

# CÓMO MEDIR Y MEJORAR LOS NIVELES DE INCLUSIÓN DE PERSONAS CON TEA EN EL CENTRO EDUCATIVO<sup>1</sup>

## *How to measure and improve the levels of inclusion of people with ASD in an educational center*

Lucía MADERO CAÑETE  
*Autismo Sevilla*  
luciamadero@autismosevilla.org

Luis ARENAS BERNAL  
*Autismo Sevilla*

Recepción: 22 de noviembre de 2017  
Aceptación definitiva: 26 de enero de 2018

RESUMEN: En el trabajo con personas con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) planteamos la necesidad de evaluar las actividades de inclusión llevadas a cabo en un centro educativo específico. Mediante un procedimiento de evaluación, reflexión y aplicación de mejoras a dos niveles, individual y de centro, que nos aportan resultados, valoramos las medidas llevadas a cabo para mejorar en calidad y cantidad las oportunidades de inclusión. Utilizamos un cuestionario que recoge las actividades de inclusión divididas en cuatro niveles (presencia, participación, relaciones significativas y contribución) y aplicamos diagramas de decisión a la reflexión de los recursos y apoyos que estamos ofreciendo a las personas con TEA para mejorar sus experiencias inclusivas. Las primeras evaluaciones indican que aplicando el procedimiento la inclusión mejora en cuanto al nivel de participación y contribución. Es significativo que no hay un aumento en el nivel de relaciones significativas. Las mejoras aplicadas en los programas de apoyo individual y en el Plan Anual de Centro repercuten en una mejora en la dimensión de

<sup>1</sup> Se presentan las características y resultados de un estudio interno de la asociación Autismo Sevilla y que ha contado con la participación de un amplio equipo de profesionales implicados: Araceli Corujo, Joaquín Díaz, Daniel López, Jaime de la Fuente, Leticia Giraldo, Rocío Zambruno y Marcos Zamora.

inclusión dentro de la calidad de vida de las personas con TEA y sus familias, así como en la obtención de mejores resultados personales.

PALABRAS CLAVE: inclusión; calidad de vida; resultados personales; personas con TEA.

ABSTRACT: In the work with people with Autism Spectrum Disorder (ASD), it is necessary to evaluate the inclusion activities carried out in a specific educational center. Through a procedure of evaluation, reflection and application of improvements at two levels, individual and by the center, which provide us we have a problem that includes the inclusion activities and results, we value the measures carried out to improve the quality and quantity of opportunities for inclusion. We have a problem that includes the inclusion activities and we lend diagram of decision to the reflection of the resources and supports which we offer to people with ASD to improve their inclusive experiences. The first evaluations indicate that by applying the procedure, the inclusion improves as far as the level of participation and contribution. It is relevant there is no increase in the level of significant relationships. The improvements applied in the individual support programs and in the school's support plan have an impact on the inclusion dimension within the quality of life of people with ASD and their families, as well as in obtaining better personal results.

KEY WORDS: inclusion; quality of life; personal results; people with ASD.

## 1. Introducción

DESDE LA APARICIÓN DE LA CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD, que adopta un modelo social que contempla la discapacidad no como algo intrínseco, sino obligatoriamente resultante de la interacción de las personas con su contexto y que aboga por la diversidad (Naciones Unidas, 2006), en Autismo Sevilla estamos intentando adaptar las diferentes intervenciones, apoyos y planificación de actividades para poder llegar a la inclusión social de las Personas con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA).

La inclusión considerada como un derecho debe ser un objetivo prioritario en el trabajo con las personas con autismo. Así se refleja también en la Estrategia Española en Trastornos del Espectro del Autismo, aprobada por el Gobierno en 2015, que nos insta a impulsar el acceso, participación ciudadana y disfrute de las personas con TEA en la sociedad.

No podemos olvidar que, además de un derecho, la inclusión está recogida según el modelo de Calidad de Vida como una de las ocho dimensiones que conforman este concepto y, como tal, está relacionada directamente con la mejora en los resultados personales (Verdugo, 2006).

### 1.1. ¿Qué es la inclusión?

Podemos encontrar múltiples definiciones de inclusión, pero haciendo un esfuerzo de síntesis podemos concluir que por inclusión se entiende aquella interacción de

la sociedad sin importar su condición física, cultural o social, con todo lo que le rodea en igualdad de condiciones, teniendo así los mismos derechos y oportunidades de ingresar a todo aquello que permita el desarrollo fundamental de la persona, como salud, educación, trabajo, ocio y sociedad.

Desde este punto de partida, intentamos dirigirnos hacia contextos inclusivos. Articular estrategias para cultivar las redes de apoyo natural de cada persona, identificando y promoviendo el valor con el que cada persona puede contribuir a la comunidad apoyarla en el ejercicio de un rol social valorado (Tamarit, 2015).

Implica que todos aprendemos juntos, independientemente de la condición, donde no se ponen requisitos ni mecanismos de selección, evitando actos discriminatorios. Siendo así, es una sociedad donde todos participan y comparten de manera libre diversas formas de interactuar que nos enriquecerán de sabiduría y, a través de ello, se puedan hacer efectivos los derechos y oportunidades de toda persona y se pueda vivir en igualdad de condiciones en una “sociedad ‘de’ y ‘para’ todos” con una vida digna y obteniendo una buena calidad de vida que logre una satisfacción plena (Simarro, 2013).

## 1.2. Necesidad de un punto de partida de la inclusión

Al tratar con personas con TEA, cuya sintomatología implica dificultades socio-comunicativas de base y en diferentes niveles de severidad (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014) y desarrollar nuestra labor en una entidad en cuya Misión está el proporcionar apoyos para favorecer la inclusión social, nos interesa conocer la situación actual de las personas con TEA con respecto a esta dimensión en concreto. Para ello contábamos con medidas de esta dimensión dentro de diferentes escalas de Calidad de Vida como la GENCAT, San Martín e INICO-FEAPS, que incluyen todas las dimensiones, o escalas como el Inventario de evaluación del ocio en jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, que nos aporta datos sobre participación y solo enfocado al ocio. Dadas estas dificultades de las personas con TEA en el ámbito social, y que quedan reflejadas en sintomatología tal como (en función de los niveles de severidad) dificultades para mantener conversaciones, para iniciar acercamientos sociales, responder de forma puntual a interacciones sociales, intentos por hacer amigos que fracasan, etc., y el concepto de inclusión asociado normalmente a estar con más personas, nos genera esta necesidad.

La reflexión sobre todo lo que implica la inclusión, cómo medirla, cómo intervenir de forma ajustada a las necesidades de las personas y del entorno, es lo que nos lleva a generar un equipo de alto rendimiento implicado en este estudio, para revisar la bibliografía existente y generar documentos e instrumentos que ayuden en la medición, intervención y obtención de resultados eficientes (Schalock y Verdugo, 2007; Tamarit, 2015) en cuanto a la inclusión de nuestros usuarios y los recursos y apoyos invertidos para ello.

Desde este equipo proponemos evaluar de manera individual y de centro o entidad, cuánto y cómo se favorece la inclusión de las personas con TEA, para seguir un

procedimiento que facilite ir consiguiendo mejoras en la inclusión de nuestros usuarios, que permita la mejora en sus resultados personales (van Loon, 2015; Verdugo, 2006).

Una realidad que nos encontramos es la falta de consenso entre los propios participantes del equipo en cuanto a lo que consideramos inclusión en nuestros usuarios con TEA. Existe actualmente la máxima de que inclusión es igual a estar con los demás, compartiendo espacios, no generar grupos exclusivos de personas con TEA, hacer cosas que hacen los demás, etc. (Bouer, 2013; Muntaner, 2010). Entre los profesionales no podemos negar lo cierto de esto, pero existen muchas diferencias entre actividades que se realizan con los usuarios y que se consideran inclusivas y otras que, siéndolo también, tienen algunos factores que indican ser más o menos positivos.

Las pautas desarrolladas entendemos que mejoran la inclusión de las personas en las diferentes actividades y contextos, pero sin tener una medida de partida que permita saber si cualquier mejora o empeoramiento de la situación se debe a nuestras acciones u otras. Incluso en la misma actividad se aprecian diferencias cualitativas entre distintas personas o las mismas personas son percibidas como más o menos incluidas en distintas actividades. Estos factores empiezan a dar las primeras pautas de intervención: la inclusión no tiene que ver solo con la persona o solo con la actividad o contexto, sino con varios factores que conforman la interrelación entre ambos.

Actualmente, se habla de inclusión en función del contexto, encontrándonos términos como Inclusión Educativa, Inclusión en actividades de ocio, Inclusión en actividades culturales... Nuestro objetivo es poder medir y obtener resultados que nos permitan desarrollar, implementar y afinar estrategias de intervención que mejoren la Inclusión Social y con ello la Calidad de Vida de las personas con TEA en cualquier contexto y promover las que generen mayores resultados personales. Los resultados de un plan individual de apoyo para una persona deben consistir en una mejora de la calidad de vida. Para determinar si se han conseguido estos resultados, es necesario llevar a cabo una evaluación válida y fiable (Giné, Montero, Verdugo, Rueda y Vert, 2015).

La finalidad de este artículo es presentar los procedimientos llevados a cabo por este equipo de profesionales, así como los resultados obtenidos en un grupo de usuarios con sus respectivas propuestas de mejora basadas en las conclusiones del estudio.

## 2. Metodología

El objetivo del estudio será, fundamentalmente, determinar la eficacia de un procedimiento para la mejora de las actividades de inclusión para personas con TEA, a nivel individual y de centro.

### 2.1. Participantes

Para ello se cuenta con una muestra de alumnos con TEA en edad escolar de un centro educativo específico, ubicado en la provincia de Sevilla.

Los alumnos que asisten al centro específico Ángel Rivière son alumnos con diagnóstico de trastorno del espectro del autismo con nivel dos y tres de apoyo según DSM-V.

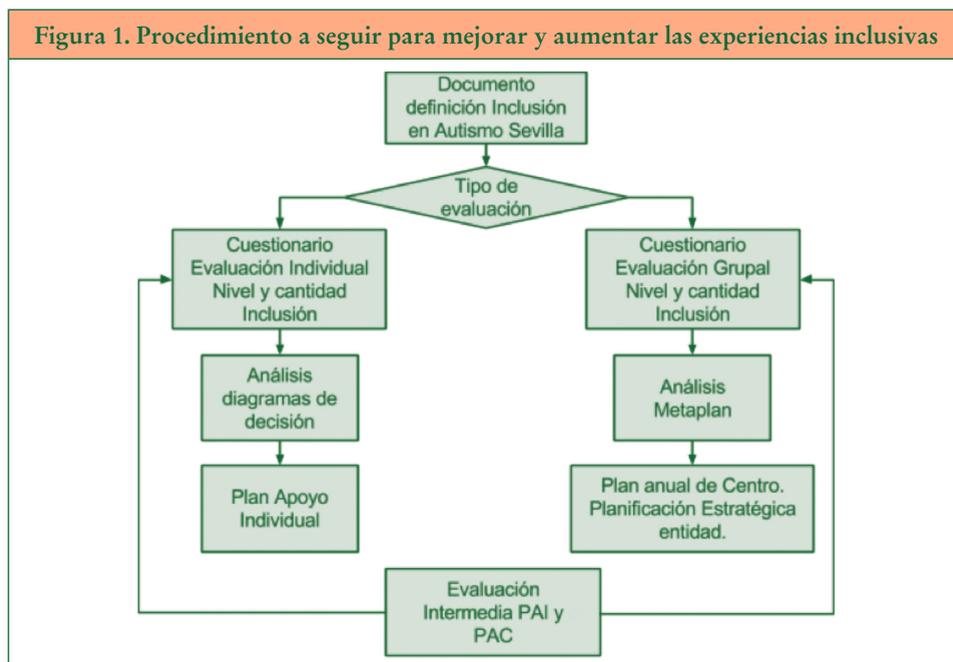
Las personas que forman parte de este estudio son 51 chicos con TEA en edades comprendidas entre los 6 y los 21 años de edad, dividida su escolarización en dos niveles, etapa de primaria básica, hasta los 16 años, y etapa de tránsito a la vida adulta, de los 16 a los 21 años.

Las personas que componen la muestra son 20 alumnos de Educación Primaria básica y 31 alumnos de Programas de tránsito a la vida adulta. De los cuales, el 10,7% son chicas y el 89,3% son chicos.

## 2.2. Instrumento

La principal herramienta utilizada en el estudio es un cuestionario elaborado con un doble objetivo. Por un lado, recopilar datos a nivel individual de los alumnos para poder saber en qué nivel y cuánto tiempo dedican a actividades inclusivas en su jornada escolar y, por otro lado, tener datos de cuánto tiempo y en qué niveles de inclusión se está volcando la dedicación de todo el centro escolar con la intención de aumentar y mejorar la cantidad y la calidad de las mismas.

Este cuestionario se enmarca dentro de un procedimiento que está enfocado al fin descrito en el párrafo anterior y que se define en el siguiente diagrama.



El estudio se lleva a cabo en el periodo comprendido entre septiembre de 2015 y noviembre de 2017 en cinco fases descritas a continuación.

1. Primera fase: Elaboración del documento de inclusión y del cuestionario.
2. Segunda fase: Primera medida del cuestionario y elaboración de los diagramas de decisión.
3. Tercera fase: Aplicación de los diagramas de decisión y redefinición de los planes de apoyo individuales.
4. Cuarta fase: Creación del grupo de trabajo en inclusión, segunda medida del cuestionario y metaplan.
5. Quinta fase: Traslado del procedimiento y herramientas a la entidad.

### 2.2.1. Primera fase (septiembre 2015-febrero 2016)

La primera fase se basa en el consenso en la entidad de la definición del concepto de inclusión mediante un documento marco que favorezca la visión compartida y el objetivo común para todas las personas de la asociación.

El documento de referencia de Autismo Sevilla por el que consensuamos lo que entendemos por inclusión define 4 niveles de inclusión, basado en experiencias de *benchmarking* con la Fundación Goyeneche que los utiliza para la elaboración de los programas individuales de sus usuarios. Se definen los niveles en la Figura 2.



A su vez, en el centro educativo consideramos las actividades que se realizan en una división que establecemos como ordinarias (aquellas que se desarrollan de manera periódica), incluyen las acciones de escolarización combinada (las que implican

la colaboración con un centro ordinario y por la que nuestros alumnos se benefician de las oportunidades que ofrece este centro) y las prelaborales (aquellas enfocadas a la inclusión y aprendizaje de competencias en los contextos laborales). Por otro lado, tenemos las actividades extraordinarias (aquellas que se realizan de forma esporádica en función de oportunidades).

En esta misma fase se contempla el diseño de un cuestionario que nos permita valorar la cantidad y calidad de la inclusión en el centro educativo.

El cuestionario se elabora en base al documento anteriormente descrito, por lo que cuenta con un primer paso de definir el nivel de inclusión en que consideramos que se enmarca la actividad que se define. Para no dar lugar a dudas, en el mismo cuestionario hay un enlace a la definición de cada nivel y ejemplos de los criterios que debemos tener en cuenta para considerar el nivel adecuado.

El cuestionario consta de tres apartados fundamentales:

- Selección del nivel de inclusión.
- Definición de la actividad llevada a cabo por el alumno. Nombre y descripción.
- Cantidad de tiempo dedicado a ello.

Se podrán rellenar tantas actividades como consideremos dentro del nivel seleccionado.

**Figura 3. Cuestionario**

**Cuestionario de Inclusión.**

En primer lugar seleccione el alumno sobre el que deseo aportar datos de inclusión. A continuación seleccione el nivel de inclusión sobre el que voy a dar datos. Por cada nivel de inclusión debo hacer un cuestionario.

**ALUMNO**  
Elige

**NIVEL DE INCLUSIÓN**  
Elige

- Nivel 1 Presencia
- Nivel 2 Participación
- Nivel 3 Relaciones significativas
- Nivel 4 Contribución

**Descripción**  
Tu respuesta

**Horas**  
Hora

Actividad ordinaria 2

PREGUNTAS      RESPUESTAS      63

**NIVEL DE INCLUSIÓN**  
Nivel 4 Contribución

**Actividades regulares**

**Actividad ordinaria 1**  
Banco de alimentos

**Descripción**  
Consiste en clasificar alimentos en cajas

**Horas**  
Hora

02 : 00    AM

## 2.2.2. Segunda fase (marzo 2016-junio 2016)

En una segunda fase se procede a obtener la primera medición del cuestionario para lo que se difunde entre el equipo docente su objetivo, metodología y plazos para administrarlo. En reunión de coordinación docente se explican la finalidad y el procedimiento para pasar el cuestionario a los alumnos del centro. El cuestionario lo pasará la persona que más tiempo comparta con el alumno actividades de inclusión. Posteriormente, se envía por e-mail el enlace del cuestionario.

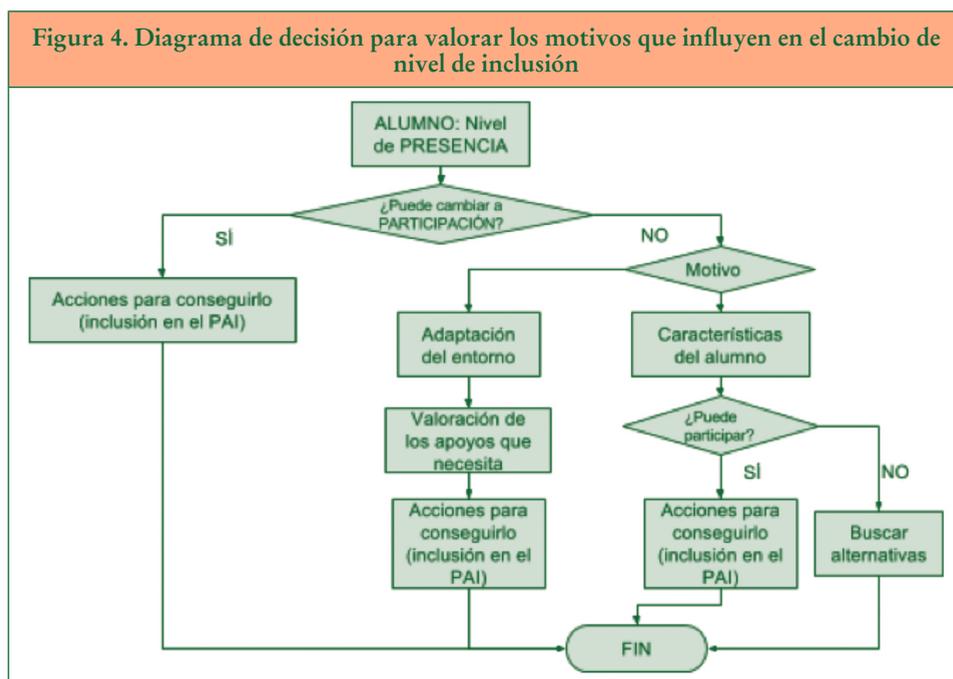
Se planifica el cronograma de los pasos que se seguirán en las mediciones, toma de decisiones y medidas propuestas para la mejora.

Participan como evaluadores 9 profesores y 2 auxiliares de aula formados para esta tarea.

Una vez obtenidos los datos individuales se valora la necesidad de tener una herramienta que nos permita reflexionar sobre cómo mejorar la inclusión del alumnado, de lo que surge la propuesta de diseñar los diagramas de decisión (Figura 4). Estos nos permitirán seguir un procedimiento para evaluar los requisitos personales y los apoyos y recursos que debemos modificar en el entorno para favorecer un mejor nivel de inclusión.

## 2.2.3. Tercera fase. (septiembre 2016-diciembre 2016)

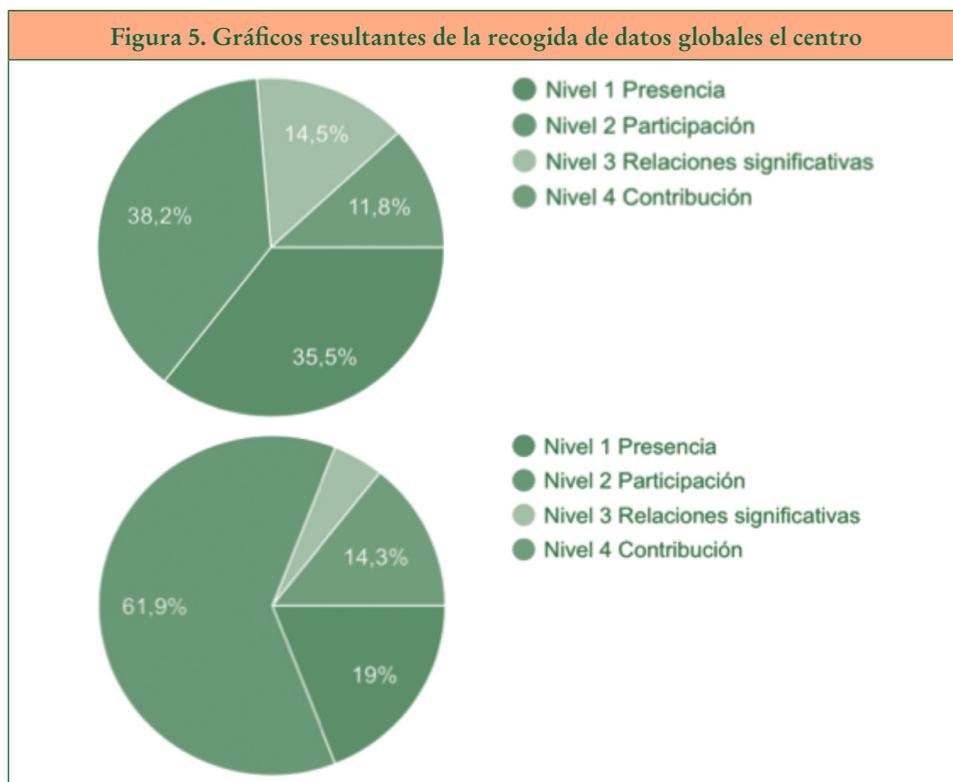
Figura 4. Diagrama de decisión para valorar los motivos que influyen en el cambio de nivel de inclusión



En una tercera fase, pasamos el diagrama de decisión a cada alumno (Figura 4). Este nos ayudará a reflexionar sobre los motivos por los que un alumno está en ese nivel y dedica ese tiempo a ese nivel de inclusión y si es posible que aumente en tiempo o cambie de nivel asegurándonos los apoyos y recursos precisos.

Una vez aplicado el diagrama de decisión a cada alumno en el nivel de inclusión que presenta en las actividades realizadas, se procede a operativizarlo en objetivos del plan de apoyo individual (PAI) (PAI en el colegio Ángel Rivière es realizado por el grupo de apoyo en el que se cuenta con la indiscutible participación de los padres y en el que se tienen en cuenta todos los entornos y apoyos que tiene el alumno. Se define en base a resultados personales y teniendo en cuenta las dimensiones de Calidad de Vida, dónde la dimensión de inclusión cobra una especial importancia en este afán por cumplir nuestra Misión).

En el PAI se definen una serie de objetivos prioritarios para el alumno que se harán operativos en la definición de acciones o tareas para llevarlas a cabo.



Además en esta tercera fase, se toma la decisión de analizar y aprovechar los datos obtenidos a nivel grupal, de forma que nos planteemos mejoras a nivel de centro educativo en cuanto a adoptar medidas que impacten en favorecer más y mejores

oportunidades de inclusión. Es por ello que se plantea en el claustro de profesores la necesidad de reflexionar sobre cómo tratar y trabajar con estos datos.

#### 2.2.4. Cuarta fase (enero 2017-mayo 2017)

En este momento en el centro educativo se forma un equipo de trabajo que trabaja por la mejora de la inclusión. Se realiza la segunda medición con el cuestionario



**CÓMO MEDIR Y MEJORAR LOS NIVELES DE INCLUSIÓN DE PERSONAS CON TEA  
EN EL CENTRO EDUCATIVO  
LUCÍA MADERO CAÑETE Y LUIS ARENAS BERNAL**

elaborado en la primera fase y se hace un doble trabajo con los datos obtenidos. Por un lado, se redefinen los objetivos de los planes de trabajo individual de los alumnos (Figura 6) y, por otro, se hacen propuestas de mejora para los objetivos del Plan Anual del Centro, impactando, por tanto, en la totalidad de la comunidad educativa.

A su vez con los datos obtenidos a nivel grupal, el equipo educativo al completo (profesores, auxiliares, logopeda, orientador, directora) se reúne para, a través de la herramienta Metaplan (método de moderación grupal que se basa en una tormenta de ideas estructurada, que garantiza una contribución equilibrada y activa de todos los participantes y la consecución de los objetivos de la reunión en el tiempo previsto), proponer nuevos objetivos y acciones para el Plan Anual de Centro (Figura 7) que mejoren las estrategias del centro para favorecer las oportunidades y experiencias inclusivas.

**Figura 7. Objetivo de la Planificación Anual del centro que recoge el derecho a la inclusión**

INICIATIVA	OBJETIVOS	RESPONSABLE	INDICADOR	META	RESULTADO	ACCIONES	EVALUACIÓN
34	3.4 - Desarrollo de apoyos especializados para las familias de personas con TEA.	Director Mónico, Marcos Zambra	Satisfacción de las nuevas familias que se escolarizan con la acogida prestada por el CCEE. Satisfacción de las familias con la acogida de nuevos alumnos. Satisfacción de las familias con la acogida	Al menos 7	9,25	3.2.4.3 - Incluyendo objetivos y actividades en la estructura definida.	No está hecho, va que se incluirán a partir de los PAIS del curso que versarán no hay nada definitivo
35	3.4.7 - Mejorar la oferta formativa que la entidad realiza a las familias de personas con TEA.	Director del CCEE, Daniel López	Satisfacción de las familias con la oferta formativa del centro (escuelas, talleres, visitas...)	Al menos 7	9,4	3.4.7.1 - Desarrollando escuelas de familias en las que participan profesionales del centro.	Hemos revisado nuestro procedimiento de acogida (RDF) y hemos invitado una sesión de puertas abiertas.
36	3.4.7 - Mejorar la oferta formativa que la entidad realiza a las familias de personas con TEA.	Director del CCEE, Daniel López	Satisfacción de los profesionales con la capacitación en familias.	Más de 6,5	7,6	3.4.7.2 - Definiendo que entendemos en el centro educativo por participación de las familias (indicadores).	Han comenzado las escuelas de padres y ya hay profesionales apuntados para participar en ellas.
37	3.4.7 - Mejorar la oferta formativa que la entidad realiza a las familias de personas con TEA.	Director del CCEE, Daniel López	Satisfacción de las familias con la oferta formativa del centro (escuelas, talleres, visitas...)	Al menos 7	9,4	3.4.7.3 - Continuando con la capacitación de los profesionales del colegio en el trabajo con las familias.	El grupo de familias está trabando TEA
38	3.4.7 - Mejorar la oferta formativa que la entidad realiza a las familias de personas con TEA.	Director del CCEE, Daniel López	Satisfacción de las familias con la oferta formativa del centro (escuelas, talleres, visitas...)	Al menos 7	9,4	3.4.7.4 - Respondiendo de manera individualizada a los cuestionarios de evaluación del curso realizado por las familias.	Se ha llevado a cabo una sesión de formación en familias con profesionales del centro. Además por parte del orientador se ha atendido demandas de orientación en la atención a familias y acompañado a los tutores en el desarrollo de tutorías.
39	3.4.7 - Mejorar la oferta formativa que la entidad realiza a las familias de personas con TEA.	Director del CCEE, Daniel López	Satisfacción de las familias con la oferta formativa del centro (escuelas, talleres, visitas...)	Al menos 7	9,4	3.4.7.4 - Respondiendo de manera individualizada a los cuestionarios de evaluación del curso realizado por las familias.	Aquellos cuestionarios que supusieron una contestación individual así se realizó.
40	3.5 - Autismo Sevilla como centro integral de recursos	Director LLED y responsable de formación, Clara Blauista	Plan estratégico			3.5.11c - Participando a demanda de la entidad en el proyecto piloto de centro integral de recursos (demanda de formación y orientación), en la que esta está inmersa.	Como centro, hemos sido seleccionados como centro piloto para desarrollar la experiencia de centro de recursos de la delegación provincial de Sevilla.
41	4.1 - Sensibilización social	Gerente, Mª José Núñez	Nº de actividades de sensibilización que realizamos	Al menos 2	7	4.1.1 - Diseñando campañas específicas de sensibilización sobre el autismo y la entidad.	Hemos llevado a cabo acciones de sensibilización como la realizada en los colegios Achères, Alta Sierra, IES Sernet y HIG (siguiendo nuestro procedimiento), el teatro, con un éxito rotundo de crítica y público y un gran impacto en medios de comunicación (topical sobre el día del autismo; participamos en una carrera solidaria con el colegio Achères).
42	4.2 - Participación activa de las personas con TEA	Responsable de los servicios de inclusión, SPAP, Luis Arenas.	Nº de acciones de formación en inclusión	Al menos 1	1	4.2.12 - Desarrollando formación con las personas de la entidad sobre que es inclusión (después del documento de inclusión).	Se ha llevado a cabo una presentación del documento de inclusión, se ha desplegado el mismo como puede verse en los apartados anteriores de inclusión.
43	4.2 - Participación activa de las personas con TEA	Responsable de los servicios de inclusión, SPAP, Luis Arenas.	Porcentaje de alumnos que cuentan con objetivos de inclusión	Al menos 90%	92%	4.2.13 - Incluyendo en los planes de apoyo individual de las personas con TEA objetivos dirigidos a cumplir con el uso inclusivo de la comunidad.	En los PAIS se han incluido objetivos de inclusión.
44	4.2 - Participación activa de las personas con TEA	Responsable de los servicios de inclusión, SPAP, Luis Arenas.	Nº de nuevas alianzas que llevamos a cabo	Al menos 2	2	4.2.14 - Estableciendo alianzas con entidades que favorezcan la realización de actividades inclusivas para de las personas con TEA.	Este año hemos comenzado una nueva actividad en la finca La Palmera, así como en el banco de alimentos.
45	5.11 - Mejorar el conocimiento de los derechos (nuestro código ético) por parte de las personas con TEA y...	Director Mónico.	Plan estratégico			5.11.2 - Diseñando acciones formativas para las personas con TEA sobre derechos.	Se han llevado a cabo acciones con algunos de los chicos del colegio sobre los derechos, lideradas por la responsable del c de ética Lucía Madero.
46	5.11 - Mejorar el conocimiento de los derechos (nuestro código ético) por parte de las personas con TEA y...	Director Mónico.	Plan estratégico			5.11.3 - Diseñando acciones formativas para las familias (intercomunicación) de la entidad sobre...	En las escuelas de padres se han tratado aspectos referidos a...

**2.2.5. Quinta fase (mayo 2017-noviembre 2017).**

Consiste en el traslado del procedimiento de inclusión a la entidad favoreciendo así que este forme parte de la cultura de la totalidad de la organización. Una vez transmitido, la entidad se plantea obtener valores de todos los usuarios y se comienza por

el grupo de servicios que atiende a adultos y que incluye dos Unidades de Estancia Diurnas (UED), dos Viviendas Tuteladas (VT) y tres Unidades Integradas en la Comunidad (UIC).

En el centro educativo estamos en pleno proceso de aplicación de los diagramas de decisión, redefinición del PAI y se realizará una tercera medición en febrero de 2018.

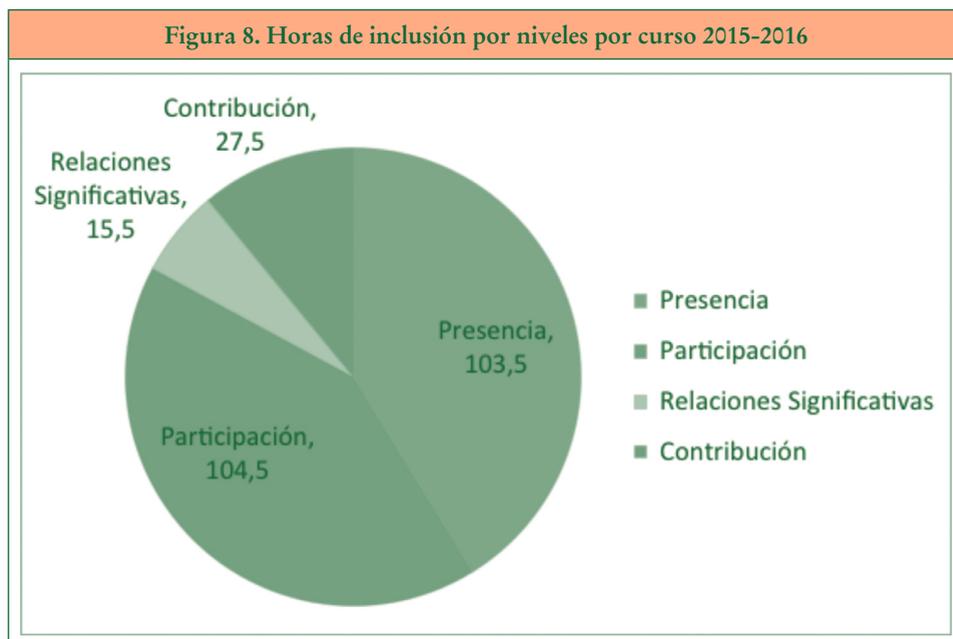
En este momento, se está trabajando en la validación de nuevos ítems que mejoren el cuestionario y para ello se está colaborando con la Universidad de Sevilla.

### 3. Resultados

Podemos empezar analizando los datos obtenidos de los cuestionarios pasados a los alumnos.

Para hablar de datos de centro nos referiremos a la muestra del total de cuestionarios pasados a más de 50 alumnos y para datos de antes-después de las personas nos centraremos solo en los 28 alumnos que se mantienen durante las dos mediciones en el centro educativo.

En un primer momento, considerábamos los niveles definidos para la inclusión como niveles de “crecimiento”, en los que, al alcanzar mayor nivel, mejor sería la experiencia inclusiva y que, sin alcanzar un nivel, no se podría pasar al siguiente.

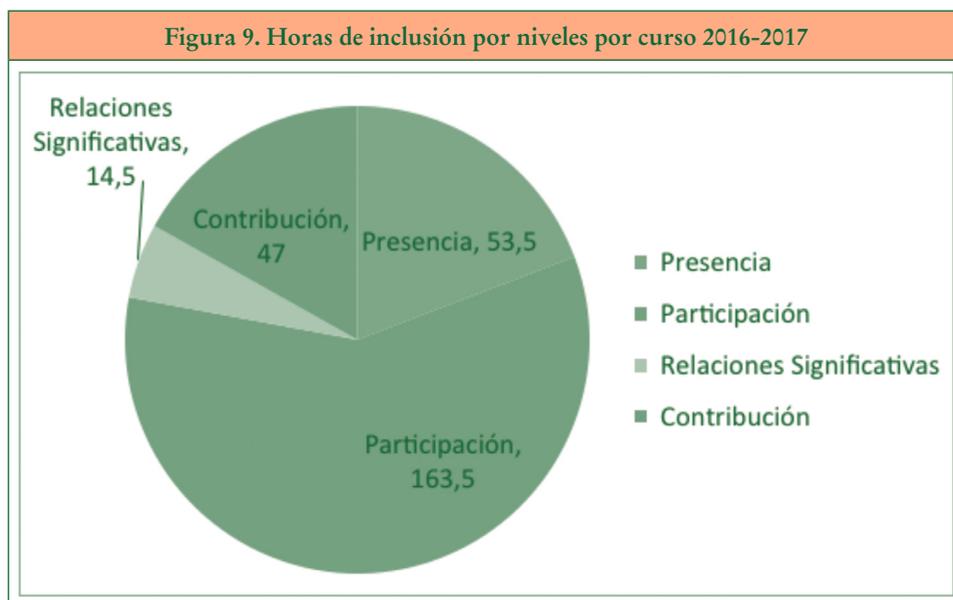


Los datos de la primera medición ya nos hacen reflexionar sobre esto, ya que aunque los resultados en Presencia y Participación eran los esperados, nos resultó

llamativo que los datos de Contribución superaran a los de Relaciones Significativas, como se aprecia en la Figura 8.

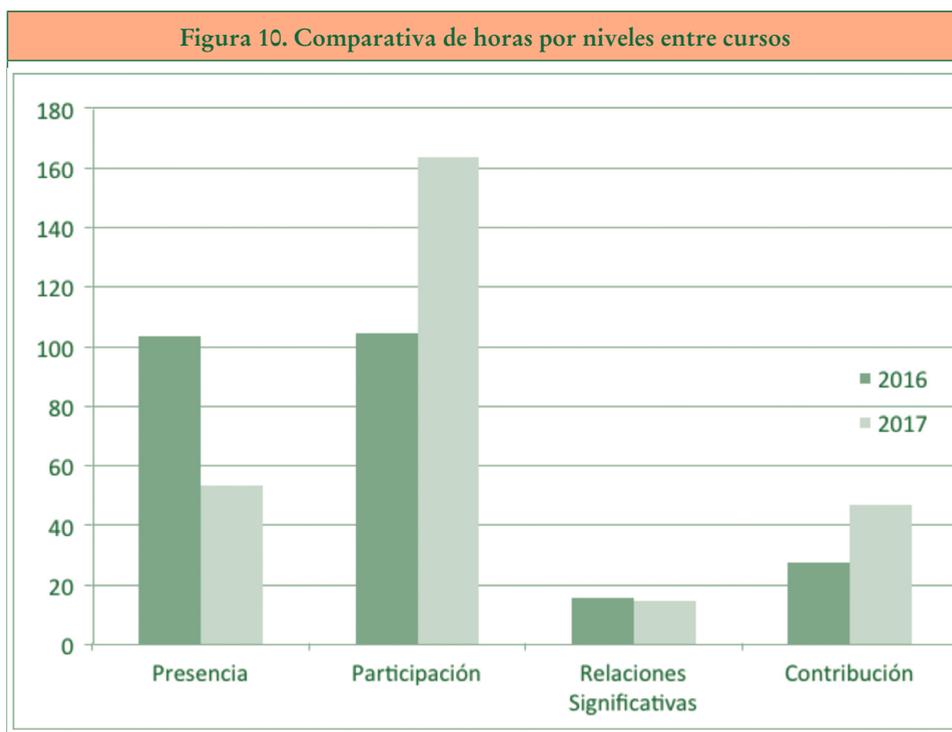
Tras los resultados de la segunda medición, como se explica en las fases anteriores, se toman medidas que impulsan las actividades inclusivas y las formas de llevarlas a cabo de forma más individualizada. Con esto conseguimos aumentar el número de actividades diferentes dedicadas a objetivos inclusivos y aumentar el número de horas por alumno/a. Los resultados arrojan un dato interesante, tenemos menos actividades que implican solo el nivel de Presencia, pero estos datos van mayoritariamente a Participación y, este es el dato curioso, “pasan” el nivel de Relaciones Significativas y aumentan las de Contribución, como se puede apreciar en la Figura 8.

En la Figura 9 se puede apreciar con mayor exactitud la diferencia de horas de actividad enfocadas a cada nivel de inclusión. Estos resultados nos hacen replantearnos la no escalabilidad de los niveles y las dificultades sociales de las personas con TEA.



Por lo tanto, debemos tener en cuenta que los datos aportan evidencias sobre la eficacia de la aplicación del procedimiento en tanto a resultados en aumento de variabilidad de actividades en los distintos niveles, horas de dedicación a actividades inclusivas, así como a mayor número de objetivos en los PAI referidos a la dimensión de inclusión.

Siguiendo con datos de las mediciones del cuestionario a un nivel más cualitativo, destacamos las actividades realizadas que obtienen niveles de Relaciones Significativas por ser las que arrojan datos más significativos; son mayoritariamente actividades de las llamadas ordinarias, es decir, se realizan de forma habitual y periódicamente, como las realizadas en la experiencia de inclusión educativa en un colegio cercano



en modalidad de escolarización combinada, actividades deportivas y lúdicas, como visitas a bares del barrio y actividades con enfoque prelaboral.

Basándonos ya en resultados del estudio, aparte del cuestionario nos encontramos con el aumento de objetivos de inclusión en los PAI de los alumnos, llegando actualmente al 100% del alumnado con uno o más objetivos de inclusión.

#### 4. Conclusiones

A pesar de las dificultades metodológicas que nos encontramos en el estudio, el hecho de intentar cuantificar y procedimentar todo lo relacionado con los niveles de inclusión nos ha generado una cultura de la medición que ha aportado a la entidad datos que demuestran que medimos lo que hacemos. Se ha demostrado especialmente importante en aportar datos al cumplimiento de nuestra Misión, confirmado en el reconocimiento de Calidad de Excelencia Europea mediante el Sello EFQM 400+.

Los procedimientos se han incluido en el mapa de procesos de la entidad, calando en esta y proporcionando una visión común relativa a la inclusión en todos los profesionales.

Nos ha permitido reflexionar sobre la no escalabilidad de los niveles, como mencionábamos anteriormente, y ver que se puede contribuir llevando a cabo determinadas

acciones sin que estas impliquen unas relaciones personales significativas. De hecho, está bastante relacionado con la sintomatología y dificultades de las personas con TEA, perfectamente capaces de desarrollar cualquier actividad, pero siempre con los límites en las relaciones interpersonales. Este factor nos obliga a seguir generando y gestionando apoyos diferentes, basados en las habilidades e intereses sociales de las personas con TEA, sin olvidar su condición y sus decisiones en los casos en los que una clara “interdeterminación” nos hace plantearnos la mejor opción de una actividad sin estimulación social si la persona lo desea en estas condiciones. Este aspecto lo empezamos a encontrar en personas con TEA sin discapacidad intelectual adultas.

Los resultados y la puesta en común de este estudio ha modificado la visión de los objetivos de los planes de apoyo de los usuarios, formulándose actualmente con una visión más basada en todos los contextos de la persona, ya que hemos observado que cuantas más actividades llevadas a cabo por familia, amigos, grupo de apoyo en general, en horario no lectivo, consigue mejores niveles de inclusión y aumenta el número de contextos que facilitan una actividad inclusiva en el futuro, no solo para esa personas con TEA, sino para cualquier otra. De hecho, se da un aumento en el número de objetivos englobados dentro de la dimensión de inclusión desde que se empieza a emplear el cuestionario.

En nuestro empeño por ampliar y mejorar la calidad de la inclusión hemos llevado a cabo acciones de sensibilización y, sobre todo, formación a profesionales de contextos no relacionados directamente con el TEA, pero que han resultado decisivos a la hora de poder establecer algunos de los niveles de inclusión reflejados en los cuestionarios. Estas personas y los contextos en los que se están llevando a cabo tienen además un efecto multiplicador de acciones inclusivas, ya que nos permiten el acercamiento de otras personas y su evolución o “salto” de niveles.

El hecho de generar un plan que afecta a todo el centro, y a toda la entidad, modifica la estrategia de esta, enfocándola a aspectos mucho más ambiciosos como modelos de cambio de un centro específico a experiencias de escolarización combinada y, por qué no, de aulas abiertas en un futuro.

Otra de las conclusiones que sacamos es que los estudios deben tener un rigor metodológico y científico, por ello, estamos aumentando nuestras relaciones con la Universidad de Sevilla para la validación de ítems de la siguiente revisión del cuestionario y poder llevar a cabo una herramienta mejor, que pueda servir para mejorar la Calidad de Vida de muchas más personas.

Hasta ahora, nuestra herramienta se basaba en definiciones y percepciones de los profesionales sobre los niveles de inclusión de cada actividad. Con este estudio queremos dar el paso de generar una herramienta que controle esos factores subjetivos y nos ayude a seleccionar el nivel de inclusión conforme a datos objetivos que hemos ido detectando que se dan en las diferentes actividades y contextos. Por ejemplo, como se indicaba en los resultados, sabemos cuáles son las actividades que generan niveles de relaciones significativas, ¿por qué?, ¿qué características tienen en común?; algunas pistas podemos seguir, como que, al ser periódicas y estables en el tiempo, el contacto de los mismos alumnos con las mismas personas está garantizado; por lo tanto, el mayor conocimiento de uno con respecto al otro, su forma de ser, de comunicarse, lo que le

gusta o le molesta, es más probable. Este puede ser o no ser un factor a tener en cuenta en futuros ítems, precisamente eso es lo que queremos estudiar en la investigación que tenemos actualmente abierta.

Así mismo, nos planteamos la necesidad de incluir la propia perspectiva de la persona con TEA sobre su proceso de inclusión, tomándola así como una medida de eficacia de la intervención. Sin tener aún claro cómo incluirlo en la herramienta, sí hemos reflexionado sobre diferentes fórmulas para valorar la perspectiva de cada persona con TEA en función de sus posibilidades de expresión de la satisfacción con la actividad y dónde poner el enfoque en función del nivel que estamos valorando. Ya se nos da el caso en el que, por ejemplo, personas con grandes necesidades de apoyo nos dan su visión de la inclusión a través de registros sobre conductas e incluso, en algún caso, registrando su actividad fisiológica, mientras que personas con TEA sin discapacidad intelectual nos dan opiniones verbales perfectamente validables.

Para terminar, no queremos olvidar que este estudio surge con la finalidad de saber cuál era la situación de la dimensión de inclusión de las personas con TEA en una asociación, exclusivamente para llevar a cabo acciones que la mejoraran. De ese pequeño objetivo se nos abre un contenido enorme de acciones a llevar a cabo y del que esto es solo el principio.

## Referencias bibliográficas

- ASOCIACIÓN AMERICANA DE PSIQUIATRÍA (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.ª ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- BOUER, S. (2013). *Is inclusion really beneficial for students with mild to moderate disabilities? An examination of perspectives from secondary general education teachers, special education teachers and administrators*. Recuperado de [http://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/3180947531/fmt/ai/rep/SPDF?\\_s=q3Ig6Zoj69FRre8qhhvJtBClTBw=](http://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/3180947531/fmt/ai/rep/SPDF?_s=q3Ig6Zoj69FRre8qhhvJtBClTBw=).
- GINÉ, C., MONTERO, D., VERDUGO, M. Á., RUEDA, P. y VERT, 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*, 46 (1), 81-106.
- MUNTANER, J. J. (2010). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>.
- NACIONES UNIDAS (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de [https://www.mssi.gob.es/ssi/discapacidad/docs/2009\\_convenio\\_onu\\_discapacidad\\_13\\_12.pdf](https://www.mssi.gob.es/ssi/discapacidad/docs/2009_convenio_onu_discapacidad_13_12.pdf).
- SCHALOCK, R. L. y VERDUGO, M. Á. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38 (4), 21-36.
- SIMARRO, L. (2013). *Calidad de vida y educación en personas con autismo*. Madrid: Síntesis.
- TAMARIT, J. (2015). La transformación de los servicios hacia la calidad de vida. Una iniciativa de innovación social de FEAPS. *Siglo Cero*, 46 (3), 47-71.
- VAN LOON, J. H. M. (2015). Planes individuales de apoyo: mejora de los resultados personales. *Siglo Cero*, 46 (1), 25-40.
- VERDUGO, M. Á. (2006). *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú.