



El pensamiento docente sobre la inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el aula ordinaria de Lengua y Literatura


Irene Gómez Marí - Universidad de Valencia
Carmen Rodríguez Gonzalo - Universidad de Valencia

 0000-0002-0452-3293

 0000-0002-8013-7503

Fecha de publicación: 05.01.2024

Correspondencia a través de ORCID: Irene Gómez-Marí

 0000-0002-0452-3293

Citar: Gómez Marí, I, & Rodríguez Gonzalo, C (2024). El pensamiento docente sobre la inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el aula ordinaria de Lengua y Literatura. *REIDOCREA*, 13(02), 10-21.

Financiación: Ministerio de Educación, código: FPU19/06330

Área o categoría del conocimiento: Multidisciplinar

Resumen: Las personas con trastorno del espectro autista (TEA) tienen dificultades en la comunicación y las habilidades sociales. La literatura científica evidencia las potencialidades de la asignatura de Lengua y Literatura (LyL) sobre el desarrollo comunicativo del alumnado con TEA. Los docentes desempeñan un papel crucial. Por ello, el objetivo del estudio es analizar el pensamiento docente sobre la inclusión del alumnado con TEA en la materia de LyL. Desde un paradigma metodológico mixto, siguiendo un diseño exploratorio-descriptivo, encuestamos a un total de 40 profesionales, en su mayoría profesorado de Lengua, mediante un cuestionario de preguntas de respuesta corta, abiertas y cerradas. Los resultados evidencian el pensamiento positivo del profesorado con respecto al papel de la materia de LyL como herramienta de inclusión, pese a las dificultades que detectan. Estas barreras detectadas por los docentes colocan a los profesionales de la educación en un punto de inacción. Es necesario seguir formando al profesorado en materia de inclusión y de TEA, debido a la creciente presencia de alumnado con este trastorno en el aula. La actitud general expresada en el estudio supone un buen punto de partida para ello, pues la mayoría de participantes reconoce las potencialidades de asignatura para la inclusión educativa.

Palabra clave: Educación Inclusiva

Teaching Thinking on the Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder in the Language and Literature mainstream Classroom

Abstract: People with autism spectrum disorder (ASD) have difficulties in communication and social skills. The scientific literature shows the potentialities of the subject of Language and Literature on the communicative development of students with ASD. Teachers play a crucial role. The objective of the study is to analyze the teaching thinking about the inclusion of students with ASD in the subject of Language and Literature. From a mixed methodological paradigm, following an exploratory-descriptive design, we surveyed a total of 40 professionals, mostly language teachers, through a questionnaire of short, open and closed answer questions. The results show the positive thinking of teachers regarding the role of the language subject as a tool of inclusion, despite the difficulties they detect. These barriers identified by teachers place education professionals at a point of inaction. It is necessary to continue training teachers in inclusion and ASD, due to the increasing presence of students with this disorder in the classroom. The general attitude expressed in the study is a good starting point for this, as most participants recognize the potential of the subject for educational inclusion.

Keyword: Inclusive Education

Introducción

El trastorno del espectro autista (TEA) se define como un diagnóstico con dificultades persistentes en la comunicación, en la interacción social y con patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (DSM-5-TR, APA, 2022). Este deterioro no es uniforme, ya que las características del trastorno varían en cada caso en cuanto a severidad e intensidad (Akgul, 2012). Ello se refleja en la gran heterogeneidad de las formas clínicas del autismo, las deficiencias asociadas, la edad de comienzo de los primeros signos y su evolución (Cappe et al., 2016; Román y De la Torre, 2017).

Se estima que la prevalencia de este trastorno es de 1/54 (Boutot, 2017). Este aumento significativo de personas con el trastorno se relaciona con el aumento del número de alumnos con TEA en el aula ordinaria (Syriopoulou-Delli et al., 2012). Su inclusión supone un reto para la comunidad educativa, especialmente en la etapa de Secundaria, en la que parece que se requiere mayor esfuerzo para que la inclusión del alumnado con autismo resulte exitosa. Así, para lograr la inclusión educativa es necesario localizar y eliminar las barreras que la dificultan en esta etapa en concreto.

Algunos estudios concluyen que esta dificultad se debe al deterioro de las funciones ejecutivas, cuya incidencia en el ámbito educativo de Secundaria es relevante (Celigueta y Bautista, 2012); a la necesidad constante de mantener rutinas (APA, 2013); además de a los cambios biopsicosociales propios de la adolescencia (Cappe et al., 2016). En este sentido, los cambios constantes de profesorado, el elevado número de asignaturas, la escasa formación en inclusión del claustro, los cambios de espacios que requieren movimiento, etc., convierten la vida diaria del alumnado con TEA en imprevisible y cambiante (Rodríguez-Ortiz et al., 2007).

El éxito de la educación del alumnado con autismo depende, en gran medida, de la capacitación de los docentes y del apoyo que proporcionan a estos alumnos, ya que un gran porcentaje presenta discapacidad intelectual o conductas disruptivas. La mejora del conocimiento sobre el autismo incide en las posibles adaptaciones para su inclusión en el aula (Syriopoulou-Delli et al., 2012; Cappe et al., 2016). Además de la formación, el contacto y la experiencia con alumnado con TEA permite superar los prejuicios y estereotipos y conduce a considerar al alumnado, no como autista sino como persona singular con sus especificidades, lo que también corresponde al espíritu inclusivo (Syriopoulou et al., 2012; Van Herwegen et al., 2019; Lessner et al., 2020; Khalil et al., 2020).

El pensamiento docente sobre el TEA. Debido a que el docente juega un papel crucial en el proceso de inclusión de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en la ESO (Curchod-Ruedi et al., 2013), resulta de especial interés analizar su pensamiento sobre la inclusión de alumnado con TEA en esta etapa. Según Echeita (2016), en general, el pensamiento docente muestra bajas expectativas sobre determinados grupos de estudiantes, sobre su capacidad para aprender y sobre el origen siempre personal de sus comportamientos.

Los estudios sobre actitudes, percepciones, representaciones, saberes, etc., de los docentes sobre el alumnado con TEA añaden una dificultad a la investigación: utilizan términos que resultan imprecisos y polémicos por ser usados en ámbitos complementarios. En este trabajo nos situamos ante el paradigma según el cual el pensamiento del profesor constituye la guía que orienta sus decisiones (Fons, 2013). Por ello, utilizaremos el término “pensamiento del profesorado”, que hace referencia a este paradigma ampliamente investigado en Ciencias de la Educación (Shavelson y Stern, 1981; Halkes y Ülson, 1984; Clark y Peterson, 1986; Marcelo, 1987; Calderhead, 1996), y que incluye procesos como percepciones, representaciones, saberes, actitudes o creencias.

Para establecer un panorama general acerca de los conocimientos actuales sobre el tema de la presente investigación, hemos recurrido a la correspondiente revisión bibliográfica. Ningún estudio encontrado relaciona todas las variables definidas para nuestra investigación: a) el pensamiento de los docentes b) de ESO en cuanto c) al papel de la asignatura de LyL d) para la mejora de la inclusión del alumnado con autismo. La tabla 1 sintetiza esta revisión.

Tabla 1. Investigaciones sobre el pensamiento docente acerca del TEA.

Estudio	Objetivo	Instrumento	Muestra	Resultados y conclusión
Sepúlveda et al. (2010) España	Conocer las actitudes de los docentes hacia la inclusión de alumnos con TEA y conocer los factores que las determinan	Encuesta (Escala de Medición de la Actitud del profesor de Aula Ordinaria hacia la Integración Educativa) y entrevista personal y semiestructurada	n=36 22 de ESO 12 de EP 2 de EI	El clima escolar, así como la formación, las características personales y las expectativas del docente inciden de manera significativa en las actitudes
Akgul (2012) Turquía	Examinar las percepciones de los maestros de EP sobre los alumnos con TEA que necesitan apoyo específico	Cuestionario elaborado por los investigadores. Consiste en 20 preguntas en las que se incluyen ítems sobre percepciones del TEA, así como su pensamiento	n=117 maestros de EP	Los maestros muestran frustraciones en el manejo y la comunicación con alumnado autista. Dicen que se debería remunerar su inclusión. Piensan que el contexto ordinario no es suficiente para atenderles
Syriopoulou -Delli et al. (2012) Grecia	Examinar las percepciones de los docentes sobre la atención de alumnado con TEA	Cuestionario con 33 preguntas sobre conocimiento, evaluación e intervención en alumnos con TEA. Opción a responder "No sé"	n=228 118 de EP 67 de ESO 43 en centros específicos y FP.	La especialización y la experiencia laboral mejoran las percepciones docentes sobre el TEA
Zenteno-Osorio y Leal-Soto (2016) Chile	Explorar y describir la experiencia de docentes que trabajan o han trabajado con alumnos con TEA	Entrevista semiestructurada e individual.	n=14 etapa no especificada	La experiencia con alumnado con TEA se relaciona con "alegría", pese a las dificultades detectadas. El profesor constituye una figura de apego secundario para estos alumnos. Los docentes señalan necesitar apoyo para mejorar su atención al alumnado con TEA.
Toran et al. (2016) Malasia	Identificar el nivel de conocimiento sobre TEA en un centro de educación espacial.	Adaptación de Schwartz et al. (2008). 32 ítems acerca del conocimiento, el sentimiento de autoeficacia enseñando a alumnos con TEA y la preparación.	n=312 72,6% maestros de EE en EP o en ESO.	Los maestros tienen un alto conocimiento sobre las características de TEA. Sin embargo, muestran falta de información y falsas creencias sobre el trastorno. Es necesaria la formación en esta materia.
Corona et al. (2017) EEUU	Examinar las variables asociadas con la autoeficacia para trabajar con alumnos con TEA.	Autism Knowledge Questionnaire (AKQ; Haimour y Obaidat, 2013) 16 ítems tipo Likert.	n=80 (maestros de EE, maestros generalistas, psicólogos escolares, trabajadores sociales, etc.)	En el post test aumenta el nivel de conocimiento de los participantes. La formación previa correlaciona con el conocimiento. Conocimiento, experiencia y formación se asocian con el sentimiento de autoeficacia.
García-Molina et al. (2018) España	Explorar los conocimientos, percepciones y actitudes de los participantes de un curso en línea sobre TEA	Cuestionario con 6 ítems de elección múltiple sobre experiencia y contacto previos, formación, beneficios o dificultades derivados de incluir a este alumnado en el aula ordinaria.	n=241 (87 estudiantes de máster; 154 profesionales de la educación y psicólogos).	Pese a la experiencia previa con alumnado con TEA, no se sienten preparados para atenderlos. Sin embargo, defienden la inclusión de cualquier alumno en el aula.
Richter et al. (2020) Francia	Conocer cómo perciben la transición a la ESO los estudiantes con TEA y sus padres.	Entrevista semiestructurada sobre la adaptación de estos alumnos a la etapa de la ESO.	n=14 participantes 8 padres y 6 estudiantes con TEA.	La singularidad de cada caso no permite generalizar percepciones o recomendaciones para todos, sino más bien aconseja adaptar la planificación y el procedimiento de transición a cada caso

Nota. Elaboración propia. ESO: Educación Secundaria Obligatoria; EP: Educación Primaria; EI: Educación Infantil; FP: Formación Profesional; EE: Educación Especial.

La asignatura de Lengua y Literatura como herramienta de inclusión y desarrollo del alumnado con autismo en Secundaria. Para la mejora de las habilidades, la comunicación, el aprendizaje, la socialización y, en definitiva, la inclusión del alumnado con TEA, encontramos diversos estudios que han puesto el foco en la asignatura de LyL como herramienta inclusiva y de mejora de la comunicación, ya que esta funciona como base para la adquisición de conocimientos del resto de materias, hecho que influye en la mejora del rendimiento académico del alumno con TEA (Bell-Rodríguez, 1997). Esta idea se suma a las propuestas genéricas que cualquier profesor puede asumir en su aula. Collados-Torres et al. (2014) parten de tres bases para sostener la propuesta: la Didáctica de la LyL, el marco legal de la atención a la diversidad (LOMLOE, 2020) y el análisis de estudios científicos.

La adquisición de la competencia lingüística es compleja y no se alcanza de manera inmediata. La dificultad se agrava en el caso del alumnado con TEA (Collados-Torres et al., 2014), al presentar cierto nivel de deterioro en las habilidades pragmáticas (entender metáforas, bromas e ironías; realizar inferencias, comprender modismos, significados cuya interpretación depende del contexto, actos indirectos del habla...). Estas dificultades se han encontrado incluso en adolescentes y adultos con Asperger (TEA de nivel 1, según DSM-5-TR, APA, 2022), que destacan por conservar sus habilidades lingüísticas y cognitivas (Chahbouh et al., 2016).

Esta dificultad para establecer una comunicación efectiva perjudica las relaciones sociales (Yavuz et al., 2019) y se convierte en una barrera para la educación inclusiva. En este sentido, la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL), según Camps (2012) “parte de la acción para analizarla y conocerla, con la finalidad de retornar a ella” (p.33) y está sometida a un proceso de investigación, renovación e innovación permanente. Como señala Camps (2012), cada vez resulta más necesaria la investigación de la lengua para elaborar respuestas educativas que acojan la nueva realidad de las aulas y de los aprendices. Ante estas necesidades, también Mendoza Fillola (2011) pone de relieve el importante papel de las didácticas específicas que, partiendo de la realidad de las mismas aulas, deben configurar respuestas sólidas para la acción educativa.

Algunas de las experiencias didácticas en el área de LyL para el alumnado con TEA no solo buscan trabajar las destrezas lingüísticas, sino contribuir a la inclusión del alumno, mediante el trabajo de ciertas funciones ejecutivas o adaptando las tareas a los intereses y características del alumno. A continuación, mostramos una selección:

- El álbum ilustrado para favorecer la comunicación verbal, el desarrollo del lenguaje oral y escrito y la competencia social (Valios y Sala, 2015).
- El cómic para mejorar la comprensión lectora, la expresión escrita y las habilidades sociales (Celigueta y Bautista, 2012).
- Combinar lecturas de grandes poetas sobre amor y mitología, dos temáticas que apasionaban a un alumno con TEA que llegó a elaborar su propio poemario, para desarrollar su competencia lectora y creativa, entre otras (Celigueta y Bautista, 2012).
- Dejar escoger al alumnado entre diferentes alternativas para producir el final de una historia dada (Mckenney et al., 2016).

Objetivo

Analizar el pensamiento de los profesionales de Secundaria acerca de cómo la asignatura de LyL puede contribuir a la inclusión del alumnado con TEA en las aulas ordinarias.

Método

Tipo de investigación

Esta investigación se inscribe en un paradigma cualitativo mixto (Hernández Sampieri, 2014, p. 535). Por una parte, se trata de un estudio cualitativo cuyo principal objetivo es analizar el pensamiento del profesorado acerca de una temática relevante. Por otra, se trata de un estudio descriptivo, al dar detalles sobre el pensamiento del profesorado en relación con la atención diversidad (Hernández Sampieri, 2014, p.90), y exploratorio, al no profundizar en la temática abordada. Se ha pretendido establecer un primer acercamiento a una línea de investigación novedosa, que podrá anteceder a futuras investigaciones experimentales (Hernández Sampieri, 2014).

Muestra

La muestra se compone de profesorado de LyL, maestros de Pedagogía Terapéutica (PT) que ejercen en la ESO, orientadores de Secundaria y estudiantes del Máster de Profesor de Secundaria con especialidad en Lengua castellana de la Universidad de Valencia.

Asimismo, se realizó una entrevista preliminar al orientador de uno de los centros que participó en la investigación. Se trata de un profesional con una carrera laboral de 33 años, nueve de ellos en un IES con unidad específica de comunicación y lenguaje (UECyL).

Se diseñó un cuestionario que fue cumplimentado por un total de 51 participantes, de los que hubo que excluir a 11, por no adecuarse a alguno de los requisitos siguientes: a) ejercer la actividad profesional en la etapa de Secundaria o estar formándose para ello; b) llevar a cabo la profesión docente o la formación docente en la provincia de Valencia; c) pertenecer a uno de los grupos especificados en el cuestionario (PT en la ESO, Profesorado de LyL, Orientador de la ESO, Estudiante del máster de Profesor de LyL); d) el centro educativo debe propiciar el contacto entre alumnado con TEA y el resto de alumnado, quedando excluidos los participantes de centros específicos donde solo se atiende a alumnado con NEAE. Cifrándonos a estos criterios, se analizaron 40 colaboraciones de profesionales procedentes de 19 centros de la provincia de Valencia y del máster de Profesor de Secundaria de la Universidad de Valencia (Tabla 2).

Rol	Experiencia docente	Experiencia con TEA	Experiencia con otras NEAE	Formación en TEA	Centros
Orientadores n=6 (15%)	\bar{x} =22,5	\bar{x} =5,5	83,3%	83,3%	IES con UEEE, UECyL y ordinarios
Maestros de PT n=9 (22,5%)	\bar{x} =17,3	\bar{x} =4,5	88,8%	77,7%	IES con UEEE, UECyL y ordinarios
Profesorado de LyL n=17 (42,5%)	\bar{x} =20,7	\bar{x} =1,65	100%	35,3%	IES con UEEE, UECyL y ordinarios
Estudiantes de máster	\bar{x} =0	\bar{x} =0 (prácticas)	25%	25%	No especificado
Total	\bar{x} =16,1	\bar{x} =2,6	80%	50%	IES con UEEE, UECyL y ordinarios

Nota. IES: Instituto de Educación Secundaria; UEEE: unidad específica de educación especial; UET: unidad educativa terapéutica o aula de pedagogía terapéutica; UECyL: unidad específica de comunicación y lenguaje; PT: pedagogía terapéutica

Entre los centros colaboradores, encontramos siete centros ordinarios, tres centros con UECyL, siete con UET y dos centros con UEEE. Por último, cabe destacar que la participación fue totalmente voluntaria y desinteresada.

Instrumentos

Entrevista. La entrevista es un instrumento que favorece la emergencia del pensamiento docente (Fons, 2013). Por ello, se elaboró una entrevista semiestructurada (Guasch y Ribas, 2013) de 10 preguntas, previa al diseño del cuestionario. Su papel fue doble: a) esbozar el panorama educativo de los IES sobre el alumnado con TEA y la asignatura de LyL y b) actuar como pilotaje de la investigación para confeccionar entrevistas estructuradas presenciales y orales, concebidas como reuniones para intercambiar información (Hernández Sampieri, 2014) en la que el foco de atención recaía en el entrevistado (Guasch y Ribas, 2013).

Cuestionario. Tomando como modelos el AKQ (Haimour y Obaidat, 2013) y la Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities Scale (ORI) de Antonak y Larrivé (1995), se construyó un formulario de Google Drive, organizado en dos partes: la primera apela a información personal del docente (experiencia profesional, experiencia con NEAE y con TEA, dificultades percibidas derivadas de la inclusión de alumnado con TEA, etc.); la segunda recoge información sobre el pensamiento del profesorado mediante 40 preguntas cortas cerradas, con opción a responder “sí/no/no sé”.

Análisis de datos

Se realizaron tablas porcentuales y una sábana de datos para las preguntas abiertas cortas de los cuestionarios. Estos datos fueron calculados tanto por roles profesionales, como teniendo en cuenta la totalidad de participantes. Asimismo, para el análisis de las preguntas abiertas (sobre dificultades) se categorizaron ocho tipos de dificultades:

- Heterogeneidad del trastorno (HET): variabilidad de las manifestaciones de las características del TEA, el grado de afectación, etc.
- Características propias del TEA (CAR): características clínicas del diagnóstico: rigidez, dificultad en el lenguaje, dificultad en la comprensión sociolingüística, dificultades para la atención, etc.
- Falta de conocimiento o experiencia sobre el TEA (CONEXP): abarca desde la falta de formación o experiencia en el trastorno hasta el desconocimiento de la metodología y el material idóneo.
- Planteamiento del Sistema Educativo (SE): cuestiones relacionadas con ratio, sistema educativo, planteamientos sociales, etc.
- Falta de recursos y medios (REC) falta de apoyos, recursos humanos o materiales que complican la inclusión.
- Falta de cooperación entre el claustro (COOP): poca flexibilidad del profesorado, falta de coordinación, etc.
- Complicaciones para establecer relaciones interpersonales significativas (REL): dificultad para establecer una relación profesor-alumno; interactuar; socializar, etc.
- Conductas disruptivas o violentas y falta de hábitos y organización (COND): conductas que entorpecen el transcurso natural de la clase, atentan contra la integridad física, requieren atención máxima del profesional, etc.

Esta primera categorización se organizó posteriormente en tres grupos, atendiendo al locus (según si dependen directamente o no del profesional en educación, hablamos de dificultades internas o externas); la estabilidad (si son cambiantes o inamovibles, si son determinantes o no lo son, hablamos de variables o invariables); y la controlabilidad (capacidad del profesional de incidir sobre las dificultades o cambiarlas).

La tabla 3 esquematiza la categorización realizada. Cabe destacar que no se detectaron dificultades internas, invariables y no modificables.

Tabla 3. Dificultades percibidas por los profesionales de la educación derivadas de la inclusión de alumnado con TEA en el aula ordinaria

Estabilidad	Controlabilidad	Locus	
		Internas	Externas
Variables	Modificables	CONEXP COOP	REC SE REL COND
Invariables	No modificables	-	HET CAR

Nota. Las abreviaturas de la tabla 3 están explicadas en este mismo apartado.

Resultados

Cuestionario. La media de experiencia docente de los participantes asciende a de 20,2 años; sin embargo, la media decrece notablemente en el caso de la experiencia con el TEA. Esta ronda los 3,9 años. Señalamos la diferencia significativa y coherente existente entre la media de experiencia con el trastorno del grupo de orientadores y maestros de PT con respecto a la de los profesores de LyL. En total, un 65% de la muestra ha desempeñado su profesión con alumnado con TEA.

La tabla 4 relaciona la experiencia docente de cada grupo con la experiencia con alumnado con autismo y con el porcentaje de participantes que aseguran haber recibido formación específica.

Tabla 4. Comparación de la media de años de experiencia docente, la media de años de experiencia con alumnado con TEA y la formación recibida en TEA por rol.

Docentes	Experiencia docente (años)	Experiencia con TEA (años)	Formación en TEA (%)
Orientadores	22,5	5,5	83%
Maestros de PT	17,3	4,5	78%
Profesorado de LyL	20,7	1,65	35%
Estudiantes	-	-	-

En total, el 50% de los participantes ha recibido formación en TEA; sin embargo, el porcentaje de participantes que ha estado o está en contacto con alumnado con autismo asciende a 65%. Un 7,5% de los que han recibido formación no ha tenido la oportunidad de estar en contacto con alumnado con TEA, por lo que la cifra de profesionales que ha ejercido su profesión con estudiantes con este diagnóstico sin recibir la formación previa pertinente es de un 34,6%.

Con respecto al pensamiento de los profesionales sobre la idoneidad de la asignatura de LyL como herramienta de inclusión del alumnado con autismo, el 97,3% manifiesta la idoneidad de la clase de Lengua ordinaria para la inclusión de este perfil de alumnado.

El 92,5% asegura que las programaciones de la asignatura de LyL deberían tener en cuenta las motivaciones e intereses del alumnado en general, y del alumnado con TEA en particular, para favorecer situaciones de aprendizaje significativo. Solo el 15% de los participantes constata que se valoran las peculiaridades del alumnado con TEA en la planificación de las sesiones de modo que el planteamiento beneficie a todo el grupo.

El 97,5% de los encuestados piensa que el profesorado Lengua debe coordinarse con el profesorado de PT para trabajar las habilidades lingüísticas en el aula ordinaria y solo

el 25% señala que anticipan las sesiones de Lengua al alumnado con autismo, ya que sus características lo requieren y pueden beneficiarse altamente de ello.

El 77,5% de los profesionales piensa que las interacciones en pequeño grupo facilitan las intervenciones orales del alumnado con TEA, aunque no se trate de la metodología más frecuente en las clases de LyL. El 87,5% cree que se deberían diseñar actividades de aula que fomenten la interacción y la comunicación con ayuda de técnicas como el modelado, la imitación, la facilitación de ayudas verbales, el refuerzo o la dotación de patrones lingüísticos y sociales. De hecho, el 90% manifiesta que, en las sesiones de LyL, no solo se debe hacer uso del lenguaje verbal, sino que es importante incluir apoyos visuales y gestuales para facilitar la comunicación y la interacción con alumnado con TEA, sobre todo. Por ejemplo, el 52,5% opina que la escritura de composiciones en el aula es una buena manera para que el alumnado con TEA, que muestra dificultades para la comunicación, exprese sentimientos, emociones, inquietudes u opiniones. Además, el 80% encuentra beneficioso, en pro de la inclusión educativa del alumnado con TEA, servirse de lecturas sobre personas con diversidad funcional.

El 75% cree que el planteamiento de las sesiones y el trabajo por proyectos o secuencias didácticas facilita el aprendizaje de la materia de Lengua y de las habilidades lingüísticas y sociales del alumnado, en general, y del alumnado con TEA, en particular. El 67,5% asegura que se realizan proyectos, secuencias didácticas o cualquier otra metodología activa y cooperativa en el aula ordinaria.

En cuanto al pensamiento docente sobre las dificultades derivadas de la inclusión del alumnado con TEA en el aula ordinaria de Secundaria, se registraron un total de 63 dificultades, que se agruparon en los ocho tipos.

La figura 1 recoge las frecuencias de las dificultades manifestadas por los docentes entrevistados. Como podemos observar, las dificultades más repetidas hacen referencia a la complejidad de establecer relaciones interpersonales significativas (28,6%). De este porcentaje, el 94,4% de las respuestas hace referencia a las dificultades en la comunicación y en la socialización. Otro resultado llamativo es la cifra de respuestas que atribuyen la complicación de la inclusión del alumnado con TEA a las propias características del trastorno (25,4%).

Por último, muchos de los participantes aseguran no poseer los conocimientos necesarios para atender a los estudiantes con este diagnóstico. Significativamente, el 90% de estas respuestas pertenece al profesorado de la asignatura y a los estudiantes del máster de Profesor de Secundaria de LyL.

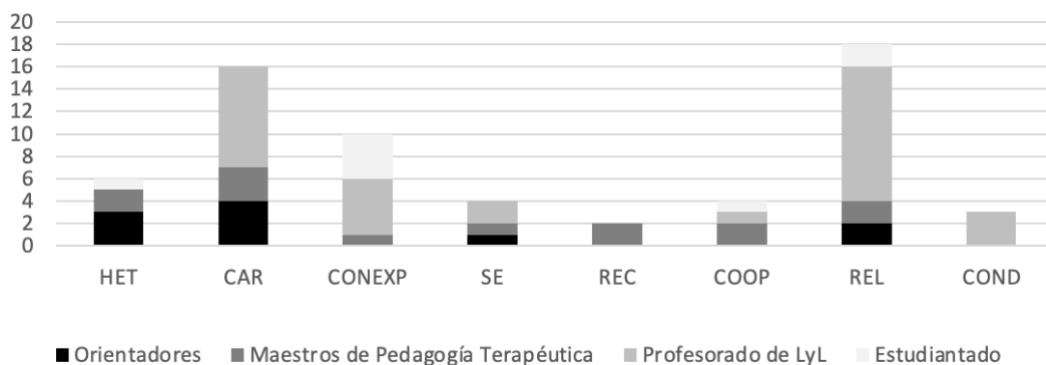


Figura 1. Frecuencias de las dificultades percibidas en la inclusión educativa del alumnado con TEA.

Nota. HET: heterogeneidad del trastorno; CAR: características del TEA; CONEXP: falta de conocimiento o experiencia con personas con TEA; SE: planteamiento del sistema educativo; REC: falta de recursos y medios; COOP: falta de cooperación entre docentes del claustro; REL: complicaciones para establecer relaciones interpersonales significativas; COND: conductas disruptivas o violentas y falta de hábitos y organización.

El grupo de dificultades más frecuentes y señaladas por los participantes son las externas, variables y modificables. De hecho, un total de cuatro categorías sobre ocho apelan a ellas (planteamiento del sistema educativo o la falta de recursos y medios, entre ellas). En cuanto a las dificultades externas, invariables y no modificables, destacamos también su frecuencia. Por ejemplo, encontramos como impedimento para la inclusión educativa las propias características del trastorno (25,4%) y la heterogeneidad dentro del mismo trastorno (9,5%). Por último, si atendemos a las dificultades de índole interna, variable y modificable, aquellas que conciernen a los profesionales educativos, estas suponen un 22,2% de las respuestas. De ellas, un 71,4% tienen que ver con la formación sobre el TEA de los profesionales. El 28,6% restante señala como barrera la dificultad de coordinarse y cooperar con el resto del claustro.

Entrevista. Los datos obtenidos de la única entrevista que se pudo realizar por la situación de pandemia provienen de un orientador, con más de 33 años de vida profesional, que trabaja desde hace más de nueve en un IES con UECyL.

Este orientador asegura que la búsqueda de la inclusión educativa plantea contratiempos como la heterogeneidad de este trastorno, lo que complica las intervenciones educativas en la ESO; las conductas disruptivas que manifiestan estos alumnos, que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, o el carácter tradicional del sistema educativo, entre otros.

Cuando se cuestiona al entrevistado por cómo se trabaja la comunicación con el alumnado con TEA y por el papel que juega el profesorado de Lengua en este proceso, este enumera varios aspectos: el alumnado con autismo presenta diferentes grados de afectación por lo que, algunos reciben más apoyos o pasan más tiempo en el aula ordinaria que otros; no todos trabajan las mismas asignaturas en la UECyL. Por ejemplo, el alumnado con TEA de nivel 2 suele trabajar la LyL en esta aula, con adaptaciones curriculares individualizadas significativas (ACIS), en las que se trabajan los aspectos pragmáticos de la situación comunicativa, como puntualiza el entrevistador.

En el caso del alumnado con menor grado de afectación, el orientador manifiesta que cada profesor de Lengua es libre de hacer lo que desee, aunque según él, muchas veces el currículo es fuente de constreñimiento para la adaptación de las sesiones. No obstante, se reservan algunas sesiones para trabajar la comunicación con estos alumnos.

Por último, el entrevistado reconoce que la presencia de este alumnado en los centros ordinarios es un motor para el cambio. Por ejemplo, en su centro se promueven actividades de formación y dinámicas de sensibilización al profesorado.

Discusión

Este estudio ha constituido una primera aproximación a nuestro objetivo: analizar el pensamiento de los profesionales de Secundaria acerca de cómo la materia de LyL puede contribuir a la inclusión del alumnado TEA.

La idoneidad de la asignatura de Lengua para atender al alumnado con autismo es reconocida por casi la totalidad de los participantes y, en concreto, por un número sustancial de profesores de Lengua (Bell-Rodríguez, 1997; Aguiar-Aguiar, 2017). Esta evidencia es muy positiva para la inclusión del alumnado con TEA, ya que demuestra la predisposición del profesorado a servirse de la Lengua como elemento que potencie la

comunicación del alumnado, tal y como afirman Mendoza Fillola (2011), Camps (2012) y López Valero y Encabo (2013).

En esta investigación, la formación y la experiencia no inciden de manera directa en el pensamiento proclive a la inclusión, ya que el porcentaje de participantes a favor de la inclusión sobrepasa con creces a los que han recibido formación o han estado en contacto con este alumnado. Estos resultados coinciden con los de Cappe et al. (2016), Corona et al. (2017) y García Molina et al. (2018) y se oponen a las conclusiones de Syriopoulou-Delli et al. (2012) y Zenteno-Osorio y Leal-Soto (2016).

Quienes mayor formación han recibido son los orientadores y los especialistas en PT. El porcentaje de profesores de Lengua que han recibido formación en TEA decrece notablemente con respecto a los dos grupos anteriormente mencionados. Es interesante destacar que, entre los estudiantes encuestados del máster de Secundaria, encontramos un 25% con formación en TEA. Coincide con que se trata de egresados de Magisterio de Educación Primaria, que aseguran haber obtenido esta formación en el Grado, por lo que concluimos que la capacitación del profesorado de Secundaria para ejercer no hace hincapié en el TEA.

Algunos de los profesionales que han trabajado con alumnado con TEA reconocen que han debido buscar formación por sí mismos como matricularse en un máster en Educación Especial o acudir a los especialistas del centro en el que trabajan. Es importante dotar de formación a aquellos docentes en contacto con alumnado con TEA, ya que no todos los participantes que han desempeñado su función con estos alumnos habían recibido conocimientos y estrategias previamente (Akgul, 2012; Sepúlveda et al., 2010; Toran, 2016). De este modo, disminuirían muchas de las dificultades señaladas por los participantes (Corona et al., 2017).

En referencia a estas dificultades, las hemos clasificado, atendiendo a criterios de estabilidad, controlabilidad y al locus. Siguiendo esta clasificación, los docentes encuestados, así como el orientador entrevistado, manifiestan como principales complicaciones las de tipo externo, variable y modificable como las características propias del TEA (Richter, 2020), que distan de otro tipo de dificultades como la falta de materiales (Celigueta y Bautista, 2012; Yavuz et al., 2019).

El hecho de atribuir las dificultades de atender a alumnado con TEA al propio diagnóstico sitúa al profesional en una posición de inacción, según la cual estos alumnos no podrían ser educados en el ámbito ordinario. En este sentido las dificultades de tipo interno, variable y modificable, según nuestra clasificación, tan solo constituyen un 22,2% de las barreras esbozadas.

Probablemente, la falta de conocimiento especializado es lo que obstaculiza la atribución de las dificultades a aspectos internos (Syriopoulou-Delli et al., 2012; Corona et al., 2017; Toran, 2016), pues, si bien es cierto que existe un buen conocimiento básico de las características generales del trastorno, no ocurre de la misma forma con el conocimiento de la metodología de intervención didáctica.

Limitaciones del estudio

Este proyecto sufrió variaciones sustanciales debido a la COVID-19. La situación de pandemia impidió la realización de las entrevistas presenciales y orales. Otra limitación fue la falta de un instrumento evaluador homologado que se ajustara a los objetivos de la investigación. El hecho de tratarse de un estudio exploratorio dificultó la localización de instrumentos que cumplieran nuestro fin.

Futuras líneas de investigación

Futuras investigaciones deberían realizar un diseño cuantitativo y cualitativo más exhaustivo y profundo. Para ello, se podrían utilizar entrevistas estructuradas o semiestructuradas que partieran de la información reflejada en este estudio. También podría aumentarse la muestra y que esta fuera representativa y estratificada.

Borra y escribe en esta sección los aspectos novedosos y relevantes del trabajo. Hay que evitar repetir, con detalle, la información o datos ya presentados en las secciones anteriores. Se comentarán los resultados obtenidos con relación a otros estudios realizados previamente, interpretando diferencias y similitudes. Deben señalarse las fortalezas y limitaciones del estudio, comentando e interpretando los resultados. En este apartado se incluirán las conclusiones que deben de relacionarse con los objetivos del estudio, evitando afirmaciones no respaldadas por los datos obtenidos.

Referencias

- American Psychiatric Association (2022). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5-TR®. Texto revisado 2023. American Psychiatric Association.
- Antonak, RF, & Larrivé, B (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional children*, 62(2), 139-149.
- Akgul, EM (2012). Are we ready for an inclusive classroom?: school administrators' and teachers' perceptions of autism. *Energy education science and technology part B-Social and Educational Studies*, 4(4), 1925-1934.
- Bell-Rodríguez, R (1997). Educación especial. Visión actual y Desafíos. Bayamo (Cuba): Pueblo y Educación.
- Boutot, EA (2017). Autism spectrum disorders: Foundations, characteristics, and effective strategies, 2nd ed., NJ: Pearson Education.
- Calderhead, J (1996). Teachers' beliefs and knowledge. In DD Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan.
- Camps, A (2012). La investigación en Didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41.
- Cappe, É, Smock, N, & Boujut, É (2016). Scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et expérience des enseignants: sentiment d'auto-efficacité, stress perçu et soutien social perçu. *L'Évolution Psychiatrique*, 81(1), 73-91. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2015.05.006>
- Celigueta, VU, & Bautista, FMP (2012). Un reto que nos enriquece. La intervención educativa con alumnos con trastorno de espectro autista en secundaria. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (347), 16-20.
- Chahboun, S, Vulchanov, V, Saldaña, D, Eshuis, H, & Vulchanova, M (2016). Can you play with fire and not hurt yourself? A comparative study in figurative language comprehension between individuals with and without autism spectrum disorder. *PLoS one*, 11(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0168571>
- Clark, CM, & Peterson, P (1986). Teachers' thought process. In MC Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp 255-296). New York: Macmillan.
- Collados-Torres, L, López-Ortuño, J, & Cánovas López, A (2014). La Didáctica de la Lengua en el proceso de aprendizaje de los alumnos con necesidades especiales. En J Navarro, MD Gracia, R Lineros y JF Soto (Coords.), *Claves para una educación diversa*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.
- Corona, L, Christodulu, K, & Rinaldi, M (2017). Investigation of school professionals' self-efficacy for working with students with ASD: Impact of prior experience, knowledge, and training. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19, 90-101. <https://doi.org/10.1177/1098300716667604>
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P. A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire: implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter*, 7(2), 135-147. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.008>
- Fons, M. (2013). Análisis de interacciones verbales en la formación de los docentes de lenguas. *Cultura y Educación*, 25(4), 453-465. <https://doi.org/10.1174/113564013808906898>
- García-Molina, I., Nieto-Garoz, R., Sanahuja-Ribés, A., & Benet-Gil, A. (2018). Percepción sobre el trastorno del espectro autista ¿Estamos preparados para la realidad de las aulas inclusivas? *Ágora*, (V), 299-307. <https://doi.org/10.6035/AgoraSalut.2018.5.33>
- Guasch, O., & Ribas, T. (2013). La entrevista en la investigación cualitativa sobre la didáctica de la lengua. *Cultura y Educación*, 25(4), 483-488. <https://doi.org/10.1174/113564013808906852>
- Haimour, A.I., & Obaidat, Y. F. (2013). School Teachers' Knowledge about Autism in Saudi Arabia. *World Journal of Education*, 3(5), 45-56. <https://doi.org/10.5430/wje.v3n5p45>
- Halkes, R., & Ülson, J.K. (1984). *Teacher Thinking: A new perspective on persisting problems in education*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Khalil, A. I., Salman, A., Helabi, R., & Khalid, M. (2020). Teachers' Knowledge and Opinions toward Integrating Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Primary School in Jeddah, Saudi

- Arabia. *Saudi Journal of Humanities and Social Science*, 5, 282-293. <https://doi.org/10.36348/sjhss.2020.v05i06.004>
- Lessner, I. y Preece, D. (2020). In-service education and training for teachers regarding autism spectrum disorder: a review of the literature. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis: Studia Psychologica*, 12, 177-199. <https://doi.org/10.24917/20845596.12.9>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.
- López Valero, A., & Encabo, E. (2013). *Fundamentos didácticos de la lengua y literatura*. Madrid: Síntesis.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- McKenney, E.L., Stachniak, C., Albright, J., Jewell, J.D., & Dorencz, J.M. (2016). Defining success for students with autism spectrum disorder: Social academic behavior in secondary general education settings. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 318-327.
- Mendoza Fillola, A. (2011). La Investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 31-80.
- Richter, M., Flavier, E., Popa-Roch, M., & Clément, C. (2020). Perceptions on the primary- secondary school transition from French students with Autism Spectrum Disorder and their parents. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 171-187. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1643145>
- Rodríguez-Ortiz, I.D.L.R., Moreno-Pérez, F.J., & Aguilera-Jiménez, A. (2007). La atención educativa en el caso del alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista de Educación*, 344, 425-445. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>
- Román, A. M., & De la Torre, E.H. (2017). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria. *Revista de educación inclusiva*, 9(2), 18-34.
- Hernández Sampieri, R.H. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ª. ed. México D.F: MrGraw-Hill.
- Sepúlveda Velásquez, L., Medrano Samaniego, C., & Martín González, P. (2014). Integración en el aula regular de alumnos con Síndrome de Asperger o autismo de alto funcionamiento: una mirada desde la actitud docente. *Bordón*. 62(4), 131-140.
- Shavelson, R.J., & Stern, P. (1981). Research on teacher's pedagogical thoughts, judgements, decisions and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- Syriopoulou-Delli, CK., Cassimos, DC., Tripsianis, GI., & Polychronopoulou, SA. (2012). Teachers' perceptions regarding the management of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(5), 755-768. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1309-7>
- Toran, H., Westover, J.M., Sazlina, K., Suziyani, M., & Mohd Hanafi, M.Y. (2016). The preparation, knowledge and self-reported competency of special education teachers regarding students with autism. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 24(1), 185-196.
- Valios, V. C., & Sala, R. T. (2017). El álbum ilustrado en contextos inclusivos. Estudio de caso en niños con trastorno del espectro autista. *Revista de educación inclusiva*, 8(3), 47-66.
- Van Herwegen, J., Ashworth, M., & Palikara, O. (2019). Views of professionals about the educational needs of children with neurodevelopmental disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 91, 103422. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.05.001>
- Villar-Angulo, L.M. (1991). *Léxicos. Tecnología de la Educación. Psicología*. Madrid: Santillana.
- Yavuz, H. M., Selçuk, B., & Korkmaz, B. (2019). Social competence in children with autism. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(1), 10-19. <https://doi.org/10.1080/20473869.2017.1346224>
- Zenteno-Osorio, S., & Leal-Soto, F. (2016). Los afectos en la experiencia de ser profesor de un estudiante diagnosticado con trastorno espectro autista. *Pensamiento Educativo*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.5>