, I., González, C., López, B. y Botella, P. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales mediante prácticas didácticas centradas en el trabajo cooperativo y relaciones multidisciplinares. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 99-117.
- O'Brien, L. y O'Brien, J. (2000). The origins of Person-Centered Planning. Disponible online en: [http://www.nasddd.org/uploads/documents/The\\_Origins\\_of\\_Person\\_Centered\\_Planning\\_Obrien\\_and\\_Obrien.pdf](http://www.nasddd.org/uploads/documents/The_Origins_of_Person_Centered_Planning_Obrien_and_Obrien.pdf)
- Rivière, A. (2004). IDEA: Inventario De Espectro Autista. Buenos Aires: FUNDEC
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la Investigación*. Barcelona: FUOC, Universitat Oberta de Catalunya



- Santos, M.A., Lorenzo, M.M. y Priegue, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: Práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 289-303.
- Seguí, G. y Duran, D. (2011). Efectos del aprendizaje cooperativo en el nivel atencional de una alumna con un trastorno del espectro autista. *Revista Educación Inclusiva*, 4(3), 9-20.
- Sepúlveda, L., Medrano, C. y Martín, P. (2010). Integración en el aula regular de alumnos con síndrome asperger o autismo de alto funcionamiento: Una mirada desde la actitud docente. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62, 131-140.
- Sepúlveda, L. (2013). Estudio del alumnado con síndrome Asperger Autismo de alto funcionamiento integrado en el aula ordinaria. Un enfoque desde la actitud docente. *Revista de Evaluación Educativa*, 2(1), 53-71.
- Sierra Bravo, R. (2003). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios* (14.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Thomson.
- Soto, R. (2002). El síndrome autista: Un acercamiento a sus características y generalidades. *Revista de Educación*, 26(1), 47-61.

---

**Sobre las autoras:**

*Alba María García-Cuevas Román*  
*Alumna interna del Dpto. de Didáctica y Organización Educativa*  
*Facultad Ciencias de la Educación*  
*Universidad de Sevilla*  
[educoroman@gmail.com](mailto:educoroman@gmail.com)  
*C/Comandante Ruiz Marcet, nº4, 11100.*

*Dra. Elena Hernández de la Torre*  
*Profesora Titular del Dpto. de Didáctica y Organización Educativa*  
*Facultad Ciencias de la Educación*  
*Universidad de Sevilla*  
[eht@us.es](mailto:eht@us.es)  
*C/ Pirotecnia s/n, 41013 Sevilla*

**Responsable de correspondencia:**

*Dra. Elena Hernández de la Torre*  
[eht@us.es](mailto:eht@us.es)