

# El proceso de escolarización del alumnado con trastorno del espectro del autismo: Las voces de las familias y los profesionales desde una perspectiva inclusiva

María Pantoja González

Máster en Psicología de la Educación



MÁSTERES  
DE LA UAM  
2019 – 2020

Facultad de Psicología

## TRABAJO FIN DE MASTER

***“El proceso de escolarización del alumnado con trastorno del espectro del autismo: Las voces de las familias y los profesionales desde una perspectiva inclusiva”***

*“The schooling process of students with autism spectrum disorder: The families’ and professionals’ voices from an inclusive perspective”*

**Máster Oficial en Psicología de la Educación**

**Autor:** MARÍA PANTOJA GONZÁLEZ

**Tutor/es:** CECILIA SIMÓN RUEDA Y GERARDO ECHEITA  
SARRIONANDIA

**Curso académico de la defensa:** 2019/2020

### Resumen

Este trabajo, como parte del proyecto EDITEA, pretende analizar y valorar los procesos de escolarización del alumnado con trastorno del espectro autista (TEA) en Educación Infantil en centros ordinarios, a partir de las voces de las familias y los profesionales, y del análisis de la normativa vigente. Se utiliza para ello una metodología cualitativa interpretativa de carácter fenomenológico a través del análisis de documentos, el estudio de casos múltiple y las entrevistas en profundidad. Los resultados de este trabajo permitieron identificar barreras y apoyos en la escolarización de este alumnado, así como valorar el impacto del proceso en su familia y la comunidad educativa; sirviendo sus voces como catalizador para la reflexión y el análisis de los procesos de inclusión para todo el alumnado.

**Palabras clave:** TEA, educación inclusiva, familias, Educación Infantil, centros ordinarios.

### Abstract

This study, as part of the EDITEA project, aims to analyze and assess the schooling processes of students with autism spectrum disorder (ASD) in Early Childhood Education in ordinary centers, based on the voices of families and professionals, and the analysis of current regulations. For this purpose, a phenomenological qualitative interpretive methodology is used through document analysis, multiple case studies and in-depth interviews. The results of this research made it possible to identify barriers and supports in the schooling process of this students as well as to assess the impact of the process on their family and the educational community, serving their voices as catalyst for reflection and analysis of the inclusion processes for all the student body.

**Key words:** ASD, inclusive education, families, Early Childhood Education, ordinary centers.

**Índice**

Introducción.....	3
Justificación teórica de la investigación realizada.....	3
Propuesta de investigación .....	10
Estudio A: La regulación de la escolarización del alumnado con TEA.....	11
Introducción.....	11
Método.....	12
Resultados y discusión.....	12
Conclusiones.....	14
Estudio B: El proceso de escolarización, las voces de las familias y los profesionales.....	16
Introducción.....	16
Método.....	16
Diseño.....	16
Participantes.....	16
Instrumentos.....	17
Procedimiento.....	18
Análisis de datos.....	19
Resultados y discusión.....	20
Conclusiones.....	30
Referencias.....	37
Anexos.....	43

El proceso de escolarización del alumnado con trastorno del espectro del autismo: Las voces de las familias y los profesionales desde una perspectiva inclusiva

“Las palabras hacen posible que algo tome significado y si se escuchan, enuncian la verdad...pero justicia, igualdad y libertad son algo más que palabras, son metas alcanzables”

(Alan Moore)

En diciembre de 2018 tuve la oportunidad de empezar a formarme como investigadora gracias a una beca de colaboración en la UAM. De este modo pasé a formar parte del proyecto *Análisis y valoración del proceso de educación inclusiva del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo desde educación infantil hasta la universidad: la participación social como eje de análisis* (en adelante proyecto EDITEA), donde elegí también este curso desarrollar mis prácticas curriculares y el presente trabajo.

El proyecto EDITEA busca responder a las siguientes preguntas de investigación: a) ¿cómo se está desarrollando el proceso educativo de estudiantes con Trastornos del Espectro del Autismo (en adelante TEA) en centros ordinarios a lo largo de las diferentes etapas educativas?; b) ¿cómo es este proceso en relación con la dimensión de participación social?; y c) ¿cuáles son las principales barreras y apoyos para el desarrollo de una educación más inclusiva y de calidad de este alumnado? En consecuencia se plantearon cuatro estudios en centros ordinarios, públicos y concertados de Madrid y Valencia.

El Estudio 1, al que se vincula principalmente este trabajo, busca describir y explicar el proceso educativo del alumnado con TEA, en centros ordinarios públicos y concertados, desde educación infantil hasta el acceso a la universidad. Lo hace desde una ambiciosa propuesta metodológica cualitativa, de estudios de caso múltiple y con un enfoque biográfico-narrativo. Todo ello para construir relatos de vida mediante las técnicas de entrevistas en profundidad y líneas de vida. Los tres estudios restantes tratan sobre la participación social del alumnado con TEA desde la perspectiva de: sus compañeros y compañeras, su profesorado y profesionales de apoyo, y las familias de sus compañeros y compañeras, todo ello a través de cuestionarios.

### **Justificación teórica de la investigación realizada**

#### **El derecho a la educación inclusiva, el papel de la atención a la diversidad.**

Este trabajo lo motiva la preocupación por la educación escolar que está recibiendo el alumnado con TEA en los centros ordinarios. Por ello, el punto de partida será revisar cómo se ha ido entendiendo esta preocupación en los últimos 50 años aproximadamente (Fierro, 2009).

La diversidad del alumnado en las escuelas ha experimentado un crecimiento que ha puesto de relieve la necesidad de transformar los sistemas y entornos educativos, proceso del que se han hecho eco las familias de niños y niñas con (*dis*)capacidad<sup>1</sup> pero también la comunidad científica,

---

<sup>1</sup> En el marco del proyecto EDITEA se utiliza esta forma de referirse a la (*dis*)capacidad, para tratar de enfatizar la importancia de eliminar los estereotipos basados en el déficit, las dificultades o lo que las personas no pueden hacer. Expectativas negativas que se encarnan en el prefijo *dis*. Por otra parte, todas las personas tienen capacidades que pueden mejorarse y ser evitantes si el contexto en el que las personas se desenvuelven lo facilita.

educativa y la legislación (López-Torrijo, 2009). La *Declaración de Salamanca* y su *Marco de Acción* (UNESCO, 1994) planteó desarrollar sistemas educativos orientados a transformar las escuelas ordinarias y así responder con equidad a la diversidad del alumnado. Sin embargo, en ella, *la inclusión* constituye un principio moral importante pero no de obligado cumplimiento. Después, la UNESCO (2005) reafirmó y vino a señalar la esencia y naturaleza de la educación inclusiva como básicamente la entendemos hoy, como un proceso que busca transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para dar una respuesta adecuada a la diversidad de necesidades y valorar esta diversidad no como un problema, sino como una oportunidad para enriquecer los procesos educativos.

Esta forma de entender la educación inclusiva volvió a reafirmarse en la Conferencia Internacional de Educación "*La educación inclusiva, el camino hacia el futuro*" (UNESCO/BIE, 2008), reforzándose la perspectiva que lleva a considerarla como proceso necesario de fortalecimiento del sistema educativo para atender con equidad a todo el alumnado. Pero dos años antes ya se había producido un *salto cualitativo* en lo que cabría llamar el estatus jurídico del principio de inclusión educativa. La *Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad* (ONU, 2006), en su Artículo 24, estableció el derecho a la educación inclusiva como indispensable para la calidad educativa y el desarrollo de sociedades más justas. Si bien se trataba de una Convención específica (centrada en las personas con discapacidad), su significado y alcance transcendía ampliamente esa realidad, de forma que ese derecho ha quedado reafirmado también como un derecho para todo el alumnado en todas las etapas educativas. España firmó y ratificó esta convención, convirtiéndose estos acuerdos en obligación del Estado (UN. CRPD, 2016). Recientemente, la UNESCO y otras organizaciones (2016), en su *Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, en el año 2030*, ha vuelto a recoger la ambición de promover la igualdad de oportunidades de aprendizaje a través de una educación inclusiva de calidad para todos y todas, en lo que, ojalá, sea ya un referente para que ese todos y todas no vuelva a ser el eufemismo para referirse a un (casi) todo el alumnado.

Por tanto, la problemática y los desafíos de la *inclusión*<sup>2</sup> ya no deberían verse como un debate teórico o una perspectiva pedagógica sino como una cuestión de defensa de los derechos humanos. Actualmente la mayoría de países se encuentran embarcados en procesos de transformación de sus respectivos sistemas educativos en esa dirección. Pero la evidencia nos dice que se está aún muy lejos de lo establecido en los acuerdos internacionales anteriores (UNESCO, 2020; Echeita y Ainscow, 2011).

Llegados a este punto, con el objetivo de compartir un marco de referencia que permita entender las reflexiones centrales de este trabajo, pasamos a revisar los principios fundamentales de la educación inclusiva. En primer lugar, la inclusión busca ser un facilitador en el desarrollo de toda persona más allá de cualquier condición física, etnia, religión, género o clase social (UNESCO, 2005). En segundo lugar, esta trata de un proceso continuo de respuesta a la diversidad y de

---

<sup>2</sup> En ocasiones hablaremos solamente de *inclusión*, en lugar de educación inclusiva, por economía del lenguaje.

identificación y eliminación de barreras. Lo cual exige el trabajo conjunto de múltiples agentes en entornos formales y no formales de forma sistémica (Echeita y Ainscow, 2011; Echeita, 2019).

La *inclusión* busca promover para todo el alumnado una articulación justa de las oportunidades para su *presencia* -estar juntos-, *participación* -sentirse reconocido, formar parte de un grupo, ser escuchado y considerado-, y *aprendizaje* -desarrollar el máximo de sus competencias y autodeterminación- (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Echeita, Simón, Sandoval y Monarca, 2013). Se trata de dimensiones dialécticas y en tensión continua con los procesos y factores que pueden generar *exclusión*, es decir, segregación, marginación y/o fracaso escolar. Avanzar hacia sistemas o prácticas educativas más inclusivas se consigue tanto promoviendo los facilitadores de la inclusión como reduciendo las barreras que sostienen la exclusión.

Las barreras referidas son y pueden ser de distinta naturaleza (Ainscow y Sandill, 2010) y se ubican en distintos planos del quehacer educativo. Para tratar de superarlas, los centros tienen el deber de revisar y transformar sus *culturas* -valores, actitudes y creencias compartidas-, *políticas* -normas, planes y programas-, y finalmente sus *prácticas* -sus acciones, formas de enseñar y evaluar-. La tarea para los docentes y otros agentes educativos no es tanto señalar dónde están y cuáles son esas barreras, sino, sobre todo, reconocer y promover las fortalezas o facilitadores existentes para que los cambios sean sostenibles (Booth y Ainscow, 2015).

En esta breve revisión de la perspectiva del derecho a una educación inclusiva, nuestros análisis comparten la idea de no identificar esta lucha como exclusiva de un determinado colectivo, como puede ser el alumnado considerado *con* necesidades educativas especiales (en adelante NEE), sino como un derecho de todo el alumnado. Sin embargo, en este trabajo reconocemos también, de acuerdo con la literatura, que los niños y niñas considerados *con* NEE siguen siendo uno de los colectivos más discriminado en términos de falta de igualdad de oportunidades y de exclusión educativa y social (Valdés, 2019). Por ello, nuestra revisión pone su foco en el alumnado con TEA y sus familias para ilustrar esta realidad que desafía las políticas y prácticas actuales.

### **El alumnado con TEA como colectivo vulnerable en el sistema educativo**

Los trastornos del espectro del autismo se caracterizan por las dificultades en el lenguaje, la comunicación y la interacción social (American Psychiatric Association, 2013). Sin embargo, las personas con TEA no constituyen un grupo homogéneo pues cada persona presenta un perfil particular de necesidades, intereses y habilidades (Iovannone, Dunlap, Huber y Kincaid, 2003). Lo cual interacciona en los diversos escenarios afectando a la calidad de sus relaciones y éxito académico (Majoko, 2016). Su prevalencia continúa aumentando y la presencia de más alumnado con TEA en las escuelas ordinarias ha incentivado la necesidad de analizar cómo implementar respuestas educativas más inclusivas, lo que, sin lugar a dudas, supone un considerable reto para los sistemas educativos Ravet (2011). Todo lo que se haga de positivo para ellos con vistas conseguir procesos educativos inclusivos (esto es, respuestas justas a su derecho a estar, participar y aprender con sus iguales sin NEE), será de enorme valor para la inclusión de otros alumnos o alumnas en riesgo de exclusión como ellos. La educación inclusiva supone, en todo caso, reconocer al alumnado con TEA como personas con necesidades educativas individuales, muchas de ellas

compartidas con sus iguales y otras específicas de este alumnado, pero a las que hay que dar respuesta con equidad y justicia (Jordan, 2005; citado en Ravet, 2011).

Actualmente, en el sistema público de salud y educación, al disponer de un diagnóstico de TEA la administración moviliza el acceso a apoyos para la persona con TEA y su familia. Al mismo tiempo se dota de recursos a centros y otros profesionales para que estos estén en disposición de satisfacer las necesidades personales y familiares. Pero también cabe preguntarse si estos apoyos son suficientes, adecuados y siguen una lógica inclusiva. Como apunta el reciente estudio de Muñoz-Abarca, Figueroa-Céspedes y Yáñez-Urbina (2020), en ocasiones, la regulación vigente para el alumnado considerado *con* NEE ha desarrollado medidas con una lógica integradora bajo el nombre de inclusión, al ser esta mal entendida o aplicada. Esto tiene implicaciones en la respuesta educativa. Por un lado, muchas políticas mantienen una definición negativa de diversidad y adoptan en su intervención un modelo del déficit (Lai y Gill, 2014). Por otro, se observa un escaso conocimiento de la situación de este alumnado y una inconsistencia e incoherencia en los apoyos prestados a nivel estatal, regional o de centro (Iovannone et al., 2003).

Así, las personas con TEA manifiestan un sentimiento de exclusión en espacios ordinarios que afecta a su bienestar, atribuyendo esta exclusión a sus capacidades pero también a las barreras existentes (Muñoz-Abarca et al., 2020). Aunque otros estudios muestren que este alumnado se siente generalmente aceptado en los centros (Falkmer, Anderson, Joosten y Falkmer, 2015), también se observa que tienen menos amistades y sufren más situaciones de maltrato entre iguales por abuso de poder, *bullying* (Majoko, 2016). Sus compañeros y compañeras de centros ordinarios reconocen que estos sufren exclusión, lo que muchas veces se debe a la falta de sensibilización y comprensión del TEA en la comunidad educativa (Fondelli y Rober, 2017).

Analizando las conductas de socialización del alumnado con TEA en Educación Infantil, Olsen, Croydon, Olson, Jacobsen y Pellicano (2020) descubrieron que, cuando no hay un profesional cerca o la actividad no está estructurada, este alumnado tendía a estar solo y sus iguales no iniciaban ningún contacto. Mientras que en juego guiado o actividades colaborativas sí iniciaban interacciones, más frecuentemente con los profesionales que con sus iguales. Desde la perspectiva del alumnado con TEA, Muñoz-Abarca et al. (2020), analizaron políticas y prácticas educativas inclusivas como la asistencia a aulas de apoyo específico. Este apoyo era valorado positivamente pero también como el único espacio de apoyo en el centro. Lo cual, generaba en el alumnado dependencia y duda sobre sus propias capacidades para tener éxito solos, fuera de este espacio de apoyo. Ambos estudios (Muñoz-Abarca et al., 2020; Olsen et al., 2019), por un lado demuestran la importancia de la mediación y estructuración en entornos ordinarios para favorecer el desarrollo social, sobre todo a edades tempranas. Por otro lado, señalan que determinadas políticas y prácticas *llamadas inclusivas*, como el apoyo en aulas especializadas donde priman las interacciones profesional-estudiante, tienen efectos perversos para la participación de este alumnado.

Hasta aquí hemos pretendido revisar, brevemente, las principales características y necesidades educativas del alumnado con TEA. Estas, al entrar en interacción con las culturas, políticas y prácticas escolares en centros ordinarios pueden, en muchos casos, estar dando lugar a situaciones de exclusión y vulnerabilidad. La inclusión de las personas con TEA depende entonces

de la calidad y amplitud de los ajustes desarrollados en el contexto social y educativo. Buscando el éxito de estos ajustes necesarios en la respuesta educativa, los estudios de Iovannone et al. (2003), Olsen et al. (2019) y Tobias (2009) han revisado e identificado las estrategias más efectivas para ello entre las que destacan la personalización y seguimiento de los apoyos y objetivos para alumnado y familias, crear espacios estructurados y comprensivos, y favorecer la colaboración familia-profesional y la participación de la familia en los procesos de negociación. De estas estrategias se desprende la idea de que las familias de este alumnado son parte indispensable del proceso. Es por esto que a continuación trataremos de ahondar en lo que se conoce sobre la perspectiva y experiencias de estas familias durante el proceso de escolarización de sus hijos e hijas, así como sobre sus principales necesidades, fortalezas y sus relaciones con los distintos profesionales y agentes educativos.

### **Las voces y actitudes de las familias y los profesionales hacia la inclusión**

Las familias con hijos e hijas con (*dis*)capacidad fueron uno de los impulsores en la lucha por una educación inclusiva (López-Torrijo, 2009). Y podemos decir que el éxito de la inclusión no es posible sin el compromiso e implicación de todas las familias (Simón y Barrios, 2019).

Actualmente, la mayoría de las familias con hijos e hijas considerados *con* NEE están a favor de la escolarización en entornos inclusivos, aun reconociendo los grandes cambios que tienen que experimentar los centros (de Boer, Pijl y Minnaert, 2010; Friedman, 2019). Sin embargo, les preocupa que la inclusión afecte a la calidad de la respuesta educativa que necesitan sus hijos e hijas, así como el desconocimiento que muchos centros escolares tienen aún sobre las NEE, y también perder apoyos profesionales necesarios; todo lo cual puede converger en su marginación social o estigma por parte de los iguales y de las propias familias del centro (Leyser y Kirk, 2004; Tobias, 2009; Falkmer et al., 2015; Moutsinas, 2016).

Otro de los grandes retos y frustraciones que afrontan las familias con hijos e hijas con TEA tiene que ver con la transición entre etapas educativas (Hetherington et al., 2010; Quintero y McIntyre, 2010). En este sentido les preocupa la seguridad, las actitudes y la aceptación de los iguales y la calidad de los apoyos (Leyser y Kirk, 2004). Además, en la transición se enfrentan a nuevas barreras relacionadas con la administración, la burocracia y la falta de asesoramiento a la hora de buscar plaza en un centro (Byrne, 2013; Parsons, Lewis, Davison, Ellins y Robertson, 2009). Estas barreras tienen mayor incidencia en familias de bajo NS-E, que dado sus limitados recursos se sienten menos implicadas y satisfechas (Lilley, 2015). Por eso las familias demandan un plan efectivo de transición (Kohler y Field, 2003; Tobias, 2009) y el apoyo e implicación de los distintos profesionales en el proceso (Lovett y Haring, 2003; Stoner, Angell, House y Bock, 2007).

Los estudios disponibles han identificado la existencia de una jerarquía en el sistema de actitudes de las familias en función de si estas son más globales o particulares y personales. Es decir, se observa una actitud general favorable a la inclusión como aspiración futura, pero, en el caso particular de sus hijos e hijas, a veces prefieren la educación segregada (especial) por creer que está mejor preparada para atender las necesidades de sus hijos e hijas (Sosu y Ryzdewska, 2017). Otras optan por una modalidad "transversal o combinada", que reparta la presencia entre el aula ordinaria y aulas especializadas por considerarlo una opción más óptima que el aula ordinaria

para conseguir apoyo especializado dentro de los centros ordinarios (Carroll, 2013). Por su parte, en las familias de los iguales de este alumnado existe el miedo a que, en un aula ordinaria, sus hijos e hijas imiten conductas no deseables o que el alumnado considerado *con* NEE demande demasiada atención de los profesionales en perjuicio del resto, así como que se bajen los estándares y el rendimiento general (Hilbert, 2014; Sira, Maine y McNeil, 2018).

En las actitudes positivas de las familias con hijos e hijas con desarrollo típico encontramos factores asociados como el que tanto ellas como sus hijos e hijas hayan tenido contacto frecuente con personas con (*dis*)capacidad (de Boer et al., 2010). Además, Most e Ingber (2016) encontraron que las familias de un nivel socio-económico (en adelante NS-E) medio-alto presentaban actitudes más positivas a la inclusión. El tener un NS-E alto se asocia también con tener estudios superiores (Friedman, 2019) y con disponer de más tiempo para participar en los centros, a diferencia de las familias con bajo NS-E (Byrne, 2013). Otro factor asociado es la etapa educativa, pues las familias con hijos e hijas en secundaria presentan actitudes más negativas hacia la inclusión, lo que puede deberse a que en la secundaria hay una menor relación entre la familia y el centro (Lai y Gill, 2014).

Por su parte, los educadores tienen generalmente actitudes positivas hacia la inclusión (Most e Ingber, 2016) y poseen una perspectiva de inclusión más amplia que las familias. Pues, mientras que estas se centran en el impacto de la inclusión en sus hijos e hijas, los profesionales tienen una mayor comprensión de las dimensiones culturales y políticas de lo que supone (Frederickson, Dunsmuir, Lang y Monsen, 2004). Sin embargo, algunos adoptan actitudes ambiguas. Creen que si continúa aumentando la prevalencia del TEA no tendrán los recursos necesarios y prefieren su escolarización en aulas especializadas dentro de los centros. Otros se oponen directamente a la inclusión (Carroll, 2013), pues consideran que las políticas inclusivas “perturban la paz” de las clases ordinarias, lo que es injusto para el “resto” (Lai y Gill, 2014). Percepción que aumenta en la etapa de secundaria donde este alumnado se percibe como más conflictivo y menos capaz de seguir el currículum (Carroll, 2013). Además, a menudo reconocen en las propias dificultades del alumnado con TEA la principal barrera para su inclusión en el aula ordinaria (Majoko, 2016). Estas actitudes obedecen a una idea de que la inclusión implica esfuerzos extra en la práctica ordinaria y no su transformación.

En cuanto a los factores que influyen en las actitudes inclusivas del profesorado, encontramos un mayor sentimiento de auto-eficacia profesional y haber tenido experiencias educativas positivas con alumnado con NEE (Carroll, 2013). Tanto para todas las familias del alumnado como para los profesionales, las actitudes inclusivas dependen del tipo de NEE. Se es menos favorable a la inclusión del alumnado con (*dis*)capacidad intelectual o problemas de conducta, como el alumnado con TEA, que a la de aquellos con (*dis*)capacidad física o motora (Leyser y Kirk, 2004; Hilbert, 2014; Moutsinas, 2016). Pues existe la creencia de que estos últimos son más fáciles de incluir, eliminando así la necesidad de modificar el currículum (Lai y Gill, 2014).

#### **Relaciones de colaboración: impacto en la inclusión y la calidad de vida.**

Entre los aspectos que se han visto como determinantes para las familias en el proceso está la existencia de una relación de colaboración de la calidad con los profesionales, dado el impacto que estas tienen para el propio alumnado, las familias y también la comunidad educativa. Y sobre

esto vamos a ahondar a continuación. Varios trabajos identifican la falta de comunicación y apoyo desde los servicios educativos y de salud como la principal fuente de estrés de las familias con hijos e hijas con TEA (Keen, Couzens, Muspratt y Rodger, 2010; Starr y Foy, 2012). Habiendo tenido estas que aprender y actuar muchas veces sin ayuda, desarrollando una desconfianza hacia estos servicios (Stoner et al., 2007)

La investigación indica que la colaboración familia-profesional influye en los logros de aprendizaje y desarrollo de todo el alumnado (Leyser y Kirk, 2004), especialmente de aquellos considerados *con* NEE (Falkmer et al., 2015; Simón y Barrios, 2019). A pesar de que las leyes sobre educación de la mayoría de los países apelan a la participación de las familias, Tennant (2007) encontró en EEUU que sólo en la mitad de los planes educativos se contó con la voz de las familias. Cuando la comunicación es limitada las familias no pueden conocer el progreso de sus hijos e hijas y qué apoyo podrían necesitar en el hogar (Jindal-Snape, Douglas, Topping, Kerr y Smith, 2005). En este sentido, es comprensible que las familias del alumnado con TEA busquen una mejor comunicación con la escuela y necesiten sentirse más implicados (Zablotsky, Boswell y Smith, 2012; Al-Dababneh, 2018). Estas se encuentran dispuestas a colaborar activamente pero sienten que desde el centro no se les considera valiosas (Tucker y Schwartz, 2013) Ante esto, expresan más sus críticas y preocupaciones que otras familias, y sienten más incomodidad por demandar cambios continuamente (Parsons et al., 2009).

Por su parte, los profesionales reconocen los beneficios de la colaboración pero acusan la existencia de barreras en sí mismos y en el entorno (Todd, Beamer y Goodreau, 2014). Barreras que también son identificadas por las familias (Al-Dababneh, 2018; Frederickson et al., 2004; Hilbert, 2014; Starr y Foy 2012). Primero, las familias desconocen la importancia de su participación y el papel que pueden exigir desempeñar. Segundo, destaca la escasa formación de los profesionales en estrategias de colaboración, diseño de planes de participación, uso de metodologías inclusivas y mecanismos de coordinación interna. Prácticas muchas veces sustentadas en actitudes que mantienen un modelo del déficit (Ravet, 2011), junto con una escasa sensibilidad a la diversidad y poca confianza en las posibilidades y fortalezas de alumnado y familias (Trainor, 2010). Por último, encontramos la dificultad de las familias para conciliar esta participación con su vida laboral, lo que se acentúa en aquellas de NSE más bajo (Carroll, 2013).

La existencia de estas barreras, atendiendo al impacto de la colaboración en la mejora de la inclusión, hace que los centros desperdicien una gran fuente de información y apoyo. Las familias son las que mejor conocen las necesidades y fortalezas de sus hijos e hijas (Trainor, 2010), y cuando se les da la información y el apoyo adecuado están más empoderadas para tomar decisiones que mejoren sus circunstancias (Ryndak, Reardon, Benner y Ward, 2007; Ruble, McGrew, Dalrymple y Jung, 2010). Su participación enriquece las estrategias inclusivas y la práctica profesional, convirtiéndose en un apoyo para la comunidad educativa (Simón y Barrios, 2019). Por otro lado, el compartir experiencias con alumnado considerado *con* NEE y sus familias tiene un efecto positivo en las actitudes inclusivas de las familias de todo el alumnado (Sira et al., 2018). Estas ideas se sustentan una perspectiva amplia y sistémica de apoyo como toda acción que busca responder con equidad a la diversidad del alumnado (Booth y Ainscow (2015). Y en entender la participación como

una responsabilidad recíproca entre familia y centro en distintos ámbitos de la vida de los centros (Epstein, 2001).

Por último, señalar que la inclusión del alumnado con TEA y la participación de sus familias en los centros tiene también un impacto en la Calidad de Vida Familiar (Giné, Mas, Balcells-Balcells, Baqués y Simón, 2019). La calidad de las relaciones y los apoyos recibidos influyen en el bienestar familiar (Zuna, Turnbull y Summers, 2009). Así, una buena relación de colaboración familia-escuela contribuye a empoderar su figura en el entorno educativo y social (Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson y Beegle, 2004; Trainor, 2010). Por el contrario, si estas experiencias son negativas, puede derivar en sentimientos de exclusión social y estigma (Keen et al., 2010; Lilley, 2015).

Hasta ahora se ha hecho una revisión de la situación del alumnado con TEA en los centros ordinarios y el papel que juegan las familias y los profesionales en dicho proceso. El desarrollo de este tipo de investigaciones es un tema de gran trascendencia social tal y como trata de mostrar este trabajo. Pues analizando la inclusión del alumnado considerado *con* NEE y en nuestro caso el alumnado con TEA, se nos revelan las debilidades y barreras de los sistemas educativos. No porque la inclusión cree situaciones problemáticas en los centros, sino porque las características de este alumnado, al interactuar con las culturas, políticas y prácticas, desafían los procedimientos más fuertemente arraigados en la escuela tradicional (Sapon-Shevin, 1996). De esta forma, en el análisis de sus experiencias afloran las barreras existentes para su inclusión que pueden suponer una vulneración de sus derechos, indicándonos en qué sentido debemos mejorar (de Boer et al., 2010; Muñoz-Abarca et. al., 2020).

### **Propuesta de investigación**

Esta investigación busca comprender las barreras y apoyos que el alumnado con TEA y sus familias encuentran en la escolarización en centros ordinarios en la etapa de Educación Infantil. Momento que, pese a la importancia que se le atribuye a la mediación educativas en las edades más tempranas, ha sido escasamente estudiado (Muñoz-Abarca et al., 2020; Olsen et al., 2019). Se pretende así poner en el centro las voces del alumnado y sus familias (Stake, 2007). Y contribuir a la mejora de los procesos de reflexión para transformar políticas en materia de educación inclusiva. De esta manera, este trabajo se ha organizado en dos estudios diferenciados que responden a diferentes preguntas de investigación:

*Estudio A: La regulación de la escolarización del alumnado con TEA.*

- a) ¿Qué nos dice la regulación vigente en materia de inclusión del alumnado con TEA en centros ordinarios?

Este es un objetivo que permitirá contextualizar las experiencias de escolarización del alumnado con TEA. Pues proyectos como el de *centros preferentes para alumnado con TGD* son todavía recientes y el conocimiento de su impacto en los procesos de *inclusión* es escaso.

*Estudio B: El proceso de escolarización, las voces de familias y profesionales.* Este correspondería al seguimiento de los casos estudiados en el proyecto EDITEA.

- b) ¿Cómo está siendo el proceso de escolarización del alumnado con TEA en educación infantil a su llegada al nuevo centro? ¿Qué impacto está teniendo dicho proceso para el alumnado, sus familias y la comunidad educativa?
- c) ¿Qué han aprendido de esta experiencia? ¿Qué recursos o apoyos consideran determinantes para la educación y el desarrollo de los niños y niñas con TEA? ¿Qué expectativas tienen para el futuro y qué necesidades?

A este último conjunto de preguntas obedece la aspiración de rescatar de la experiencia de familias y profesionales los elementos clave del proceso, las principales barreras, apoyos y necesidades de mejora percibidas. Así como explorar sus concepciones sobre inclusión y expectativas de desarrollo del alumnado.

## **Estudio A: La regulación de la escolarización del alumnado con TEA**

### **Introducción**

Como hemos dicho al inicio de este trabajo, la mayoría de países se encuentran inmersos en el proceso de transformar sus sistemas para hacerlos más inclusivos (UNESCO, 2020). España forma parte de ese esfuerzo colectivo por adaptar la legislación a las demandas sociales en materia de educación para las personas consideradas *con NEE*. En sus inicios, estos esfuerzos se centraron en reforzar el sistema de educación especial. Progresivamente, esta estrategia ha virado hacia una más inclusiva de tratar de reformar las escuelas ordinarias con el fin de dar respuesta a la diversidad de todo el alumnado (Marchesi, 2002; citado en de la Torre y Martín, 2020).

Si atendemos a Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002, veremos que sus planteamientos se guían más por los principios de integración que de inclusión del alumnado considerado *con NEE*. Es decir, se busca la *presencia* de este alumnado en los centros pero las políticas llevadas a cabo no caminan hacia un *aprendizaje y participación* plenos Echeita (2004). En estos momentos, la Comunidad de Madrid empezaba a implementar programas de integración para este alumnado y en 2003 surge el *Proyecto de centros preferentes para alumnado con TGD*. Donde también se habla de integración y no todavía de inclusión (Consejería de Educación, 2003). No es hasta la creación de la LOE en 2006 que se introduce explícitamente la inclusión como principio vertebrador de las políticas educativas. Con la llegada de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en 2013, el principio de inclusión se mantiene. Sin embargo algunas de sus medidas, como favorecer la evaluación individual, flexibilizar el principio de comprensión y su interés en mejorar los resultados y la excelencia, rompen, en la práctica con este paradigma inclusivo (Martín, 2013). Por último, cabe destacar la ausencia de una legislación unificada a nivel Estatal que guíe las políticas y prácticas de centros y administraciones para dar una respuesta efectiva para la inclusión de todo el alumnado. Por el contrario, lo que sucede es que cada Comunidad Autónoma ha desarrollado sus medidas y proyectos con planteamientos muy diferentes entre sí y avanzando a ritmos muy distintos (de la Torre y Martín, 2020).

Con el fin de contextualizar en el momento actual el proceso de escolarización del alumnado con TEA, este estudio tiene dos objetivos específicos. Por un lado, analizar la normativa y regulación vigente al respecto. Y por otro lado, valorar dicha normativa, buscando las barreras y

facilitadores existentes en las distintas políticas públicas para garantizar una educación de calidad para este alumnado en la Comunidad de Madrid.

## **Método**

### **Diseño**

En este estudio nos valemos de la técnica cualitativa de análisis de documentos (Rapley, 2014), que persigue una interpretación explícita e implícita para revelar el sentido que emerge de los textos (López Noguero, 2002). Por lo que se parte del supuesto de que la perspectiva del investigador y su interpretación forman parte del análisis para dar una respuesta integrada a los objetivos (León y Montero, 2015).

### **Instrumentos y procedimiento**

Se seleccionó de manera intencional un reducido número de textos para ser analizados de manera intensiva (Rapley, 2014). Así, se incluyen aquellos documentos encontrados en la web de la Comunidad de Madrid y afines, relacionados a la regulación de la escolarización ordinaria del alumnado con TEA. Ante esto cabe señalar que la Comunidad de Madrid hace referencia en sus documentos al alumnado con TEA bajo el término diagnóstico de Trastorno Generalizado del Desarrollo (en adelante TGD), mientras que el DSM-V sí diferencia TEA de TGD (American Psychiatric Association, 2013). En este análisis, además, se incluyen estudios y artículos de investigación sobre el alumnado considerado con NEE que se han considerado relevantes.

Varios autores identifican el análisis del contenido como una forma particular del análisis documental (López Noguero, 2002). Por lo que, dada la naturaleza de este trabajo, se ha considerado oportuno seguir los pasos propios de un análisis de contenido inductivo, que son (Abela, 2000): (1) revisar los documentos e identificar la información relevante; (2) elaborar un sistema de categorías; (3) analizar y codificar cada fuente documental de acuerdo a esas categorías mediante el software Nvivo 12; y (4) seleccionar y exponer la información relevante que permita responder a los objetivos.

## **Resultados y Discusión**

En primer lugar, al analizar las diferentes fuentes, iban destacándose factores recurrentes en la regulación de la escolarización del alumnado con TEA. Así, como puede verse en el Anexo 1, en el Cuadro 1, localizamos para cada fuente los puntos fuertes y débiles en el planteamiento de una educación inclusiva. Cabe mencionar que, en muchos casos, los puntos fuertes hacen referencia a recomendaciones y buenas prácticas, más que a medidas reguladas, aplicadas y contrastadas. Mientras que los puntos débiles refieren a las barreras encontradas para la inclusión.

Se vio que esta información podía ser agrupada y reformulada, creando así un sistema preliminar de categorías de análisis, diferenciadas en dos ámbitos o dimensiones: 1) *el ámbito normativo*, referido a las características generales de las medidas y programas promovidos por la administración, dotación de recursos, gestión de la evaluación y el seguimiento, etc.; y 2) *la organización de la respuesta educativa* y lo establecido a nivel de centros, culturas, políticas y prácticas impulsadas. Estas dimensiones se han establecido a partir de la fundamentación teórica de este trabajo y del diseño de investigación realizado fuentes analizadas en esta fase de estudio

(de la Torre, Martín y Pérez, 2018; Echeita et al., 2009; Martín 2013) y pueden verse en el Cuadro 2, en el Anexo 2. Sus indicadores están formulados de manera positiva en cuanto a lo que se entiende como facilitadores para dar una respuesta inclusiva. Por lo que las acciones contrarias o la ausencia de ellas constituirían una barrera.

Teniendo en cuenta las limitaciones en la extensión de este trabajo, la exposición de los resultados se hará junto con su discusión para después extraer algunas conclusiones preliminares de este primer estudio. Todo ello organizado según las dimensiones de análisis establecidas para tratar de dar respuesta a los objetivos.

#### **Ámbito normativo: la regulación vigente en la Comunidad de Madrid**

Con el fin de dar respuesta al reto que se plantean los centros ordinarios ante la escolarización del alumnado con TEA, la Comunidad de Madrid apostó por la regulación y puesta en marcha del *proyecto de Centros Preferentes para alumnado con TGD*. Este nació de manera experimental en el curso 2002/2003 (Consejería de Educación, 2003) y se reguló formalmente mediante una resolución en el curso 2004/2005 (Consejería de Educación, 2005) para aquellos centros de titularidad pública. El programa cuenta en el año 2018 con 288 centros. Estas dos fuentes junto con una guía de buenas prácticas elaborada por los servicios de orientación de la comunidad (Sierra, 2007) constituyen toda la documentación vigente y publicada por la Consejería en materia de regulación del programa.

En cuanto al *marco conceptual* que guía esta propuesta, observamos que para el buen funcionamiento de los centros preferentes, la Consejería de Educación marca y recomienda sus estrategias bajo los principios de normalización e integración social. Se busca que este alumnado se beneficie simultáneamente de la participación en un centro ordinario y de apoyos educativos especializados (Consejería de Educación, 2005). La guía de buenas prácticas para centros preferentes vuelve a recordar “*los principios de normalización e integración, los cuales implican establecer medidas que permitan la inclusión de dicho alumnado*” (Sierra, 2007, p. 9.). Por lo que, según se expresa en la regulación, la Comunidad entiende y plantea estas prácticas como estrategias para avanzar hacia una respuesta educativa inclusiva, a pesar de que utilicen en muchas ocasiones los términos de integración e inclusión como sinónimos indistintamente.

Sobre *el papel de los centros*, el Documento Marco es bastante abierto en su propuesta, confiriéndoles gran autonomía (Consejería de Educación, 2005). A ellos corresponde poner en marcha un proceso de reflexión y toma de decisiones para elaborar el Proyecto Educativo de Centro que contemple las adaptaciones curriculares pertinentes y la organización de recursos, tiempos y espacios. Para ello, solo disponen del documento coordinado por Sierra (2007) y sus recomendaciones para la organización del centro.

Para el *establecimiento de los apoyos y recursos adicionales*, la Comunidad de Madrid especifica tres niveles en el apoyo al alumnado considerado con TGD (Sierra, 2007), diferenciando entre *generalizado* o modalidad de educación especial; *limitado* o modalidad ordinaria con apoyos del profesional del centro y adaptaciones en el currículo ordinario; y el nivel *intensivo y especializado* para el caso de los centros preferentes. A este nivel, las medidas incluyen: (1) configurar un Proyecto Educativo de Centro con una perspectiva inclusiva; (2) dotar de recursos personales y personal

especializado de apoyo; (3) organizar de un aula de apoyo especializada para el alumnado con TGD a la vez que se promueve la integración en contextos normalizados y adaptados con el resto de sus iguales; y (4) flexibilizar la organización de la actividad educativa y planificación de un currículo adaptado, con énfasis en el área social y comunicativa (Consejería de Educación, 2003). Esto corresponde con las buenas prácticas reconocidas para el alumnado con TEA en la investigación (Iovanonne et al., 2003).

### **Organización de la respuesta educativa**

El Documento Marco (Consejería de Educación, 2003) para la puesta en marcha de los centros preferentes es bastante escaso y ambiguo en cuanto a la organización de políticas y prácticas que se espera se desarrollen en el centro para dar una respuesta adecuada. Más tarde y cuando dicho programa ya lleva desarrollándose cuatro cursos sin que existiera esta regulación, aparece la guía de buenas prácticas (Sierra, 2007). En ella se plantean medidas llamadas a modificar y fortalecer las culturas de coordinación docente, colaboración externa y la participación de las familias. En ella también se recomienda el desarrollo de políticas de formación profesional y el uso práctico de metodologías inclusivas y adaptadas en distintos espacios educativos.

Cabe destacar que el proyecto de la Comunidad de Madrid habla de centros preferentes y no de aulas. Este planteamiento, presente en los documentos citados, busca implicar a toda la comunidad educativa y hace que se sitúe al centro como la unidad dinámica para dar respuesta a la inclusión del alumnado con TEA.

Sin embargo, apenas se ha investigado rigurosamente el funcionamiento de los centros preferentes (Domínguez, 2014). En los casos que sí se han estudiado las barreras para la inclusión general del alumnado considerado *con* NEE y el caso particular del alumnado con TEA, los resultados no son tan positivos como cabría esperarse. Estos aluden a una falta de organización y coordinación profesional, falta de apoyo adaptado e individualizado, escasa participación de las familias y de formación del profesorado, falta de recursos específicos y escasa regulación general que guíe la atención a la diversidad (Casanova y Cabra, 2009). Todo ello viene arrastrando una insatisfacción general de los distintos agentes con los logros conseguidos en las dimensiones de *aprendizaje y participación* (Echeita et al., 2009).

Años después siguen persistiendo estas barreras (Domingo y Palomares, 2013) y además de las anteriores, se encuentran otras propias del proyecto de escolarización preferente como son la aparición de situaciones en que contar con aula TEA o TGD erosiona las posibilidades de participación del alumnado y sus familias en contextos ordinarios (Domínguez, 2014). También sucede que en esta modalidad de escolarización carga a los profesionales de apoyo con excesiva responsabilidad de atender al alumnado con TEA, al que dedican todos sus esfuerzos y conocimientos, en lugar de utilizarse como un recurso del aula ordinaria del que se pueda beneficiar todo el alumnado (Fortuny y Sanahuja, 2020).

### **Conclusiones**

Por todo lo anterior, vemos relevante destacar en este punto algunas conclusiones preliminares de este Estudio A. En primer lugar, es destacable que las buenas intenciones del

proyecto de escolarización preferente de la Comunidad de Madrid, de momento no se han acompañado de una regulación normativa sólida a excepción de la citada resolución de 2005 y sin ninguna otra acción vinculante desde entonces. Esta escasa regulación se traduce en una ambigüedad en la comprensión de la misma y también en su aplicación por parte de los agentes educativos (de la Torre y Martín, 2020). Las recomendaciones del citado documento de Sierra (2007) son coherentes con un modelo de educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2015), sin embargo la escasa regulación en el seguimiento y evaluación del programa no garantiza que estas recomendaciones sean aplicadas y compartidas en el conjunto de centros preferentes. El riesgo que esto puede suponer es que muchas veces el éxito del programa queda a expensas de las concepciones previas de los centros respecto a la inclusión, pudiendo este quedar reducido a una actividad concreta y anecdótica de un solo aula en los centros en lugar de la buscada y deseada transformación de la comunidad educativa (Domínguez, 2014).

En segundo lugar, en una segunda conclusión derivada de la anterior, se destaca el hecho de que la (*des*)regulación mencionada sitúa todavía al alumnado con TEA todavía en una posición vulnerable en los centros ordinarios, tal y como encontró Dempsey (2003). Esto que ocurre con los centros preferentes no es sino el reflejo de nuestra historia legislativa en la que, pese a estar presente el principio de inclusión desde la LOE en 2006, la aplicación de esta no ha generado un cambio conceptual en la comunidad educativa que permita, verdaderamente, transformar las políticas y prácticas educativas para dar una respuesta inclusiva (de la Torre et al., 2018). Los análisis nos muestran la falta de evolución en las concepciones que guían la redacción de documentos y normativas en materia de *inclusión*. En ellos se observa que la administración educativa española y madrileña en sigue analizando las NEE como algo intrínseco al propio alumno y entendiendo los apoyos como atención individualizada (Domingo y Palomares, 2013; Echeita, 2004). Y es más, su forma de organizar los recursos vinculan intensidad de los apoyos a modalidades educativas diferentes, recomendando para algunos casos, con necesidades de apoyo *generalizado*, la educación especial.

Por último, el análisis realizado destaca la existencia de numerosas barreras tanto en la respuesta dada por el programa de escolarización preferente para alumnado con TEA como en la escolarización ordinaria con apoyo para alumnado considerado *con* NEE. Desde la Consejería de Educación, la labor de los centros preferentes se justifica como necesaria y adecuada para favorecer la inclusión. Desde su propuesta, estos centros suponen un punto medio entre los ambientes altamente restrictivos de la educación especial y los excesivamente abiertos de los centros ordinarios, que todavía no están preparados para atender a la diversidad sin dificultad (Sierra, 2007). Esto es beneficioso para el desarrollo cognitivo y social del alumnado con TEA siempre y cuando los apoyos educativos y la planificación de la respuesta educativa sean sólidos y rigurosos, sin que se vean perjudicadas las oportunidades de aprendizaje y participación del alumnado y sus familias (Palomo, 2017). La escasa investigación sobre el funcionamiento del programa de centros preferentes no nos permite afirmar que esto esté ocurriendo así.

## **Estudio B: El proceso de escolarización, las voces de las familias y los profesionales**

### **Introducción**

Las preguntas de investigación que motivaban este estudio, y que apuntábamos al inicio del trabajo, obedecían a la ambición general de describir y explicar el proceso de escolarización del alumnado con TEA en centros ordinarios públicos y concertados, para valorar la calidad del mismo. Con un carácter más específico, este estudio pretende:

- 1 Analizar las experiencias de transición a la escolarización en la etapa de educación infantil, vividas por las familias y sus hijos e hijas.
- 2 Explorar y valorar cómo se está desarrollando el proceso de escolarización del alumnado con TEA en centros ordinarios, desde las voces de las familias y los profesionales.
- 3 Analizar el impacto que está teniendo este proceso en el propio alumnado, sus familias y la comunidad educativa.
- 4 Explorar las expectativas de futuro, demandas, concepciones y elementos clave

### **Método**

#### **Diseño**

Para responder a los objetivos de este estudio, que pretende estudiar experiencias concretas en las trayectorias de vida de las familias, se ha optado por una metodología cualitativa de carácter fenomenológico interpretativo, buscando llegar a las experiencias subjetivas de los distintos agentes, poniendo el foco en sus voces, sus relatos y experiencias personales para ilustrar una problemática mayor (León y Montero, 2015).

El Estudio I del proyecto EDITEA al que se vincula este trabajo lleva a cabo un estudio de casos múltiples. Esto nos permite examinar un fenómeno desde distintos enfoques o experiencias, con el objetivo de comprender la realidad estudiada y buscar, a través de la comparación de casos similares o muy diferenciados, la relaciones e interacciones entre las dimensiones sociales analizadas y las distintas experiencias (Stake, 2007). En este Estudio B se ha abordado el seguimiento de los casos de dos familias del proyecto EDITEA.

#### **Participantes**

Los protagonistas de este trabajo son, en realidad, los dos alumnos que constituyen los casos de este estudio. Sin embargo las voces con las que contamos son las de sus familias y profesionales de apoyo. Ambos casos fueron seleccionados teniendo en cuenta como criterios:

- Tener o estar en disposición de recibir un diagnóstico de TEA.
- Estar escolarizado en Educación Infantil (0-3) durante el curso 2018/19, en centros ordinarios públicos o concertados.
- Tener prevista la escolarización en el segundo ciclo de Educación infantil (3-6 años) para el curso 2019/2020 en un centro ordinario donde se recibe algún tipo de apoyo específico (escolarización en aula TEA o escolarización ordinaria con apoyos).

Así, se eligieron dos familias, cuyos hijos darán nombre (ficticio para preservar su anonimato) a los casos.

**Caso de Nico.** Nico es un niño de 4 años y medio. Actualmente está en el segundo curso de Educación Infantil, en un centro ordinario público de la zona norte de Madrid, en el distrito de Chamartín. Allí, Nico está escolarizado en la modalidad de ordinaria con apoyos. Nico es un niño alegre y tranquilo que poco a poco va desarrollando lenguaje, aunque todavía su capacidad de estructuración es muy limitada.

Su familia vive en la zona sur de Madrid. Los dos progenitores tienen entre 35 y 40 años de edad, ambos licenciados superiores, con un NS-E familiar medio-alto. Cuando Nico tenía unos 2 años de edad nació su hermano. El apoyo de la familia extensa es muy importante para ellos, una de las abuelas de Nico fue profesora y vivió muy de cerca, como apoyo, todo el proceso de diagnóstico y escolarización de su nieto. Sin embargo, la distancia física que los separa de otra parte de la familia da lugar a una reducida red de apoyo en su comunidad local. Su familia muestra un gran compromiso con la inclusión y el modelo de educación que quieren para su hijo.

**Caso de Guille.** Guille es un niño de 4 años. Actualmente está en el primer curso de Educación Infantil en un aula para alumnado con TEA, en un centro concertado del municipio de Alcobendas, Madrid, donde además reside la familia. Guille es un niño cariñoso y feliz que carece de lenguaje estructurado, aunque presenta verborrea y utiliza algunas palabras.

Su familia la componen Guille, su madre y su padre. Los dos progenitores tienen entre 35 y 40 años de edad, ambos licenciados superiores, con un NS-E familiar medio-alto. Ambos proceden del sur de España donde reside toda su familia, por lo que su red de apoyo local es muy reducida. Ambos muestran un gran compromiso con el proyecto educativo de su hijo, teniendo muy claros los valores humanos y sociales en los que desean que Guille sea educado y alcance a desarrollar todas sus capacidades.

### **Instrumentos**

Para abordar los objetivos de este estudio se optó por emplear la técnica cualitativa de entrevistas en profundidad con la intención de llegar a las experiencias subjetivas de los distintos agentes (Taylor y Bogdan, 1987).

**Protocolo de datos sociodemográficos de las familias.** Elaborado por el proyecto EDITEA, recoge información sobre los miembros de la familia y la persona con TEA (Ver Anexo 3).

**Entrevista en profundidad a familias.** Para abordar las preguntas de investigación de este trabajo era necesario profundizar en los casos, por lo que se llevó a cabo una nueva entrevista en profundidad con las familias. Esta está articulada en 4 dimensiones que responden a los objetivos específicos del análisis: a) Transición; b) Percepción del proceso de inclusión educativa; c) Impacto; y d) Expectativas, demandas, concepciones y elementos clave. Cada dimensión consta de varios componentes para los que se sugirieron posibles preguntas, pero lo que interesaba era guiar la construcción del relato sobre sus propias vivencias. El Anexo 4 recoge el guion completo de la entrevista.

**Protocolo de datos sociodemográficos de los profesionales.** Elaborado *ad hoc*, recogía información sobre la edad, género, años de experiencia profesional, ocupación dentro

del centro y años de experiencia atendiendo a alumnado con TEA. Consistía en unas preguntas breves, previas a la entrevista.

**Entrevista en profundidad a los profesionales.** Los profesionales del centro actual donde están escolarizados los alumnos seleccionados para este estudio, lo fueron porque las familias los consideraban como informantes clave para ilustrar el proceso de escolarización de sus hijos. Para recoger sus voces se utilizó la misma estructura de dimensiones y categorías que en el caso de las familias pero adaptando las preguntas sugeridas durante la entrevista al contexto escolar y la información que estos podían aportar. El Anexo 5 recoge el guion diseñado para la entrevista en profundidad y el protocolo de datos sociodemográficos.

Finalmente, el Cuadro 3 en el Anexo 6 recoge las definiciones e indicadores de las distintas dimensiones y categorías que estructuran ambas entrevistas en profundidad.

### **Procedimiento**

Se realizaron un total de 8 entrevistas a las familias, 4 en cada caso y en diferentes momentos. Personalmente he llevado a cabo el 50% de las entrevistas, particularmente las que se refieren a la fase cuando los niños ya estaban en su nuevos centros, pero igualmente he participado en las tareas de transcripción y análisis del otro 50% (antes de la transición propiamente dicha). Dichas entrevistas se realizaron contando, a veces con la voz de ambos progenitores y en otras ocasiones solo con la participación de la madre. Todas ellas fueron concertadas telefónicamente y se realizaron de manera presencial entre febrero y octubre de 2019. A excepción de la última entrevista a cada familia, que se realizó a través de Skype en marzo de 2020. Las familias habían sido informadas previamente de la confidencialidad y uso de sus datos a través de un consentimiento informado (ver Anexo 7.1). Para garantizar la confidencialidad de la información no se adjuntan a modo de anexo las transcripciones íntegras de las entrevistas.

Con la intención de sumar a este trabajo las voces de los profesionales de apoyo, se pidió a cada familia que identificara aquella figura profesional en el centro actual que estuviera siguiendo más de cerca el proceso de escolarización de sus hijos. En el caso de Nico, esta fue la especialista de pedagogía terapéutica del centro que da los apoyos fuera del aula. En el caso de Guille, se seleccionó a la tutora del aula TEA. Se contactó con ellas a través de las familias y pidiendo su participación a través de email. Se elaboró para estas un nuevo modelo de consentimiento informado (ver Anexo 7.2). Sin embargo, al estar estas entrevistas programadas para el mes de marzo de 2020 y vistas las circunstancias que nos han acaecido los últimos meses, derivadas de la crisis del COVID-19, las profesionales declinaron su participación al no responder a la propuesta de realizar las entrevistas vía Skype. Así, esta parte de la investigación queda planteada y sin poder llevarse a término.

### **Análisis de datos**

Para responder a los objetivos de esta investigación se llevó a cabo un análisis de contenido temático, siguiendo el proceso sugerido por Braun y Clarke (2006). Este fue un proceso mixto que incluía tanto un análisis deductivo como inductivo en distintos momentos (Abela, 2000). En primer lugar, teniendo en cuenta, por un lado, el marco del proyecto EDITEA que fundamenta este trabajo

y, por otro, el marco de análisis del Estudio 1 de este trabajo, se elaboró un sistema de categorías más amplio que respondía a los objetivos de análisis este estudio, recogido en el Cuadro 4, (ver Anexo 8). En el diseño de este sistema de categorías, que actuaron como códigos emergentes, han sido especialmente relevantes los planteamientos de Booth y Ainscow (2015); y Martín (2013). Gracias al software de análisis cualitativo Nvivo 12, se procedió a la revisión de las transcripciones, extrayéndose las citas más relevantes. Estas fueron codificadas en relación a las categorías previas que además, sirvieron para identificar y definir nuevos códigos emergentes.

En lo relativo a la *validez y calidad de los datos* este trabajo cuenta con la aprobación del Subcomité de Ética de la Facultad de Psicología de la UAM. Para garantizar la calidad de la interpretación de los datos, se llevó a cabo una triangulación en distintos momentos (Flick, 2014). En primer lugar, el sistema de códigos preliminares fue generado por la estudiante y revisado por los tutores, haciendo reiterados cambios y correcciones hasta consensuar la versión definitiva. En segundo lugar, los casos seleccionados para este trabajo cumplían el criterio de la estudiante había participado en varias fases del proceso, por lo que la codificación que llevó a cabo se hizo sobre información que ella misma había trabajado previamente. Además, las transcripciones de las entrevistas fueron devueltas a las familias para que estas dieran su aprobación a la forma en que su voz había quedado recogida. Finalmente, una vez establecidas los códigos emergentes, estos se sometieron a discusión entre la estudiante y los tutores del trabajo.

Utilizando un 10% de las citas se comparó esta información con la definición de cada código, determinando si esta clasificación era clara y relevante. También se evaluó que entre los códigos y subcódigos existiera una homogénea interna a la vez que una heterogeneidad externa (Corbin y Strauss, 2008). Este proceso sirvió como índice de fiabilidad interjueces, buscando llegar a un acuerdo sobre la descripción y categorización de los datos. Pues entendemos que la calidad de la información en investigación cualitativa está en la medida en que esta nos permita construir relatos de los que emergen la voz de nuestros participantes, ayudándonos a considerar múltiples versiones de una verdad en lugar de pretender homogeneizar estos resultados (Stake, 2007).

## **Resultados y discusión**

Creemos que en una investigación cualitativa de enfoque fenomenológico como la que se ha llevado a cabo, la presentación conjunta de los resultados y el análisis o discusión de los mismos puede responder de manera más integrada a los objetivos. Los resultados no son independientes de la discusión que se hace de ellos pues cobran sentido en el relato que hace, en este caso la investigadora, de ellos (León y Montero, 2015)

El análisis de las entrevistas a las familias dio como resultado 474 citas textuales y 91 códigos emergentes definitivos. En el Cuadro 5, en el Anexo 9, aparecen los códigos emergentes definitivos, incluidos dentro de las categorías propuestas. Por las limitaciones de extensión de este trabajo no se han incluido las citas referenciadas en el cuerpo del texto, si no que estas se adjuntan en el Anexo 10.

A continuación, para la presentación y discusión de los resultados, se ha optado por organizar este apartado en función de los objetivos de este estudio y siguiendo los distintos temas

o dimensiones propuestas para cada uno de ellos. Se ha decidido no separar en secciones distintas los resultados de los dos casos estudiados y en su lugar integrar las percepciones e interpretaciones de ambos de acuerdo a las categorías extraídas con el fin de observar cómo ante una misma realidad y situación difieren o convergen las formas de pensar, sentir y experimentar.

### **A) Ámbito personal y socio familiar**

Antes de abordar los objetivos concretos, en los primeros momentos del análisis se vio que, para comprender los procesos de escolarización del alumnado con TEA, es necesario identificar las características individuales y familiares más relevantes; coincidiendo con el marco establecido por Martín (2013), en su revisión de las barreras y facilitadores para la inclusión del alumnado con NEE. Así identifica las dificultades relacionadas con variables personales del alumnado y del entorno socio familiar que interaccionarían con las barreras y facilitadores presentes en el entorno, pudiendo dar lugar a situaciones de riesgo o vulnerabilidad. Nosotros además contemplamos la dimensión de las fortalezas en tanto en cuanto entendemos que estas constituyen un factor de protección frente a los retos del entorno (Rodrigo, Máiquez, y Martín, 2010; Byrne, 2013).

#### ***Dificultades personales del alumnado con TEA***

En los testimonios de las familias se destacan dos áreas de dificultad. Por un lado, una que podríamos identificar como los *aspectos diagnósticos del TEA* y que tienen que ver con la severidad del caso identificada por los profesionales así como la comorbilidad con otros trastornos (ver cita 1 y 2, Anexo 10) Por otro lado, encontramos una serie de *dificultades sociales y comunicativas* comúnmente asociadas al TEA (American Psychiatric Association, 2013): dificultad para iniciar o mantener la interacción social, el contacto ocular, dificultades en el lenguaje y la ausencia de intencionalidad comunicativa, etc., (ver cita 3 y 4, Anexo 10). Dichas dificultades son similares en ambos casos pero revelan en cada caso un perfil de capacidades y necesidades a las que hay que dar respuesta (Iovannone et al., 2003). La percepción de las familias es que dadas estas dificultades, puede aumentar el riesgo de no recibir la respuesta educativa adecuada para sus hijos y de que estos sufran aislamiento y exclusión social (Leyser y Kirk, 2004).

#### ***Fortalezas personales del alumnado con TEA***

Las fortalezas de los alumnos identificadas se agrupaban en tres categorías. En primer lugar, ambos destacan por tener un *temperamento tranquilo y cariñoso* (ver citas 5 y 6, Anexo 10) lo cual aporta mucha tranquilidad a sus familias. En segundo lugar, también ambos muestran una *respuesta favorable a la mediación social* (ver citas 7 y 8, Anexo 10) en el sentido en que responden favorablemente cuando se les aporta guía y motivación para desenvolverse en situaciones académicas y sociales. Por último, en el caso de Nico su familia ve favorable su *rápida adquisición de hábitos y adaptabilidad al cambio* (ver cita 9, Anexo 10). Por lo que consideran muy positiva esta mediación y estructuración del entorno educativo que sabemos favorece el desarrollo de las competencias sociales y comunicativas (Olsen et al., 2019)

#### ***Dificultades socio familiares***

En primer lugar, ambas acusan contar con una *reducida red de apoyo local* (ver citas 10 y 11, Anexo 10). Esto muchas veces ha supuesto que las familias experimenten soledad y sus hijos

hayan pasado sus primeros años sin otros niños y niñas a su alrededor. A ello se suman las *dificultades de conciliación* a la hora de coordinar la vida laboral de los progenitores con la atención a las necesidades (ver cita 12, Anexo 10). Por último, la dificultad más reseñable tiene que ver con la *inexperiencia y falta de información sobre los procedimientos administrativos* (ver citas 13 y 14, Anexo 10) además de desconocer por completo los derechos educativos de su hijo y su familia. Esto ha puesto a las familias en situaciones de vulnerabilidad a la hora de tomar decisiones sobre el futuro de su hijo y defender sus necesidades (Ruble et al., 2010).

#### **Fortalezas socio familiares**

Un hecho que destaca en ambas familias es contar con una *estabilidad económica y un NS-E medio-alto* (Byrne, 2013). Esto se ve reflejado en su capacidad de haber podido acudir a servicios educativos y de salud privados para complementar o suplir las carencias de los procesos de la administración pública y satisfacer así las necesidades de sus hijos (ver citas 15 y 16, Anexo 10). También, en ambos casos nos encontramos con familias con un fuerte *compromiso e implicación en la educación y desarrollo de su hijo* (ver citas 17 y 18, Anexo 10) lo que les ha hecho iniciar un proceso titánico de búsqueda de información y recursos públicos y privados para tomar las decisiones adecuadas y realizar apoyo educativo en el hogar en colaboración con distintos profesionales. Por último, en el caso de Nico, su familia valora positivamente haber contado con el *apoyo de la familia extensa* cuando esta ha podido estar presente en el proceso (ver cita 19, Anexo 10).

### **B) La experiencia de transición a la escuela ordinaria**

#### **Antes de la escolarización, barreras y facilitadores**

Durante el análisis se vio necesario recoger las barreras y facilitadores que habían encontrado las familias durante los primeros momentos del proceso de diagnóstico y de transición. Entre los facilitadores encontramos por un lado aquellos que refieren a los *servicios públicos* y que tienen que ver con el buen trato recibido y la rapidez de los procedimientos en el caso de Guille (ver cita 20, Anexo 10), y con el punto de inflexión que supuso para la familia de Nico aquella orientadora que intercedió por que se le concedieran los apoyos en el centro ordinario, en contra de un dictamen de educación especial de otro equipo (ver cita 21, Anexo 10). Por otro lado, destacan el *asesoramiento y servicios privados* que han ayudado a la familia a conseguir recursos e información en el proceso (ver citas 22 y 23, Anexo 10).

Por el lado de las barreras, ambas familias inciden en la *falta de transparencia y asesoramiento* en el proceso administrativo del diagnóstico y la escolarización (ver citas 24-26, Anexo 10). Esto sumado a la *inexperiencia* que comentábamos anteriormente ha hecho que las familias sientan que existen unos canales claros y efectivos en la administración que les guíen en el proceso, en el que ven que existen más barreras para el alumnado con NEE ya que las plazas disponibles son limitadas y los cauces administrativos difieren a los ordinarios. Además, la familia de Nico ha sufrido *dificultades en la concesión de apoyos necesarios* pues al mostrar su disconformidad con un dictamen de educación especial, a su llegada al centro ordinario, se le retiraron los apoyos de PT y AL que necesitaba su hijo y tampoco tenían opción de escolarizar a su hijo en un aula TEA (ver citas 27 y 28, Anexo 10).

### ***Plan de Transición***

En lo relativo al plan de transición llevado a cabo a la llegada de los alumnos al nuevo centro ordinario, encontramos 3 temas o áreas de análisis: las medidas concretas tomadas, el sentimiento de acogida y el papel otorgado a las familias en dicho proceso.

En las medidas tomadas para facilitar la transición destacan más aquellas *tomadas por el nuevo centro*, que en ambos casos han consistido en entrevistas iniciales con distintos agentes educativos con el fin de conocer las necesidades de los alumnos y proponer un plan de trabajo (ver citas 29 y 30, Anexo 10). En el caso de Guille, además se llevó a cabo una reunión grupal en el aula TEA para tratar las particularidades del proyecto educativo (ver cita 31, Anexo 10). Sobre las *medidas tomadas por el antiguo centro* encontramos que en ambos casos no ha existido un protocolo de comunicación o trabajo colaborativo entre ambos centros, actuando las familias como mediadores para pasar información al nuevo centro (ver citas 32 y 33, Anexo 10). Por último, las *medidas tomadas por profesionales externos* son también muy limitadas, consistiendo estas en pasar el informe de escolarización a los centros (ver cita 34, Anexo 10).

Sobre el *sentimiento de acogida* destacan las experiencias generalmente positivas de ambas familias (ver citas 35-37, Anexo 10) especialmente en el caso de Guille, lo que se relaciona con las actitudes positivas hacia la inclusión del centro y su profesorado como veremos más adelante. Pero la familia de Nico, pese a sentirse bien atendidos a su llegada, perciben desde el inicio las limitaciones del centro, lo que les hace experimentar cierta incertidumbre (ver cita 38, Anexo 10).

Por último, en el *papel de la familia* y su participación en el proceso de transición en ambos casos se observa que esta se limita a recibir información, sin tener implicación en el proceso de toma de decisiones sobre los objetivos a trabajar con su hijo (Epstein 2001). En el caso de Guille esto no se percibe como una barrera y están en este sentido contentos con el proceso seguido (ver cita 39, Anexo 10). La familia de Nico, sin embargo, si acusa esta falta de poder de decisión y lo ve un aspecto a mejorar (ver cita 40, Anexo 10).

### ***Motivos para la elección de centro y de modalidad educativa***

Este punto del proceso, por un lado, están *las recomendaciones de los profesionales públicos y privados* para su escolarización en aula TEA, lo que marca unas vías administrativas, unos criterios de acceso y un número de *plazas disponibles* totalmente distinto; además de la posibilidad de perder apoyos públicos si se prefiere un centro de *titularidad* privada o concertada (ver citas 46 y 47, Anexo 10). Y por otro lado, estas limitaciones para la elección chocan con las preferencias de las familias, en cuanto a poder elegir un centro con *proyecto educativo* de su agrado (ver citas 44 y 45, Anexo 10) y que facilite la *conciliación* (ver cita 43, Anexo 10) Esto se encuentra muy ligado a las *preferencias de las familias* sobre su idea de inclusión y la educación que quieren para su hijo (ver citas 41 y 42, Anexo 10).

### ***Emociones y preocupaciones ante la transición***

En los testimonios de las familias podemos observar que estas enfrentan la escolarización de sus hijos con gran preocupación (Parsons et al., 2009). Tanto es así que el análisis ha revelado más emociones negativas que positivas ante la transición. Por el lado negativo, destaca en el caso

de la familia de Nico sentimientos de *desconfianza, injusticia e incomprensión* en los primeros meses de escolarización debido a la retirada de apoyos en el centro (ver citas 48-50, Anexo 10). Y en el caso común de ambas familias, son notorias las *preocupaciones relativas a la adaptación al centro* y sus horarios, el comedor y la aceptación de los compañeros (ver citas 51-53, Anexo 10) y *sentimientos de incertidumbre* debido a las esperas, procesos que se alargan, etc., (ver citas 54-55, Anexo 10). Estas preocupaciones se muestran en consonancia con las más habituales halladas por la literatura sobre la escolarización de alumnado considerado con NEE en centros ordinarios (Leyser y Kirk, 2004; Moutsinas, 2016; Tobias, 2009)

Del otro lado, encontramos más referencias a estos aspectos positivos del proceso de transición en la familia de Guille que en la de Nico, lo que nos puede indicar diferencias en cómo han vivido ambas dicha experiencia. Los primeros destacan como positivo el haber recibido finalmente un *diagnóstico* que permitiera iniciar un trabajo conjunto para el desarrollo de su hijo, por lo que tienen también *expectativas de que su hijo progrese* gracias a la escolarización (ver citas 56 y 57, Anexo 10). Por su parte, la familia de Nico destaca la facilidad que ha supuesto la *rápida adaptación* de su hijo al centro (ver cita 61, Anexo 10). Por último, ambas familias destacan como positivo distintos *apoyos recibidos* en distintos momentos por parte de los profesionales, las asociaciones y otras familias del centro (ver citas 58-60, Anexo 10).

### **C) El proceso de escolarización, culturas políticas y prácticas**

Se decidió estructurar esta temática en las tres dimensiones de análisis de la educación inclusiva: culturas, políticas y prácticas (Booth y Ainscow, 2015).

#### **Culturas**

Esta primera dimensión consta de varias subdimensiones en las que nos detendremos en este análisis. En primer lugar, si hablamos de *liderazgo*, las familias destacan la implicación y compromiso de las directoras de los centros en distintos momentos del proceso (ver citas 62-64, Anexo 10). Aspectos que identificaríamos con un liderazgo inclusivo y distribuido (Simón y Barrios, 2019). Sin embargo, la familia de Nico señala en un momento el que la directiva no intercediera ni facilitara el apoyo a su hijo cuando este se le negó (ver cita 65, Anexo 10).

En este trabajo hemos analizado conjuntamente *las culturas de coordinación y colaboración entre profesionales* tanto internos como externos al centro. A este respecto se observa una polarización de los resultados. Mientras que la familia de Guille relata experiencias que sugieren la existencia de una cultura de colaboración tanto entre profesionales del centro como con servicios externos (ver citas 66-68, Anexo 10); la familia de Nico destaca la ausencia de esta cultura de colaboración en el centro, en este caso externa (ver cita 69, Anexo 10). Estas diferencias en la cultura de colaboración entre profesionales de un centro van muy asociada a los modelos de liderazgo y da lugar a diferentes estructuras o modelos de trabajo en los centros. Según los términos de Marchesi y Martín (2014) la perspectiva de la familia de Guille nos revelaría la existencia de un sistema de trabajo multidisciplinar donde se trabaja por un proyecto común, lo que se ha visto muy favorecido e impulsado por el proyecto de escolarización preferente. Mientras que la experiencia de la familia de Nico denota una cultura de agregados donde los profesionales trabajan de manera individual e independiente y sin protocolos claros de coordinación.

Esta misma tendencia en la experiencia de ambas familias se repite en lo relativo a la *colaboración familia-escuela*, destacando la familia de Guille la predisposición a la comunicación y disponibilidad que muestra el centro (ver citas 70 y 71, Anexo 10). Por otro lado, la familia de Nico se muestra dispuesta a la colaboración con el centro y a implicarse en la educación de su hijo (ver cita 72, Anexo 10) pero no ven esto correspondido ni valorado en el centro (ver citas 78 y 79, Anexo 10).

El último aspecto a tratar dentro de la cultura es el de las creencias, actitudes y valores de los distintos agentes de la comunidad educativa. Sobre el *centro y sus profesionales* encontramos que ambas familias destacan en general sus actitudes positivas, que siguen la línea de lo hallado en la investigación (Most e Ingber, 2016). Especialmente en el centro de Guille donde destaca el fuerte compromiso e implicación de todos los profesionales ante el nuevo proyecto de escolarización preferente (ver citas 81 y 82, Anexo 10). En el caso de Nico, estas buenas intenciones chocan con las limitaciones del centro para dar una respuesta adecuada, revelando que no existe una cultura inclusiva de centro. Por lo que algunos de sus profesionales, como fue el caso de la tutora del primer año de Nico, presentan actitudes negativas hacia la diversidad (ver citas 84-86, Anexo 10). En cuanto a los *profesionales externos*, encontramos que la familia de Guille ha dado con profesionales que les han dado apoyo y tranquilizado en el proceso (ver citas 87 y 88, Anexo 10). La familia de Nico, por el contrario, pese a considerar también que han tenido suerte y han encontrado buenos profesionales (ver cita 89, Anexo 10) muestran gran disconformidad con las actitudes de otros tantos que enfrentaron su práctica desde un modelo del déficit, recomendando desde muy temprana edad un entorno tan restrictivo como es un centro de educación especial (ver citas 90 y 91). El sentimiento de la familia de Nico de estar continuamente “pidiendo favores” nos indicaría además unas actitudes hacia inclusión en el centro que entienden esta como el llevar a cabo esfuerzos extraordinarios en la práctica docente (Majoko, 2016).

Al explorar las propias *actitudes y valores de las familias* de nuestro estudio, encontramos en general actitudes positivas hacia la inclusión y que muestran además un gran compromiso con la misma. Sin embargo, en el caso de la familia de Guille, esta reconoce que pese a preferir una modalidad ordinaria con apoyos, duda si el sistema está preparado para ello (ver citas 91 y 92, Anexo 10). Estos resultados son similares a los encontrados por Sosu y Ryzdewska (2017) respecto a las actitudes inclusivas de las familias de alumnado considerado con NEE. En cuanto a las *actitudes y valores de otras familias del centro* encontramos en ambos casos unas actitudes generalmente positivas de acogida al alumnado con TEA y sus familias (ver citas 93 y 94, Anexo 10). Aunque la familia de Nico se muestra preocupada de que en algún momento estas actitudes cambien y se estigmatice a su hijo (ver citas 95 y 96, Anexo 10). Por último, en cuanto a las *actitudes y valores de los iguales del aula* las familias perciben estas como positivas, señalando que los niños y niñas de estas edades comprenden la diversidad de necesidades y apoyan al alumnado con TEA si se normalizan estas situaciones (ver citas 97 y 98, Anexo 10).

### **Políticas**

Las políticas del centro hacen referencia a todas las decisiones que se toman para organizar la respuesta educativa y que deben buscar la participación y aprendizaje de todo el alumnado, sus familias y los profesionales (Ainscow y Sandill, 2010)

En primer lugar, hablamos de *medidas de atención a la diversidad* para referirnos a las decisiones relativas a cómo ajustar la respuesta educativa a las necesidades de todo el alumnado, considerando para ello los recursos y apoyos necesarios para favorecer a aquellos con más dificultades (Rojas, López y Echeita, 2019). A este respecto las familia de Guille destaca los recursos personales y la presencia de un equipo multidisciplinarios en el centro que trabaja por dar respuesta flexible a las necesidades de su hijo (ver cita 100, Anexo 10). Por otro lado, la familia de Nico considera que estos apoyos son muy limitados y que además no percibe que existan en el centro unos protocolos o procedimientos establecidos para atender a la diversidad en todos los entornos del centro, dependiendo muchas veces el apoyo de la voluntad individual de los profesionales (ver citas 102 y 103, Anexo 10) Aunque en el curso actual el centro se había planteado dar más apoyos dentro del aula (ver cita 101, Anexo 10).

En segundo lugar, mientras que en el apartado anterior hablábamos de culturas de colaboración interna y externa entre profesionales, estas tendencias se concretan en los centros en decisiones, protocolos y programas que organizan y concretan *las medidas de coordinación interna y externa*. Las diferencias que observábamos en las culturas de ambos centros se traducen también en diferentes respuestas en esta dimensión. El centro de Guille sigue destacando por un trabajo más coordinado entre los profesionales del centro y los de servicios externos donde la familia recibe apoyos, trabajando por unos objetivos comunes (ver cita 104, Anexo 10). Mientras que la familia de Nico acusa lo contrario, al no existir una comunicación entre el centro y los servicios de Atención Temprana y una falta de coordinación para atender a su hijo en espacios como el patio o el comedor, lo que también guarda relación con cómo organiza el centro las medidas de atención a la diversidad de las que hablábamos anteriormente (ver cita 105 y 106, Anexo 10). Además, ambas experiencias comparten el hecho de que la coordinación externa con los servicios públicos de orientación es escasa o nula (ver cita 107, Anexo 10), mientras que en el caso de Guille sí existe esta colaboración con servicios privados.

Algo similar encontramos en las *medidas concretas para la colaboración familia-escuela*, que obedecen también a determinadas culturas de colaboración y participación en los centros. En el centro de Guille, su familia destaca como medidas positivas la existencia de un cuaderno de comunicación y que el centro tenga escuela de padres (ver citas 108 y 109, Anexo 10). Por su parte, la familia de Nico ve avances en la comunicación con la tutora sobre información para apoyar los aprendizajes de su hijo en el hogar (ver citas 110 y 111, Anexo 10). Sin embargo, ambas familias consideran insuficiente la comunicación con el centro y la existencia de unos planes formales para fomentar la colaboración y participación. Lo que las familias manifiestan es que, pese a la “buena voluntad” (lo que nosotros llamaríamos actitudes inclusivas y cultura de colaboración) esta no se ve reflejada en políticas adecuadas y suficientes, dependiendo muchas veces la colaboración de los encuentros y espacios informales (ver citas 112 y 113, Anexo 10).

Para la transformación de los centros en entornos más inclusivos es primordial contar con un buen programa de *formación docente* para el desarrollo continuo y la innovación de la competencia profesional (Simón y Barrios, 2019). Sobre esto las familias tienen generalmente poca información. En el centro de Guille, estas medidas son algo más transparentes dada la reciente

puesta en marcha del programa de escolarización preferente (ver cita 114, Anexo 10). Por el contrario, la familia de Nico dice no conocer realmente la formación y experiencia que tienen los profesionales del centro, aunque en general creen que algunos de los problemas de los centros ordinarios tendrían que ver precisamente la falta de formación (ver cita 115, Anexo 10)

Por último, en el área de *currículum y planificación* hacemos referencia al poder de decisión que tienen los centros de organizar el currículum, es decir, las formas de enseñar y evaluar, intentando que estas se adapten a la diversidad de necesidades de aprendizaje y participación (Olsen et al., 2019). Como medidas adecuadas a este respecto, ambos alumnos cuentan con adaptaciones curriculares en las que se han adaptado los objetivos de aprendizaje y evaluación. Además, en el caso de Guille la planificación curricular comprende también áreas de desarrollo de la autonomía, hábitos y rutinas, como parte del programa de aula TEA (ver citas 116 y 117, Anexo 10). Sin embargo, en el centro de Nico la programación curricular recoge el uso de libros de actividades para el alumnado de 4 años, lo que la familia no considera beneficioso para favorecer el aprendizaje de su hijo (ver cita 118, Anexo 10).

**Prácticas.** Las decisiones anteriores que representan las políticas de los centros orientan y pautan unos modos de hacer, o de no hacer cuando se carece de protocolos o programas estructurados, a los que nos referimos como prácticas educativas (Ainscow et al., 2006).

El primer ámbito en el que se concretan esas prácticas es el de las *metodologías de aula*. En el caso de Guille, al estar escolarizado en un aula TEA, el desarrollo de prácticas más innovadoras, activas y que busquen el desarrollo de múltiples habilidades (comunicación, autonomía, socialización...) es más explícito (ver cita 119, Anexo 10). Por otro lado, la familia de Nico menciona el uso de apoyos comunicativos en el aula de referencia (ver cita 120, Anexo 10). Pero generalmente esta familia valora negativamente algunas de las repuestas educativas llevadas a cabo por la tutora en el aula ordinaria y que tienden a homogeneizar al alumnado al no adaptar las actividades a los distintos ritmos y necesidades de aprendizaje (ver cita 121 y 122, Anexo 10).

Una de las formas en que se concretan las medidas de atención a la diversidad en la práctica, es en la *organización de tiempos y espacios educativos* y que tiene que ver con la distribución de los apoyos para favorecer la inclusión de todo el alumnado. La familia de Guille valora positivamente que se haya ajustado la distribución del tiempo que su hijo pasa en el aula TEA en función de sus necesidades y capacidad de adaptación, primando la presencia en el aula referencia (ver citas 123 y 124, Anexo 10). Por el contrario, en el caso de Nico, los apoyos que recibe son siempre fuera de su aula de referencia de manera individual o en grupo reducido, por lo que en esos momentos. Su familia, valorando su experiencia y lo observado en el centro respecto al alumnado del aula TEA, desearía que el apoyo sea dentro del aula de referencia para que los niños que los necesitan puedan estar con sus iguales (ver cita 125, Anexo 10). Además de que no se separe al alumnado con necesidades en otros momentos de la jornada como ocurre a la entrada y a la salida (ver cita 126, Anexo 10).

De acuerdo a las necesidades comunicativas y sociales del alumnado con TEA hemos visto que es especialmente relevante que se promueva su participación. Para ello, además de las prácticas anteriores destaca la llamada *organización social del aula*. Estas hacen referencia a las

prácticas que se desarrollan explícitamente para favorecer la colaboración entre iguales en los entornos educativos. Ambas familias destacan positivamente la estructuración de la jornada en distintas actividades, como la asamblea y la práctica de rutinas, intercaladas con actividades más académicas (ver cita 119 y 128, Anexo 10). Las familias creen que así se favorece el aprendizaje de normas, hábitos y patrones de comunicación e interacción social. Además, la familia de Nico valora positivamente que en el aula se haya explicado que hay alumnos con distintas necesidades a los que hay que ayudar (ver cita 127, Anexo 10) y considera que los apoyos fuera del aula como los que se desarrollan en un aula TEA son en ocasiones un obstáculo para fomentar esta participación (ver cita 129, Anexo 10).

Por último, dentro de las prácticas que favorecen la inclusión destacamos también aquellas *actividades más allá del aula*, y que atienden a la respuesta educativa que se presta en distintos entornos del centro como el comedor, el patio, las actividades extraescolares, etc. En el caso de Guille, la familia agradece los apoyos coordinados por el centro en espacios como el comedor y los horarios flexibles, donde hay un monitor externo o profesional del centro atendiendo a las necesidades del alumnado como Guille (ver cita 130-132, Anexo 10). Por su parte, la madre de Nico destaca la iniciativa que ha tenido el centro este año de desarrollar actividades de patio para promover la participación del alumnado más vulnerable (ver cita 133, Anexo 10). A pesar de ello, esta familia es muy crítica con las limitaciones que encuentra en el centro. Al contar este con profesionales de comedor y de extraescolares externos, de la empresa privada, no vinculados al centro público, no hay en estos espacios apoyo al alumnado con TEA ni existe una colaboración entre estos profesionales y el centro, lo que ha supuesto una barrera para la participación e inclusión de Nico en estas actividades (ver citas 134 y 135, Anexo 10).

**D) Impacto y calidad de vida.** Para estudiar el impacto del proceso de escolarización del alumnado con TEA atendemos a tres áreas o subdimensiones: el contexto familiar y el contexto personal del alumno para valorar la repercusión que estas experiencias han tenido en su calidad de vida, y el impacto en la comunidad educativa con el fin de estimar cómo está siendo el proceso de transformación de centros y comunidades educativas en entornos más inclusivos.

**Impacto en el contexto familiar.** Según el modelo de Calidad de Vida Familiar que orienta este trabajo (Giné et al., 2019) esta se puede valorar atendiendo a distintos parámetros. En primer lugar, respecto a la *estabilidad emocional* de los progenitores destacamos que a las familias les reconforta y alienta ver los avances de su hijo (ver cita 136, Anexo 10). Pero sobre todo, ambas achacan sentirse cansadas, estresadas y tristes en muchas ocasiones a raíz de esta experiencia (ver cita 137 y 138, Anexo 10). Además, también se ha visto afectado el *clima familiar*, generando desacuerdos entre los progenitores y tener tiempo limitado para la vida familiar y de pareja (ver citas 139 y 140, Anexo 10). Anteriormente hemos señalado como fortaleza familiar el contar con un NS-E medio alto que les proporcionaba cierta estabilidad y solvencia. Esto no quita que en el proceso ellas hayan visto afectado su *bienestar económico* por los costes que tienen las distintas actividades y terapias a las que acuden sus hijos, en su mayoría privadas y no subvencionadas (ver citas 141 y 142, Anexo 10). Si atendemos a los *recursos de la familia*, encontramos, por un lado, que la familia de Nico los valora como escasos, de difícil acceso y mal gestionados, por lo que se han sentido

solos e incomprensidos en distintos momentos (ver citas 143 y 144, Anexo 10). Mientras que la familia de Guille, más satisfecha en general con estos recursos, dice estar estresada y sobrecargada muchas veces de información (ver cita 145, Anexo 10) lo que nos puede hacer pensar que existe un desajuste entre la cantidad y calidad de los recursos y actividades. Por último, dentro de la calidad de vida familiar encontramos la *adaptación familiar*, que tiene que ver con la aceptación de su situación y las diferentes necesidades y características de sus miembros. El diagnóstico de TEA tuvo un impacto en las expectativas de las familias sobre cómo iban a ser sus hijos y su familia, desencadenando diversos miedos y preocupaciones (ver cita 146, Anexo 10) y aunque se hayan ido adaptando a convivir con el TEA, aún tienen reparos para expresarlo públicamente por miedo a sufrir exclusión o estigma (ver citas 147 y 148, Anexo 10).

**Impacto en el contexto personal del alumno.** El impacto que esta experiencia ha tenido en el alumnado con TEA lo hemos valorado en función de distintos indicadores de calidad de vida. En primer lugar, las familias valoran positivamente el impacto del proceso en la *estabilidad emocional* de sus hijos (ver citas 149 y 150, Anexo 10), y el verles felices a ellos repercute a su vez en la propia estabilidad emocional de los progenitores. También valoran positivamente el impacto en el *progreso, competencias y rendimiento* de sus hijos, destacando sus pequeños avances y aprendizajes gracias al apoyo recibido en los distintos entornos educativos (ver citas 151-153, Anexo 10). Igualmente ven mejoras en las relaciones, el ocio y la participación, y consideran que a raíz del proceso de escolarización sus hijos han desarrollado la competencia comunicativa y social como consecuencia tanto del apoyo educativo, como por las actitudes de sus iguales, que han favorecido su inclusión en el grupo de referencia (ver citas 154-156, Anexo 10).

**Impacto en la comunidad educativa.** En el análisis de esta categoría dentro de la dimensión de impacto nos dimos cuenta que tenía más sentido organizarlo en función del impacto real percibido por la familia y las reflexiones sobre el impacto esperado o ideal de la inclusión a largo plazo. Como ejemplos de *impacto real* percibido en la comunidad educativa, la familia de Guille destacan las actitudes de implicación y acogida de las demás familias y los profesionales del centro (ver citas 157 y 158, Anexo 10). Por otro lado, la familia de Nico se centra más en el *impacto esperado* que creen tendría la educación de ser plenamente inclusiva. Estas reflexiones hacen referencia al beneficio que tiene la inclusión del alumnado considerado con NEE en las aulas ordinarias para el aprendizaje de todo el alumnado y el desarrollo de actitudes y valores más inclusivos en sus iguales al valorar la diversidad no como diferencia sino como enriquecimiento, lo que esperan se generaliza a los profesionales, las familias y la sociedad en general (ver citas 159-161).

### **E) Expectativas, demandas, concepciones y elementos clave en el proceso**

Este último ámbito de nuestro estudio fija la mirada en el futuro, buscando explorar qué han aprendido las familias a raíz de esta experiencia y con qué expectativas, necesidades y fortalezas se enfrentan a los siguientes retos educativos, personales y familiares.

**Expectativas de futuro.** Por un lado, analizamos los miedos y preocupaciones de cara al futuro. A este respecto, a la familia de Nico preocupa el *aumento de las desigualdades*, a medida que su hijo avance en las etapas educativas, que en Educación Infantil de momento están bastante

atenuadas, por la falta de una respuesta educativa adecuada (ver cita 162 y 163, Anexo 10). A la familia de Guille preocupa sobre todo el *desarrollo de la autonomía y la comunicación* para que su hijo tenga mejor calidad de vida en el futuro (ver cita 164, Anexo 10).

Por el otro lado, las familias también expresan sus esperanzas y expectativas de futuro. Estas tienen que ver principalmente con las expectativas de *desarrollo pleno personal y social* de sus hijos, con la confianza en que evolucionen en sus aprendizajes y desarrollen su capacidad comunicativa y social, sin encontrar barreras educativas o sociales para ello (ver citas 165 y 166, Anexo 10). Además, la familia de Nico destaca la esperanza de que poco a poco se vea un progreso del sistema educativo y de la sociedad hacia la inclusión (ver cita 167, Anexo 10).

**Demandas.** Hemos visto que las familias señalan la existencia de dificultades o barreras en distintos momentos del proceso de escolarización y que estas provienen de distintos agentes y entornos. Al preguntarles por los cambios concretos que consideran necesarios para superar algunas de estas barreras, los distribuyen en distintas áreas y figuras profesionales. En primer lugar, en las demandas al centro y sus profesionales la familia de Nico pide el desarrollo de *prácticas más inclusivas* en los distintos indicadores que configuraban la dimensión de las prácticas (organización de los apoyos dentro del aula, metodologías más activas, innovadoras (ver citas 168-170, Anexo 10). Otra de las grandes demandas al centro que hacen ambas familias es la mejora de las medidas para la colaboración familia-escuela, donde se siga un plan de seguimiento y se favorezca la participación de las familias (ver citas 171 y 172, Anexo 10).

Las familias también hacen demandas a la administración pública en relación a mejorar la *transparencia y el apoyo en el proceso* para que las familias tengan la información y acompañamiento necesario para tomar decisiones (ver citas 173 y 174, Anexo 10). Por otro lado, piden también la *mejorar la distribución y dotación de los apoyos* en los centros, con más profesionales y que trabajen dentro de las aulas con todo el alumnado, no dependiendo de si hay en el centro alumnos considerados con NEE (ver citas 175-177, Anexo 10). Por último, la familia de Nico demanda un cambio en el sistema educativo general para *mejorar las formas de enseñar y evaluar*, para que estas sean más inclusivas y se dejen atrás los modelos que homogeneizan al alumnado y perjudican a aquellos con más dificultad para seguir “un ritmo normal” de aprendizaje (ver citas 178-180, Anexo 10).

Finalmente, la familia de Nico traslada también algunas *demandas a otras familias y al conjunto de la sociedad*, pidiendo una evolución de las actitudes de todas las familias y de su compromiso con la inclusión para dejar atrás posturas que excluyen y estigmatizan al diferente (ver citas 181 y 182, Anexo 10).

**Concepciones y elementos clave en el proceso.** Dentro de esta última categoría hemos querido analizar las reflexiones más importantes que las familias hacen a raíz de su experiencia. En primer lugar, quisimos explorar las *concepciones sobre inclusión* que han desarrollado las familias. En ambos casos los progenitores expresan un fuerte compromiso con la lucha por una educación más inclusiva para el desarrollo de sociedades más justas y mejorar la convivencia social. Además, como expresa el padre de Nico, estas son actitudes que han desarrollado al haberse visto en la situación de tener un hijo con TEA y tener que luchar por su educación y sus derechos, planteando

el largo camino para que esta idea de inclusión sea entendida y compartida por el resto de la sociedad (ver citas 183-186, Anexo 10).

Al preguntar a las familias por los apoyos y elementos que han sido clave en el proceso y para hacer frente a los distintos retos que han asumido, estas destacan, por un lado, la *participación familiar y el apoyo a la educación en el hogar* (Epstein, 2001) pues el haber coordinado objetivos y estrategias con los profesionales ha dado lugar a un mayor progreso en el alumno y en mayor satisfacción y tranquilidad en la familia (ver cita 187, Anexo 10). Por otro lado y en relación a lo anterior, otro elemento clave ha sido *el asesoramiento y el apoyo de los diversos profesionales públicos y privados* (ver citas 188 y 189, Anexo 10).

A raíz de su experiencia, las familias son capaces de identificar las principales *necesidades educativas de cara al futuro* para satisfacer las necesidades de su hijo y de la propia familia. Hacen hincapié en reforzar el papel que juegan los tutores del aula ordinaria para favorecer el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, a la vez que se refuerzan los apoyos especializados dentro del aula (ver citas 190 y 191, Anexo 10). Esta apuesta por una modalidad ordinaria con apoyos sería la preferida por nuestras familias si se dieran las condiciones adecuadas y el centro estuviera comprometido con transformar sus culturas, políticas y prácticas (ver cita 192, Anexo 10).

En lo relativo a la *valoración general y satisfacción con el proceso* que expresan las familias, la familia de Nico destaca algunos aspectos negativos y que tienen que ver con los sentimientos de malestar, preocupaciones y dudas que las barreras y dificultades analizadas han desencadenado en la familia (ver citas 193 y 194, Anexo 10). Pese a todo, en general destacan los aspectos positivos de sentirse satisfechos con cómo se ha desarrollado el proceso, señalando que se consideran afortunados a pesar de las circunstancias (ver citas 195 y 196, Anexo 10).

Finalmente, cerramos el análisis de los resultados con las *nuevas fortalezas familiares e individuales* desarrolladas a raíz de la experiencia. Solo la familia de Nico hizo una reflexión sobre este aspecto, destacando el proceso de aprendizaje, formación y empoderamiento que han vivido como consecuencia de buscar toda la información y los recursos posibles para desarrollar una perspectiva crítica y ser capaces de defender los derechos de su hijo y de ellos mismos (ver citas 197 y 198, Anexo 10).

## Conclusiones

*No hay que mirar a las personas por lo que NO te pueden dar, hay que mirarlas por lo que te pueden dar. Y todas te pueden dar algo [...] Tenemos una manía en la sociedad de quitar al que no va a ser productivo o funcional, fuera del canal. Vamos a crear clones, porque la escuela sirve para crear clones, que sean productivos, paguen sus impuestos y ya está. Pues no, yo no creo en ese sistema. (Cita 185-Padre de Nico, Anexo 10)*

La motivación principal que guiaba esta investigación era describir y analizar el proceso educativo del alumnado con TEA en Educación Infantil, para valorar la calidad del mismo a través de un análisis de la normativa vigente y las voces de las familias y los profesionales. Para acometer dicho propósito, pasamos a exponer las conclusiones principales de este trabajo.

### **El proceso de escolarización: apoyos y barreras para la educación inclusiva**

En primer lugar, daremos respuesta a la pregunta: *¿cuáles son los principales apoyos con los que cuentan las familias en este proceso?* Los análisis muestran que durante la transición las familias valoran aquellos apoyos o figuras que se han implicado en dar una respuesta eficaz a sus necesidades, proporcionándoles acceso a información y recursos valiosos. La investigación nos dice que sentir este apoyo en estos momentos críticos reduce el malestar y aumenta la satisfacción de las familias en el proceso (Lovett y Haring, 2003). Los datos muestran que aquellas medidas tomadas durante el plan de transición, que implicaban una comunicación frecuente con la familia y los servicios externos para trabajar de manera conjunta, derivaban en una mayor satisfacción de las familias y una sensación de seguridad a su llegada al centro (Stoner et al., 2007; Tobias, 2009).

Uno de los apoyos que las familias identificaban como aspecto clave en el éxito de su proceso de escolarización era el haber sentido la implicación de algunos profesionales, que mostraron confianza en las posibilidades de su hijo. Por lo que, como muestra la investigación, las actitudes positivas de los profesionales juegan un papel esencial (de Boer et al., 2019). Otro elemento clave tenía que ver con dos de las dimensiones de participación familiar según Epstein (2001) y son las relativas al apoyo a la crianza y el apoyo al aprendizaje en el hogar. Las familias valoran que la relación familia-escuela haga posible el intercambio de información, para trabajar el desarrollo y los aprendizajes de sus hijos en el hogar, y favorecer así a sus progresos en otros contextos cotidianos; algo que, cuando no se da, se ha identificado como una barrera en el proceso educativo (Jindal-Snape et al., 2005).

Por último, las familias destacan como un gran facilitador las actitudes de los compañeros y compañeras de sus hijos, que han contribuido a una mayor participación social de los alumnos con TEA en los centros. Esto se ha visto doblemente potenciado por una buena organización social del aula, que mediara en esa participación y ofreciera oportunidades para el juego y la interacción. Pues, como señalan Fondelli y Rober (2017), trabajar las actitudes de los iguales del aula y mediar en las oportunidades de participación, desde edades tempranas, es un factor determinante para la inclusión del alumnado con TEA.

La segunda pregunta que nos ocupaba hacía referencia a: *¿cuáles son las principales barreras para la inclusión del alumnado con TEA en los centros?* A este respecto las familias señalan, en primer lugar, la falta de transparencia de los procesos administrativos y la falta de información y guía disponible durante la transición. Hallazgos similares a los encontrados por la investigación (Hetherington et al., 2010; Quintero y McIntyre, 2010). Si a esta falta percepción de falta de apoyo, le sumamos la inexperiencia con la que se enfrentan las familias al proceso, observamos, especialmente en el caso de Nico, desconfianza hacia el sistema y sus profesionales, y una sensación de soledad e incompreensión. Percepciones y sentimientos que son compartidos por las familias de este alumnado en distintos estudios (Keen et al., 2010; Stoner et al., 2007). Otras de sus grandes preocupaciones ante la transición tenía que ver, de acuerdo a lo mostrado por otros estudios, con una incertidumbre y preocupación sobre si el centro y sus profesionales estarían en disposición de satisfacer las necesidades de aprendizaje y desarrollo de su hijo y lograr que este no se sintiera excluido (Leyser y Kirk, 2004; Byrne, 2013; Parsons et al., 2009).

Por parte del centro, se perciben limitaciones en cuanto al plan de transición, sobre todo en aquellas medidas que implican la colaboración con otros profesionales y con el antiguo centro, lo que podría suponer una barrera en el éxito de la transición (Kohler y Field, 2003). Se llevó a cabo un plan de objetivos y estrategias en respuesta a las necesidades de los alumnos, como recomienda la investigación (Iovannone et al., 2003; Kohler y Field, 2003). Sin embargo, el papel otorgado a la familia se limitaba a compartir información, quedando excluida del proceso de toma de decisiones, uno de los ámbitos de participación más importantes para mejorar la colaboración y empoderar la figura de las familias en los centros (Epstein, 2001). Este hecho se extiende al resto del proceso de escolarización, mostrándose las familias muy críticas con las medidas desarrolladas en los centros respecto a la colaboración familia-escuela; exigiendo a su vez más información y participación, como abalan otros estudios relacionados (Tucker y Schwartz, 2013; Zablotsky et al., 2018). Y recordemos que estas barreras no solo afectan a la participación familiar, sino que también pueden repercutir en el desarrollo académico y social de sus hijos (Falkmer et al., 2015; Tobias, 2009).

En el caso particular de la familia de Nico, se identifican actitudes negativas de algunos profesionales, que adoptan en su intervención un modelo del déficit y una escasa confianza en las posibilidades de aprendizaje del alumno con TEA y en que “siga el ritmo” del aula ordinaria. Estas actitudes poco inclusivas de los profesionales se corresponden con lo destacado por algunos estudios (Carroll, 2013; Lai y Gill, 2014; Majoko, 2016). Ello nos hace pensar que, pese a algunos avances, como plantea Valdés (2019), seguimos encontrando profesionales que tienden a homogeneizar al alumnado y que entienden la inclusión, no como la transformación de los entornos educativos, sino como acciones puntuales fuera de los cauces o procedimientos ordinarios. En este caso, la familia también se muestra crítica respecto a la escasa formación existente en el centro sobre inclusión y TEA, así como falta de innovación en las medidas de atención a la diversidad (Al-Dababneh, 2018; Starr y Foy, 2012).

Para valorar este proceso hemos analizado las experiencias familiares, atendiendo a las dimensiones de *culturas, políticas y prácticas*. Los datos de nuestros casos, expuestos anteriormente, ilustran que existe una relación de interdependencia entre estas tres dimensiones de la inclusión. Como ejemplo, podemos tomar el caso del centro de Guille, que ha destacado por las actitudes positivas de sus profesionales ante la puesta en marcha del programa de escolarización preferente para alumnado con TEA. Basándonos en la perspectiva de las familias, estos valores y cultura compartida han desencadenado en una serie de políticas, que tienen que ver con medidas planificadas para la colaboración familia-escuela, la coordinación docente, la formación de profesorado y las medidas de atención a la diversidad. El que existan estas condiciones sobre el *cómo hacer* repercute a su vez en las prácticas, en el *qué se hace*. Y por ejemplo, el cómo el centro organiza las medidas de atención a la diversidad orienta la organización de tiempos y espacios, a las metodologías de aula, así como la planificación de actividades más allá del aula que cada profesional lleva a cabo.

En definitiva, lo que queremos ilustrar es que culturas, políticas y prácticas son dimensiones dialécticas y en tensión continua con los facilitadores y barreras que pueden generar *inclusión o exclusión*. Hacia dónde va esa tensión depende, tanto de la promoción que se hace de los

facilitadores de la *inclusión*, como de los esfuerzos destinados a reducir las barreras que sostienen la exclusión. La Figura 1 refleja esta tensión dialéctica entre los conceptos nucleares de la *inclusión*.



Figura 1. Dimensiones y tensión dialéctica en la educación inclusiva (Fuente: Echeita y Fernández 2017; basado en Echeita, R., 2016).

### La familia como sistema: fortalezas, debilidades y calidad de vida

Para responder a la pregunta de qué impacto está teniendo el proceso de escolarización en el alumnado y sus familias, debemos situarnos en una perspectiva sistémica y ecológica de la familia y la calidad de vida. Desde este trabajo entendemos la familia como un sistema social complejo de relaciones, con características, necesidades y recursos específicos que se sitúan e interaccionan dentro de un contexto social determinado (Bronfenbrenner, 1978; Rodrigo et al., 2008). Desde esta perspectiva, la calidad de vida familiar es un también dinámica y depende de distintos factores (Zuna et al., 2009). Por un lado, depende de factores internos de los propios individuos y de la familia como unidad, lo que nosotros hemos identificado como dificultades y fortalezas individuales y socio-familiares. Y, por otro lado, depende de factores externos presentes en el entorno familiar. A este respecto, nosotros hemos analizado el entorno educativo y las barreras y facilitadores presentes en sus culturas, políticas y prácticas. Todo ello tiene un impacto en la calidad de vida familiar, pudiendo dar lugar a nuevas situaciones de riesgo y exclusión; o, por el contrario, a experiencias de inclusión y el desarrollo de nuevas fortalezas familiares. Esta lógica dinámica y sistémica de la calidad de vida individual y familiar, descrita por los modelos actuales (Giné et al., 2019), puede ser trasladada a los datos de nuestra investigación.

Por un lado, encontrábamos en los alumnos con TEA dificultades sociales y comunicativas asociadas al trastorno, que constituían un factor de riesgo para sufrir exclusión a su llegada al centro (Iovannone et al., 2003). A su vez, las principales dificultades socio-familiares tenían que ver con su inexperiencia para hacer frente al proceso de transición, lo que las ponía en riesgo de no poder defender los derechos de su hijo y de su familia. Pues, si queremos empoderar a las familias, es imprescindible dotarlas de recursos para que las decisiones que tomen mejoren sus circunstancias (Ryndak et al., 2007; Ruble, et al., 2010). Frente a estos factores de riesgo, las familias contaban con otros importantes factores de protección, derivados de sus fortalezas personales y socio-familiares. Uno de los más importantes era contar con cierta estabilidad económica y lo que podríamos considerar un nivel socio-económico medio-alto, que se traducía en el acceso a diferentes recursos públicos y privados, y en la posibilidad de conciliar la vida laboral con su participación en la educación de sus hijos. Estos hallazgos concuerdan con diversos estudios y

ponen de manifiesto el riesgo que supone para la calidad de vida de algunas familias tener un nivel socio-económico bajo (Byrne, 2013, Carroll, 2013).

Como consecuencia de la interacción de dichos factores de riesgo y protección, con los apoyos y barreras del proceso de escolarización, se observa un impacto negativo en la estabilidad emocional de los progenitores y en el clima familiar (Giné et al., 2013). Una de las principales demandas de las familias, respecto a la valoración que hacen de sus recursos familiares, tenía que ver con mejorar la calidad de los apoyos y su participación en los centros. Esto es especialmente relevante, pues se ha demostrado que una buena colaboración familia-profesionales contribuye a empoderar su figura en el entorno educativo y social (Blue-Banning et al., 2010). En cuanto a la calidad de vida de la persona con TEA, la escolarización tiene un impacto positivo en su estabilidad emocional, su progreso en los aprendizajes y en la mejora de la participación social, en consonancia con lo hallado en la investigación con este alumnado (Leyser y Kirck, 2004). Podemos interpretar que esto se ve favorecido por la etapa educativa en la que se encuentra ya que, como muestra la investigación, las diferencias en aprendizaje y participación de las personas con TEA respecto a sus iguales, tienden a aumentar en cursos superiores si no remiten las barreras del entorno (Falkmer et al., 2015; Tobias, 2009). Tanto es así, que la principal preocupación de las familias de cara al futuro es el aumento de estas desigualdades y que su hijo no sea capaz de desarrollar las habilidades de autonomía y comunicación, si no mejora la respuesta educativa.

Por último, las familias perciben que la inclusión en centros ordinarios favorece las actitudes positivas de los profesionales del centro y el resto de familias de sus iguales, uno de los principales beneficios esperados de la inclusión para las comunidades educativas, tal y como señala la investigación (Sira et al., 2018). De todo este proceso, las familias salen con nuevas fortalezas, con un gran aprendizaje de lo que implica la *inclusión*, pues tal y como señala explícitamente la familia de Nico, sienten que han desarrollado la capacidad de tomar decisiones para luchar por sus necesidades y derechos en el futuro. Sin olvidar que existen todavía importantes barreras que las sitúan, a ellas y sus hijos con TEA, en una posición de vulnerabilidad en el sistema educativo.

### **Lecciones aprendidas y posicionamiento crítico**

Las familias de este estudio han desarrollado actitudes positivas hacia la inclusión a raíz del proceso pero, como sucede a otras familias en la investigación, esto no impide que sean críticas con sistemas actuales, siendo conscientes de los importantes cambios que tienen que experimentar para que la inclusión en un centro ordinario actual no afecte a la calidad de la repuesta educativa (de Boer et al., 2010). Esta preocupación viene mediada porque las familias son conscientes de que en los centros educativos existe una tendencia a la uniformidad del alumnado (Valdés, 2019) dando lugar a un sistema que todavía excluye a los diferentes.

Así lo comparten las familias cuando hablan de modificar los servicios de orientación y la distribución de apoyos y recursos en los centros. Actualmente, en la Comunidad de Madrid, el número y tipo de los apoyos depende de la presencia o no de alumnado considerado *con* NEE (Consejería de Educación, 2003), entendiéndose que estos recursos son solo para “el diferente” y que el resto no se puede beneficiar de ellos en el aula ordinaria. Esto supone una barrera en la transición para el acceso a los centros, al tener que seguir unos cauces administrativos diferentes a los del

alumnado sin NEE (Parsons et al., 2009). Por ello, instan también a modificar los roles profesionales y la organización de apoyos en tiempos y espacios, considerando que se debe reforzar la figura del tutor de aula de referencia y mejorar la coordinación de este con los profesionales de apoyo, para atender a las necesidades de todo el alumnado y no solo del considerado con NEE (Fortuny y Sanahuja, 2020). Por ello, aspiran a que la educación y la inclusión avance lo suficiente como para que la modalidad ordinaria con apoyos sea efectiva y ofrezca una respuesta de calidad para todos y todas (Marchesi y Martín, 2014).

Lo anterior nos recuerda que caminar hacia la *inclusión* nos hace enfrentarnos al dilema de las diferencias (Norwich, 2007), a la dificultad de garantizar una educación ordinaria de calidad para todo el alumnado, a la vez que se da una respuesta ajustada a las necesidades de cada uno. Lo que también pasa por etiquetar a determinado alumnado con NEE, obviando las necesidades que puede el resto, ayudando así a mantener acciones basadas en modelos del déficit y disuadiendo los esfuerzos de transformar los sistemas educativos (Booth y Ainscow, 2015; Echeita y Fernández, 2017). Esfuerzos como el de los centros preferentes para alumnado con TEA, tan escasamente regulado y supervisado como hemos apuntado en este trabajo, y el modelo general de orientación pública que vincula los apoyos a un diagnóstico y dictamen; pueden estar dando lugar a dos situaciones tal como indica el estudio de Muñoz-Abarca (2020). Por un lado, se promueve la estigmatización de un alumnado y unas familias que siguen otras vías administrativas, que comparte otros tiempos y otros espacios en los centros ordinarios, pudiendo derivar en nuevas experiencias de segregación, marginación y exclusión. Y por otro lado, la falta de regulación e investigación sobre el funcionamiento de estos programas nos impide valorar si estos están contribuyendo a la mejora de la inclusión a través de la transformación real y sostenible de los espacios educativos.

Es por ello que desde este trabajo queremos llamar a esa necesidad de promover los procesos de discusión y reflexión sobre los procesos de *inclusión*. Todo ello con el fin tanto de modificar las culturas y los modelos tradicionales arraigados en el imaginario colectivo, como de crear espacios acogedores para la colaboración entre la administración, las comunidades educativas y la investigación en dicho proceso. Pues si algo podemos decir es que no hay una sola fórmula de caminar hacia la inclusión, no hay una receta para mejorar la respuesta educativa para todo el alumnado, sino que hay voces con experiencia y prácticas basadas en la evidencia que precisan de que exista un conocimiento compartido entre los distintos agentes (Ravet, 2011).

#### **Limitaciones de la intervención**

En primer lugar, debido a las dificultades derivadas de la crisis del COVID-19 se vio imposibilitado el acceso a la participación de los profesionales. Considero que su perspectiva de los profesionales hubiera aportado más información sobre la organización de la respuesta educativa y las dimensiones de culturas, políticas y prácticas, ayudando a formarnos una visión más integrada y completa de los procesos de escolarización e inclusión del alumnado con TEA.

Otra de las limitaciones está relacionada con que, por cuestiones de limitación de espacio, en algunos puntos del trabajo no me he detenido con toda la exhaustividad que me hubiera gustado. Por el mismo motivo no he podido incluir las citas relativas a los testimonios en las familias, lo que habría facilitado la lectura y la comprensión de los resultados.

Por último, señalar que aunque mi objetivo no era generalizar las experiencias recogidas al conjunto de las familias con TEA ni al conjunto de centros, las conclusiones de este trabajo se han realizado a partir de dos casos, diferentes en su experiencia pero similares en sus características personales y familiares, por lo que contar con las voces de más y más diversas familias habría enriquecido y completado estas observaciones.

Finalmente, no quisiera terminar sin señalar lo gratificante que ha sido para mí participar en esta investigación durante dos años, el aprendizaje tanto académico, profesional y personal que me llevo de todos los profesionales y familias con las que he podido trabajar. Sin duda en este trabajo he podido utilizar mis conocimientos y competencias adquiridas en el Máster y en la beca de investigación. No podía haber elegido mejor sitio ni mejor causa para iniciarme como investigadora. La lucha por la inclusión me acompaña desde que decidí dirigir mi camino por la Psicología de Educación ya en el grado, causa a la que me une también un fuerte compromiso personal. Y en este punto me gustaría dar las gracias:

A las dos familias que inspiran y protagonizan este trabajo, porque en los momentos de hastío y frustración recordaba que no estaba trabajando con documentos o datos, sino que se trataba de personas con nombre e historia, que habían abierto sus puertas para que una desconocida indagara en sus vivencias. Ellas son las protagonistas y este ha sido mi humilde intento de poner un altavoz a su grito por conseguir un mundo mejor para todos y todas.

A Cecilia Simón y Gerardo Echeita, por acompañarme y guiarme durante estos dos años. Por confiar en mi potencial y exprimirlo, por ser incansable y una fuente inagotable de conocimiento y amor por el trabajo.

A todos mis compañeros del proyecto EDITEA Ángela, Héctor, Sol, Marga, Gabi, Juana, Yolanda, Pedro, M<sup>a</sup> José, Pedro, Bea, Teresa...por hacerme sentir una más, ha sido un placer y un honor aprender de y con vosotros, y haber podido ser partícipe de vuestro trabajo titánico por lo que creéis justo.

A Elena Martín, una de las mejores maestras a las que he tenido el privilegio de escuchar, porque si no fuera por sus clases yo no estaría aquí escribiendo este trabajo. Que sin saberlo removió y despertó en mí la pasión por la psicología de la educación. Ojalá seas eterna y despiertes a muchas otras como yo.

A mi familia, porque su mayor deseo ha sido siempre verme prosperar y han hecho siempre todo y más por darme lo necesario para llegar hasta aquí.

A mi abuelo Tomás, por su fe ciega, porque sé que allí donde estés, estás viendo hacerse realidad todo lo que siempre pedías para mí.

A Nico, por enseñarme qué significa la palabra incondicionalidad, por compartir y construir.

A todas mis amigas y amigos de todos los sitios y entornos, por haber sido hogar, me habéis salvado demasiadas veces sin saberlo

A todos aquellos, en definitiva, maestros, amigos y familia, en los que me he podido mirar y ver una versión mejor de mí que ellos ya sabían que estaba ahí. Me habéis construido y me habéis hecho creer capaz de luchar siempre por transformar el mundo que sueño

### Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006) *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M., y Sandill, A. (2010) Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401-416, <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>.
- Al-Dababneh, K., A. (2018). Barriers preventing parental involvement in mainstream education of children with specific learning disabilities: parent perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (5), 615-630. DOI: 10.1080/08856257.2017.1391013
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. Washington DC: American Psychiatric Pub.
- Abela, J. A. (2000) *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., y Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: constructive guidelines for collaboration. *Council for Exceptional Children*, 70, 167-184.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM [Trad. Cast. Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ª ed.rev.). Bristol: CSIE]
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. España: Paidós.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Byrne, A. (2013). What factors influence the decisions of parents of children with special educational needs when choosing a secondary educational provision for their child at change of phase from primary to secondary education? A review of the literature. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(2), 129-141.
- Carroll, D. W. (2013). Special education, inclusion and advocacy. En D. W. Carroll (2013). *Families of children with developmental disabilities: Understanding stress and opportunities for growth*. (pp. 75-87). Washington DC: American Psychological Association,
- Casanova, M., y Cabra, M. A. (Coords.) (2009). *Educación y personas con discapacidad: presente y futuro*. España: Fundación ONCE.
- Consejería de Educación (2003). *Documento marco para la puesta en funcionamiento de escuelas infantiles y colegios de escolarización preferente de alumnado con trastornos generalizados del desarrollo*. Madrid: Comunidad de Madrid. Recuperado de: [http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3Ddocumento\\_marco.PDF&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1220368501528&ssbinary=true](http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3Ddocumento_marco.PDF&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1220368501528&ssbinary=true)
- Consejería de Educación (2005) *Resolución de 7 de abril de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes, por la que se establecen determinados centros de escolarización preferente para alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a graves alteraciones comunicativas y sociales*. B.O.C.M. Núm 105:1439. 53-57.

- Corbin, J., y Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research* (3rd ed.). London: Sage.
- de Boer, A., Pijl, S. J. y Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2), 165-181, DOI: 10.1080/08856251003658694
- de la Torre, B., Martín, E., y Pérez, E. M. (2018). La valoración de las aulas TEA en la educación infantil: la voz de docentes y familias. *Siglo Cero*, 49(3), 55-73.
- de la Torre, B., y Martín, E. (2020). La respuesta educativa al alumnado con Trastorno del espectro del autismo (TEA) en España: Un avance desigual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 249-268. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.012>
- Dempsey, I. (2003). The impact of the Disability Discrimination Act on school students with a disability in Australia. *Australia & New Zealand Journal of Lay & Education*, (8)1, 35-44.
- Domingo, B., y Palomares, A. (2013). La necesidad de nuevas estrategias metodológicas en la educación inclusiva del alumnado autista. *ENSAYOS: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 15-23.
- Domínguez, R. (2014). *Barreras para la participación de las familias del alumnado con Trastorno del Espectro Autista en Centros preferentes*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Echeita, G. (2004). *La situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid*. *Educational Psychology*, 10(1), 19-44.
- Echeita, G. (2019) *Educación Inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Barcelona: Octaedro
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46.
- Echeita, G., y Fernández, M., L. (2017). Capítulo 10. El contexto educativo: Hacia una educación más inclusiva como contexto para el desarrollo de todo el alumnado. En, B., Gutierrez y A., Brioso (Coords.) (2017) *Desarrollos Diferentes*. (pp.202-215). Madrid: UNED/ Sanz y Torres.
- Echeita, G., Simón, C., Sandoval, M., y Monarca, H. (2013), *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Sevilla: Eduforma.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. Á., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de educación*, 349, 153-178.
- Epstein, J.L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder: Westview Press.
- Falkmer, M., Anderson, K., Joosten, A., y Falkmer, T. (2015). Parents' perspectives on inclusive schools for children with autism spectrum conditions. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 1-23.
- Flick, U. 2014. *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa*. London: SAGE.
- Fierro, A. (2009). Retos en investigación y tecnología educativas en el ámbito de las discapacidades. *Siglo Cero*, 229, 79-92.
- Fondelli, T., y Rober, P. (2017). 'He also has the right to be who he is ... '. An exploration of how young people socially represent autism. *International Journal of Inclusive Education*, 21(7), 701-713.

- Fortuny, R., y Sanahuja, J., M. (2020). Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Educación*, 44(1), 2215-2644. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.36889>
- Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J., y Monsen, J. J. (2004) Mainstream- special school inclusion partnerships: pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 37-57. DOI: <https://doi.org/10.1080/1360311032000159456>.
- Friedman, C. (2019). Family members of people with disabilities' explicit and implicit disability attitudes. *Rehabilitation psychology*, 64(2), 203.
- Giné, C., Mas, J. M., Balcells-Balcells, A., Baqués, N., y Simón, C. (2019). *Escala de Calidad de Vida Familiar para familias con hijos/as menores de 18 años con discapacidad intelectual y/o en el desarrollo. Versión Revisada 2019. CdVF-ER(<18)*. Madrid: Plena inclusión.
- Giné, C., Vilaseca, R., Gràcia, M., Simón, C., Dalmau, M. et al. (2013). Las Escalas de Calidad de Vida Familiar (CDVF-E). Apoyo y orientación para la intervención. *Siglo Cero*, 247, 21-36. .
- Hetherington, S. A., Durant-Jones, L., Johnson, K., Nolan, K., Smith, E., Taylor-Brown, S. y Tuttle, J. (2010). The lived experiences of adolescents with disabilities and their parents in transition planning. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25, 163–172. <https://doi.org/10.1177/1088357610373760>.
- Hilbert, D. (2014). Perceptions of Parents of Young Children with and without Disabilities Attending Inclusive Preschool Programs. *Journal of Education and Learning*, 3(4), 49-59.
- Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., y Kincaid, D. (2003). Effective Educational Practices for Students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 150–165. <https://doi.org/10.1177/10883576030180030301>.
- Jindal-Snape, D., Douglas, W., Topping, K. J., Kerr, C., y Smith, E. F. (2005). Effective Education for Children with Autistic Spectrum Disorder: Perceptions of Parents and Professionals. *International Journal of Special Education*, 20(1), 77-87.
- Keen, D., Couzens, D., Muspratt, S., y Rodger, S. (2010). *The effects of a parent-focused intervention for children with a recent diagnosis of autism spectrum disorder on parenting stress and competence*. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(2), 229-241.
- Kohler, P. D., y Field, S. (2003). Transition-focused education: Foundation for the future. *Journal of Special Education*, 37, 174–183.
- Lai, Y. C., y Gill, J. (2014). Multiple perspectives on integrated education for children with disabilities in the context of early childhood centres in Hong Kong. *Educational Review*, 66(3), 345-361.
- León, O. G., y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa (4.ª ed.)*. Madrid: McGraw-Hill.
- Leyser, Y., y Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285.
- Lilley, R (2015) Trading places: Autism Inclusion Disorder and school change, *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 379-396, DOI: 10.1080/13603116.2014.935813
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de educación*, 4, 167-179.

- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE*, 15(1), 1-20.
- Lovett, D. L., y Haring, K. A. (2003). Family perceptions of transitions in early intervention. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(4), 370-377.
- Majoko, T. (2016). Inclusion of children with autism spectrum disorders: Listening and hearing to voices from the grassroots. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(4), 1429-1440.
- Marchesi, Á., y Martín, E., (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, A. (2013) *La situación del alumno con problemas emocionales y de conducta en la Comunidad de Madrid: barreras y facilitadores para su inclusión educativa*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Most, T., e Ingber, S. (2016). Effects of Exposure to Inclusion and Socioeconomic Status on Parental Attitudes Towards the Inclusion of Deaf and Hard of Hearing Children. *Deafness & Education International*, 18(3), 124-133.
- Moutsinas, G. (2016). Including Students with Disabilities: Attitudes of Typically Developing Children and of Parents of Children with and Without Special Educational Needs. *The IAFOR International Conference on Education*. Recuperado de: [http://papers.iafor.org/papers/iicehawaii2016/IICEHawaii2016\\_19732.pdf](http://papers.iafor.org/papers/iicehawaii2016/IICEHawaii2016_19732.pdf).
- Muñoz-Abarca, F., Figueroa-Céspedes, I., y Yáñez-Urbina, C. (2020). Escenarios de la Experiencia Escolar: una exploración desde la voz de estudiantes etiquetados con Discapacidad Intelectual. *Polyphōnía Revista de Educación Inclusiva/Polyphōnía. Journal of Inclusive Education*, 4(1), 72-95.
- Norwich, B. 2007. Dilemmas of inclusion and the future of education. En R. Cigman (Ed.) (2007) *Included or excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*, (pp. 69-84). London: Routledge.
- Olsen, K., Croydon, A., Olson, M., Jacobsen, J.H., y Pellicano, E. (2019) Mapping inclusion of a child with autism in a mainstream kindergarten: how can we move towards more inclusive practices?. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 624-638, DOI: 10.1080/13603116.2018.1441914.
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: Organización de las Naciones Unidas.
- Parsons, S., Lewis, A., Davison, I., Ellins, J., y Robertson, C. (2009) Satisfaction with educational provision for children with SEN or disabilities: a national postal survey of the views of parents in Great Britain. *Educational Review*, 61(1), 19-47.
- Quintero, N., y McIntyre, L. L. (2010). *Kindergarten transition preparation: A comparison of teacher and parent practices for children with autism and other developmental disabilities*. *Early Childhood Education Journal*, 38, 411-420. doi: 10.1007/s10643-010-0427-8
- Rapley, T. (2014). La exploración de documentos. En T. Rapley. (2014): *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa* (pp.147-1629). Madrid: Morata.
- Ravet, J (2011). Inclusive/exclusive? Contradictory perspectives on autism and inclusion: the case for an integrative position. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 667-682, DOI: 10.1080/13603110903294347.

- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L. y Martín, J.C. (2010). *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP)
- Rojas, C., López, M., y Echeita, G. (2019). Significados de las prácticas escolares que buscan responder a la diversidad desde la perspectiva de niñas y niños: una aproximación a la justicia educacional. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 23-46.
- Ruble, L. A., McGrew, J., Dalrymple, N., y Jung, L. A. (2010). Examining the quality of IEPs for young children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(12), 1459-1470.
- Ryndak, D. L., Reardon, R., Benner, S. R., y Ward, T. (2007). Transitioning to and sustaining district-wide inclusive services: A 7-year study of a district's ongoing journey and its accompanying complexities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(4), 228-246.
- Sapon-Shevin, M. (1996). Full inclusion as disclosing tablet: Revealing the flaws in our present system. *Theory into practice*, 35(1), 35-41.
- Sierra, A. (Coord.) (2007). *Los centros de escolarización preferente para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo en la comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación.
- Simón, C y Barrios, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula abierta*, 48(1), 51-58.
- Sira, N., Maine, E., y McNeil, S. (2018). Building alliance for preschool inclusion: Parents of typically developing children, attitudes and perceptions. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(1), 32-49.
- Sosu, E., M., y Rydzewska, E. (2017). "Are all beliefs equal?" investigating the nature and determinants of parental attitudinal beliefs towards educational inclusion. *Educational Studies*, 43(5), 516-532.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stoner, J. B., Angell, M. E., House, J. J., y Bock, S. J. (2007). Transitions: Perspectives from parents of young children with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(1), 23-39.
- Starr, E. M., y Foy, J. B. (2012). In parents' voices: The education of children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 33(4), 207-216.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). Introducción. Ir hacia la gente. En S. J. Taylor y R. Bodgan (Eds.), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (pp. 15-27). España: Paidós.
- Tennant, G. (2007). IEPs in mainstream secondary schools: an agenda for research. *Support for Learning*, 22(4), 204-208.
- Tobias, A. (2009). Supporting students with autistic spectrum disorder (ASD) at secondary school: A parent and student perspective. *Educational Psychology in Practice*, 25(2), 151-165.
- Todd, T. A., Beamer, J., y Goodreau, J. (2014). Bridging the gap: Teacher-parent partnerships for students with autism spectrum disorder. *LEARNING Landscapes*, 8(1), 287-304.

- Trainor, A. A. (2010). Diverse approaches to parent advocacy during special education home-school interactions: Identification and use of cultural and social capital. *Remedial and Special Education, 31*(1), 34-47.
- Tucker, V., y Schwartz, I. (2013). Parents' perspectives of collaboration with school professionals: Barriers and facilitators to successful partnerships in planning for students with ASD. *School Mental Health, 5*(1), 3-14.
- UN. CRPD (2016). General comment N°4 (2016). *Article 24: Right to inclusive education. Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/CRPDIndex.aspx>
- UNESCO (1994) *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO (2005) *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París: UNESCO.
- UNESCO/BIE (2008) *Conferencia Internacional de Educación. La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO.
- UNESCO (y otras organizaciones) (2016). *Declaración de Incheon*. Urien, T. (2017). Del reconocimiento legal al reconocimiento efectivo. De la igual dignidad como un derecho de la persona con discapacidad intelectual o del desarrollo. Un proceso que nos interpela. *Siglo Cero, 47* (2), 43-62.
- UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. Inclusión y educación: todos, sin excepción*. Recuperado de: <https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- Valdés, M. G. y Díaz, F. (2019) Presentación. La educación por la inclusión: un tema de derechos humanos y de justicia social. Sinéctica. *Revista electrónica de educación, 53*, 1-4. doi: 10.31391/S2007-7033(2019)/0053/00.
- Zablotsky, B., Boswell, K., y Smith, C. (2012). An evaluation of school involvement and satisfaction of parents of children with autism spectrum disorders. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 117*(4), 316-330.
- Zuna N. I., Turnbull, A., y Summers, J. A. (2009). Family Quality of life: moving from measurement to application. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 6*(1), 25-31.

## Anexos

### Índice de Anexos

Anexo 1. Cuadro 1: Análisis de documentos, puntos fuertes y débiles.....	44
Anexo 2. Cuadro 2: Sistema preliminar de categorías de análisis e indicadores.....	48
Anexo 3. Protocolo de datos sociodemográficos de las familias. Proyecto EDITEA.....	51.
Anexo 4. Guion de la entrevista en profundidad a las familias: El proceso de escolarización del alumnado con TEA.....	54
Anexo 5. Protocolo de datos sociodemográficos y guion de la entrevista en profundidad a los profesionales.....	57
Anexo 6. Cuadro 3: Definiciones e indicadores de las dimensiones utilizadas para el guion de las entrevistas.....	61
Anexo 7. Consentimientos informados para los participantes .....	63
Anexo 8. Cuadro 4: Categorías de análisis preliminares para la entrevista a familias.....	67
Anexo 9. Cuadro 5: Códigos emergentes definitivos.....	73
Anexo 10. Citas textuales seleccionadas.....	77

## Anexo 1

## Cuadro 1.

*Análisis de documentos, puntos fuertes y débiles*

Puntos fuertes	Puntos débiles
<b><i>Documento Marco para la puesta en funcionamiento de centros preferentes para alumnado con TGD (Consejería de Educación, 2003)</i></b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyado e impulsado por profesionales, familias y equipos de orientación.</li> <li>• El alumnado se beneficia de la escolarización ordinaria y de apoyos específicos.</li> <li>• Necesidades educativas concretadas en: currículo adaptado, apoyo especializado, integración en contextos normalizados y adaptación del contexto escolar.</li> <li>• Marca el Proyecto Educativo de Centro.</li> <li>• Prestación de recursos personales y financiación extraordinarios.</li> <li>• Se requiere de una actitud positiva y sensibilidad del equipo educativo.</li> <li>• Se tiene en cuenta la accesibilidad de los centros.</li> <li>• El programa será experimental durante 2 años y está sujeto a evaluación y seguimiento</li> <li>• Recoge mecanismos de colaboración externa con diversos servicios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Excesiva responsabilidad asignada al profesional de apoyo en la planificación de la actuación en distintos espacios (aula, comedor, lavabos, patio...).</li> <li>• No hace mención explícita a responder a una perspectiva inclusiva, es más cercano a la idea de integración.</li> <li>• Una de las fases del proyecto es la creación de las condiciones adecuadas pero no se refleja qué actuaciones se consideran necesarias.</li> <li>• No se especifican cuáles serán los criterios de evaluación y seguimiento para valorar la viabilidad y buen funcionamiento del programa.</li> <li>• La participación de las familias en el proceso queda reducida ser informadas a través del Consejo Escolar</li> </ul>
<b><i>La situación educativa del alumnado con discapacidad en la Comunidad de Madrid (Echeita, 2004)</i></b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mayoría de los profesionales y familias apoyan los proyectos de integración y consideran que han mejorado la escolarización del alumnado con discapacidad.</li> <li>• La mayoría de familias y profesionales están satisfechos con sus relaciones mutuas.</li> <li>• La flexibilidad educativa y tener más profesionales de apoyo se consideran las estrategias más idóneas para superar las barreras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por entonces se desarrollan programas de integración, no podemos hablar de inclusión educativa como tal.</li> <li>• Las debilidades de la LOCE y la Administración en su compromiso con la atención a la diversidad.</li> <li>• Mayor escolarización de este alumnado en centros públicos.</li> <li>• Los profesionales, especialmente en secundaria, no se ven preparados y creen que no se ofrece una formación adecuada.</li> <li>• Las relaciones entre iguales no son buenas.</li> <li>• La mayoría de profesionales prefiere el apoyo pedagógico fuera del aula ordinaria.</li> <li>• Los padres acusan falta de información y lentitud de procedimientos para conseguir ayudas.</li> </ul>

<b>Resolución de la Dirección General de Centros Docentes (Consejería de educación, 2005)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recoge la voluntad de las familias y profesionales de que el alumnado con TGD se beneficie simultáneamente de la escolarización ordinaria y de apoyos específicos.</li> <li>• Ratifica lo establecido en el documento marco sobre el carácter experimental al inicio del proyecto.</li> <li>• Se necesita de una evaluación positiva del externo tras el periodo experimental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No adopta explícitamente una perspectiva inclusiva en la regulación de los centros preferentes para alumnado con TGD.</li> <li>• No establece los criterios de evaluación para considerar la fase experimental del proceso completada con éxito.</li> </ul>
<b>Los centros de escolarización preferente para alumnado con TGD en la Comunidad de Madrid (Sierra, 2007)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adopta una perspectiva inclusiva, centrada en la atención a la diversidad.</li> <li>• Fundamenta sus principios en el reconocimiento de la Constitución Española del derecho a la educación.</li> <li>• Énfasis en el contexto social y educativo.</li> <li>• Diferenciación de roles profesionales y coordinación interna y externa para el éxito del programa.</li> <li>• El programa y su seguimiento contribuye a la reflexión sobre la acción en la comunidad educativa.</li> <li>• Compromiso y formación continua para todos los profesionales para la transformación del centro.</li> <li>• Comprende el carácter heterogéneo del TGD y la diversidad de necesidades.</li> <li>• Personalización de los apoyos y objetivos.</li> <li>• Tiene en cuenta la transición entre etapas.</li> <li>• Clarifica el proceso de evaluación psicopedagógica, incluyendo a las familias.</li> <li>• Flexibilidad curricular y metodología adaptada.</li> <li>• Organización de tiempos, apoyos y metodologías en aula ordinaria, de apoyo, patio, comedor, extraescolares, actividades para familias, etc.</li> <li>• Énfasis en la actuación en las áreas de Lenguaje, Comunicación, Interacción Social y Conducta.</li> <li>• Destaca la planificación de la participación de la familia en el centro, teniendo en cuenta sus necesidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se considera la modalidad de Educación Especial como medida inclusiva de atención a la diversidad.</li> <li>• Es una guía de buenas prácticas, por lo que las recomendaciones y mecanismos de organización y actuación que recoge no están regulados ni recogidos en ninguna normativa vigente.</li> <li>• Dado lo anterior, deja todo en manos de la buena voluntad y actitudes previas de los profesionales externos y de centro para llevar a cabo las medidas desde una perspectiva inclusiva.</li> <li>• En la adaptación de currículo y prácticas de aula se busca separar lo menos posible al alumnado de los planteamientos comunes, lo que puede dar a entender que sigue un planteamiento que considera que hay una normalidad y medidas, actuaciones o alumnado que no corresponden a lo común. La diversidad como diferencia.</li> <li>• El seguimiento del programa muestra barreras como la adaptación y aprovechamiento del tiempo en aula ordinaria, los cambios en el claustro de profesionales y el trabajo con familias.</li> </ul>
<b>Educación y personas con discapacidad: presente y futuro (Casanova y Cabra, 2009)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El derecho a la educación inclusiva para el alumnado con discapacidad está recogido en los acuerdos internacionales y en la Constitución Española.</li> <li>• La legislación y normativa española recoge la inclusión y la atención a la diversidad como pauta para el sistema educativo ordinario.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aunque la normativa nacional asume el derecho a una educación inclusiva, en la realidad siguen existiendo barreras para las personas con discapacidad.</li> <li>• En los centros ordinarios, hay una sobrerrepresentación de alumnado con discapacidad en centros públicos.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el curso 2006/2007 el 85% del alumnado con NEE acudía a centros ordinarios con apoyos o en un programa de integración en aulas específicas.</li> <li>• En general, las actitudes del profesorado hacia el alumnado con NEE son positivas.</li> <li>• Se señala la incentivación de procesos de innovación educativa en los centros y un mayor número de profesionales de apoyos como ámbitos clave para la inclusión</li> <li>• Autonomía curricular, basado en competencias y autonomía organizativa a los centros con la correspondiente evaluación interna y externa.</li> <li>• La LOE, recogía el reconocimiento de los derechos y deberes de las familias, poniendo de relieve la importancia del entorno familiar en la educación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de profesorado de apoyo y adaptaciones en secundaria y post obligatoria</li> <li>• Falta de regulación general que establezca un marco de actuaciones de atención a la diversidad.</li> <li>• Excesiva responsabilidad depositada en los profesionales especializados.</li> <li>• Falta de organización de tiempos y espacios para la coordinación entre agentes.</li> <li>• Falta de apoyo a las familias.</li> <li>• Escasa sensibilidad en la sociedad.</li> <li>• Inexistencia de planes de formación permanente y actualizada del profesorado.</li> <li>• Pobre coordinación profesional.</li> <li>• Las leyes educativas no articulan ninguna medida para hacer efectiva la participación familiar.</li> </ul>
<p><b><i>Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España (Echeita et al., 2009)</i></b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se observa una satisfacción general en los agentes educativos con las medidas de atención a la diversidad en la etapa infantil.</li> <li>• La etapa de primaria ayuda a mitigar entre el alumnado las diferencias asociadas a discapacidad.</li> <li>• Algunos centros y profesionales han mostrado éxito consiguiendo un equilibrio en los contextos educativos a través de su transformación.</li> <li>• Medidas como la escolarización preferente, aunque sean inclusivamente dilemáticas, mitigan efectos de las diferencias y son un mecanismo de compensación de desigualdades en un punto donde la cultura inclusiva no es clara ni profunda en los centros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insatisfacción con el tratamiento de las dimensiones de aprendizaje y participación.</li> <li>• Escaso apoyo Administrativo autonómico y estatal.</li> <li>• Barreras en las culturas de los centros</li> <li>• Las familias se enfrentan a un dilema al tener que elegir la modalidad educativa ante estas barreras.</li> <li>• La desigualdad aumenta en secundaria.</li> <li>• Las medidas exitosas para la inclusión son muy sensibles al cambio de equipo directivo o la poca continuidad del claustro.</li> </ul>
<p><b><i>Nuevas estrategias metodológicas en la educación inclusiva del alumnado con TEA (Domingo y Palomares, 2013)</i></b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se ha regulado el uso de documentos como la Adaptación Curricular Individualizada para la intervención personalizada, el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular de Centro y el Plan de Atención a la diversidad.</li> <li>• La formación especializada y permanente de todo el personal del centro.</li> <li>• Disponibilidad e idoneidad de material actualizado.</li> <li>• Las familias manifiestan estar informadas y tener comunicación frecuente con el profesorado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los centros que atienden al alumnado con TEA no disponen de las estructuras organizativas precisas para la inclusión.</li> <li>• Falta de recursos humanos y materiales especializados.</li> <li>• Falta de tiempo y formación del profesorado en materia de diversidad.</li> <li>• Adaptaciones centradas en el alumno y escasas en el ámbito social.</li> <li>• Escasa coordinación que implique a todo el profesorado.</li> <li>• Insatisfacción con la evolución del alumno, su bienestar y la práctica profesional.</li> </ul>

***Barreras para la participación familiar en centros preferentes para alumnado TEA (Domínguez, 2014)***

- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Identifica las variables clave para la participación familiar en los centros: comunicación, proyecto escolar y ámbito social.</b></li> <li>• <b>En comunicación se destaca el acceso a la información, la equidad, la participación en las decisiones y la calidad del tiempo y canales de comunicación.</b></li> <li>• <b>En el proyecto escolar, como medidas inclusivas están la participación en actividades del centro, la adaptación del entorno, la competencia profesional y el sentimiento de pertenencia</b></li> <li>• <b>Ámbito social hace referencia a la relación con las demás familias y compañeros/as.</b></li> <li>• <b>Las familias se muestran altamente motivadas e implicadas para participar activamente en la educación de sus hijos e hijas.</b></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La perspectiva inclusiva que se comparte en la regulación vigente para el alumnado con TEA no se ha acompañado de una normativa sólida.</li> <li>• El éxito del programa queda a expensas de actitudes previas.</li> <li>• No existe en los centros un modelo participativo donde la familia esté incorporada en la vida de la escuela.</li> <li>• Prevalece un modelo de experto en la comunicación con las familias.</li> <li>• Falta de transformación del proyecto escolar que favorece el tener que adaptarse a lo establecido por defecto.</li> <li>• La ubicación en aula TEA erosiona las posibilidades de participación del alumnado y sus familias.</li> <li>• Los centros no abordan la falta de sensibilidad y comprensión.</li> </ul> |
|---|---|

***La valoración de las aulas TEA en educación infantil: la voz de docentes y familias (de la Torre, Martín y Pérez, 2018)***

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Factores de inclusión para las familias: atención al bienestar emocional, favorecer procesos de cambio y apostar por la innovación educativa.</b></li> <li>• <b>La inclusión parece estar cambiando las culturas de las familias.</b></li> <li>• <b>Equipos directivos y liderazgo democrático como facilitadores de la atención a la diversidad.</b></li> <li>• <b>Satisfacción docente con el programa de centros preferentes.</b></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La participación de la familia se favorece casi exclusivamente en la etapa de Infantil.</li> <li>• Las familias de infantil se muestran menos satisfechas que las de primaria.</li> </ul> |
|---|--|

***Comparativa de estrategias metodológicas en dos escuelas inclusivas con alumnado con TEA (Fortuny y Sanahuja, 2020)***

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Los profesionales valoran trabajar con proyectos y grupos cooperativos para favorecer el aprendizaje.</b></li> <li>• <b>Todo el alumnado con TEA tiene adaptaciones curriculares ajustadas a sus necesidades.</b></li> <li>• <b>El aprendizaje se favorece cuando tutor y profesional de apoyo comparten aula ordinaria y coordinan su actuación.</b></li> <li>• <b>Uso de rutinas, anticipación de actividad, apoyos visuales y comunicativos y otras metodologías con todo el alumnado.</b></li> <li>• <b>Estructuración de espacios predecibles y tranquilos.</b></li> <li>• <b>La filosofía del centro influye positivamente en las estrategias organizativas inclusivas del centro.</b></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de metodología exclusivamente con el alumnado con TEA en lugar de con todo el alumnado del aula.</li> <li>• A veces el alumnado TEA hace una actividad diferente al resto de sus iguales, en lugar de adaptar la misma actividad.</li> <li>• Profesional de apoyo en el aula como “profesor particular” del alumno con TEA favoreciendo el aislamiento, en lugar de ser un co-tutor de todo el aula.</li> <li>• Trabajo de historias sociales o role playing solo en el aula específica, descontextualizado, que dificulta su puesta en práctica.</li> <li>• La existencia de un aula específica marca una tendencia a situar al alumno fuera del aula ordinaria</li> </ul> |
|---|--|

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>El profesional de referencia del alumnado con TEA debería ser el tutor/a para evitar la dependencia del profesional de apoyo.</b></li> </ul>	<p>recibiendo una atención más individualizada.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No se observa una ayuda activa a fomentar las interacciones entre iguales por parte del profesorado.</li> </ul>
--	--

## Anexo 2

Cuadro 2.

*Sistema preliminar de categorías y subcategorías de análisis e indicadores*

### Dimensión 1: **Ámbito normativo (de la Torre y Martín, 2020).**

<b>Categoría</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Características generales de la propuesta.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Año de puesta en funcionamiento</li> <li>• Etapas educativas que abarca</li> <li>• Alumnado beneficiario</li> <li>• Modalidad educativa</li> </ul>
<b>Marco conceptual de la propuesta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento explícito en una perspectiva inclusiva</li> <li>• Valor puesto en la diversidad y el desarrollo integral del alumnado</li> <li>• Medidas que busquen y permitan la transformación de los centros en espacios más inclusivos</li> <li>• Decisiones y estrategias basadas en la evidencia y vinculadas a la investigación social y educativa</li> </ul>
<b>Papel otorgado a los centros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grado de autonomía concedido a los centros en la aplicación de la propuesta</li> <li>• Transparencia de los procesos de toma de decisiones</li> <li>• Requisitos y características de los centros para la aplicación de un programa</li> <li>• Papel otorgado a los servicios de orientación externos y departamentos de orientación</li> </ul>
<b>Dotación de recursos adicionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos económicos</li> <li>• Distribución y organización de los apoyos</li> <li>• Recursos personales</li> <li>• Recursos y profesionales externos</li> </ul>
<b>Seguimiento y evaluación de los programas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canales y procedimientos claros de seguimiento y evaluación</li> <li>• Figuras responsables de estos procesos</li> <li>• Evaluación orientada a la mejora constante de los programas</li> <li>• Transparencia y disponibilidad de indicadores e información adecuada para la evaluación y seguimiento.</li> </ul>

### Dimensión 2: **Organización de la respuesta educativa en los centros**

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Facilitadores</b>
<b>Culturas.</b> Normas, actitudes y valores de los distintos miembros de la comunidad educativa	<b>Liderazgo.</b> Actitudes, estilo de comunicación y de distribución de la responsabilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liderazgo distribuido y colaborativo.</li> <li>• Promueve la innovación y desarrollo de programas.</li> <li>• Claridad y transparencia.</li> </ul>

así como la manera en que se relacionan (Marchesi y Martín, 2014).	<p><b>Colaboración entre profesionales (interna o externa)</b> Relaciones entre docentes y entre el centro y servicios externos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidad distribuida.</li> <li>• Apoyo mutuo, reflexión y práctica conjunta.</li> <li>• Coherencia en la respuesta educativa conjunta.</li> <li>• Apertura del centro al trabajo multidisciplinar</li> </ul>
	<p><b>Colaboración familia-escuela</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apertura del centro a la participación de las familias.</li> <li>• Actitudes que valoran y promueven la participación de la familia en los centros.</li> <li>• Modelo de asesoramiento colaborativo.</li> </ul>
	<p><b>Creencias, actitudes y valores</b> De los profesionales del centro y externos, de las familias y los compañeros y compañeras de aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitudes positivas hacia la inclusión y la diversidad.</li> <li>• Creencias complejas sobre el origen de las dificultades de aprendizaje que atiendan al entorno y no solo a las variables personales.</li> <li>• Actitud proactiva, compromiso y optimismo hacia el cambio.</li> <li>• Sistema de valores compartido en la comunidad educativa, comprometidos con la inclusión.</li> </ul>
<p><b>Políticas.</b> Decisiones que se toman en el centro para dar una respuesta inclusiva (Martín, 2013).</p>	<p><b>Medidas de atención a la diversidad</b> Actuaciones para ajustar la respuesta educativa a todo el alumnado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ratio ajustada y agrupamientos flexibles.</li> <li>• Recursos personales suficientes.</li> <li>• Apoyos especializados.</li> <li>• Apoyo en la transición entre etapas.</li> </ul>
	<p><b>Medidas de coordinación interna y externa.</b> Acciones llevadas a cabo para dar forma a la cultura colaborativa de centro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación de estructuras, tiempos y espacios de coordinación suficientes.</li> <li>• Flexibilidad organizativa.</li> <li>• Planificación de mecanismos de evaluación interna y externa.</li> </ul>
	<p><b>Medidas de colaboración familia-escuela</b> Acciones llevadas a cabo para fomentar la participación de las familias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación y aprovechamiento de tiempos y espacios para la comunicación familia-escuela.</li> <li>• Planificación de actividades y espacios de participación de la familia en actividades del centro (toma de decisiones, formación parental, ocio, aula, comunidad...)</li> </ul>
	<p><b>Formación del profesorado</b> Medidas por las que se promueve la formación continua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoción de la actualización docente.</li> <li>• Informar y asesorar sobre planes de formación relevante.</li> <li>• Formación de todo el profesorado del centro en materia de atención a la diversidad, TICs, inclusión...</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar compartir experiencias y recursos entre profesionales, aprendizaje mutuo.</li> </ul>
	<p><b>Currículo y planificación</b> Planificación sistemática y adaptada de los objetivos y competencias de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilidad en la organización curricular de materias o ámbitos de conocimiento.</li> <li>• Enfoque transversal en el currículo.</li> <li>• Énfasis en competencias socio-emocionales.</li> <li>• Adaptaciones adaptadas y periódicamente revisadas.</li> </ul>
<p><b>Prácticas.</b> Estrategias metodológicas y organización de actividades (Booth y Ainscow, 2015).</p>	<p><b>Metodologías de aula</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tratar de adaptar las mismas actividades en lugar de sustituirlas por otras.</li> <li>• Trabajar las rutinas, anticipación y secuenciación de actividades.</li> <li>• Trabajo en habilidades socio-emocionales.</li> <li>• Claves visuales y apoyo comunicativo.</li> <li>• Personalización del apoyo, tener en cuenta los intereses y motivaciones del alumnado.</li> </ul>
	<p><b>Organización de tiempos y espacios en el aula</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructuración del entorno y rincones de aprendizaje diferenciados en las aulas.</li> <li>• Organizar y coordinar los apoyos dentro y fuera del aula de referencia.</li> <li>• Promover los apoyos dentro del aula de referencia y un rol de cotutor del profesional de apoyo.</li> </ul>
	<p><b>Participación social</b> Organización social del aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoción de la interacción y el trabajo colaborativo entre iguales.</li> <li>• Fomentar y adaptar la participación en actividades del centro.</li> <li>• Favorecer el aprendizaje mutuo y la aceptación de las diferencias.</li> <li>• Aprovechar tiempos y recursos para todo el alumnado en el aula ordinaria, evitando el aislamiento del alumnado con TEA en interacciones duales con los profesionales.</li> <li>• Ensayar y modelar habilidades de participación en contextos naturales.</li> </ul>
	<p><b>Actividades más allá del aula</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificar apoyos y roles profesionales en patio, comedor, entrada y salida del centro y actividades extraescolares.</li> <li>• Promover la participación en las actividades.</li> <li>• Estructurar espacios y apoyar la interacción entre iguales.</li> </ul>

**Anexo 3. Protocolo de datos sociodemográficos de las familias. Proyecto EDITEA.**

**INFORMACIÓN SOBRE LA FAMILIA**

**1.¿Quién es el cuidador principal?**

- Padre
- Madre
- Ambos

Otros:.....

**2.Edad de la madre** (si es el caso)

- 20-29 años
- 30-39
- 40-49
- 50-59

Más de 60

**3.Estudios de la madre** (si es el caso)

- Sin estudios
- Estudios primarios
- Educación secundaria obligatoria
- Educación secundaria post-obligatoria (BUP)/FP
- Estudios universitarios

**4.Trabajo madre:**.....

.....

**5.Edad del padre** (si es el caso)

- 20-29 años
- 30-39
- 40-49
- 50-59

Más de 60

**6.Estudios del padre** (si es el caso)

- Si estudios
- Estudios primarios
- Educación secundaria obligatoria
- Educación secundaria post-obligatoria/FP
- Estudios universitarios

**7.Trabajo del padre:**.....

.....

**8.Nº de hermanos/as:**.....

**9.Edades y curso de cada hermano/a:**.....

.....

**10. Personas que forman la unidad familiar:**.....

.....

**11.Otros familiares con discapacidad:**.....

.....  
**12.Otros familiares con dificultades que requieran especial atención:.....**  
.....

**13.¿ Tiene algún otro hijo o hija con necesidades específicas de apoyo educativo?**

Marque una

Sí                      No

En caso de **SÍ**, señale ¿qué tipo de necesidades específicas de apoyo educativo tiene su hijo o hija?: .....

**14. ¿ Tiene otros familiares o personas cercanas con discapacidad con las que tenga un contacto regular? Marque una:**

Sí                      No

### INFORMACIÓN SOBRE EL FAMILIAR CON TEA

**1.Edad/ Fecha de nacimiento:.....**

**2.Sexo:**

Hombre

Mujer

**3Curso:.....**

**4.Datos de diagnóstico (ADOS):.....**  
.....

**5.Edad de inicio de las sospechas:.....**

**6.Edad de confirmación del diagnóstico y quién:.....**  
.....

**7.Porcentaje de discapacidad (certificado oficial):**

33 a 64%

65 a 74%

Mayor a 75%

En trámite

No pedido

**8.Dificultades asociadas:**

Discapacidad Intelectual

- Discapacidad auditiva
- Discapacidad visual
- Discapacidad física
- Trastorno del lenguaje
- Trastorno por Déficit de Atención (TDAH)
- Otros Trastornos de conducta
- Trastorno mental (DSM)
- Otros (especifique): \_\_\_\_\_
- Salud (especifique): \_\_\_\_\_

**9. Servicios que recibe actualmente**

- Atención temprana
- Escuela
- Formación ocupacional
- Empleo con apoyo
- Centro de día
- Ocio
- Residencia
- Servicio de vivienda
- Otros: \_\_\_\_\_

**10. Actividades extraescolares:.....**

.....

**11. Escuelas previas (marque uno): SI NO**

**14. Escuelas anteriores (especificar año de inicio y de salida):.....**

.....

**13. Curso en el que se incorporó a la escuela actual.....**

#### **Anexo 4. Guion de la entrevista en profundidad a las familias: El proceso de escolarización del alumnado con TEA.**

##### **Objetivo de la entrevista e instrucciones**

Esta entrevista tiene como objetivo profundizar en la experiencia de escolarización del alumnado con TEA en los centros ordinarios. Conocer la percepción de sus familias sobre los apoyos y las acciones que se están llevando a cabo desde los centros con el fin de detectar facilitadores y barreras para la escolarización, así como conocer el impacto que estos procesos están teniendo en la familia y en la comunidad educativa en general, todo ello desde una perspectiva inclusiva.

Para ello se pide a la familia que relate sus propias experiencias y opiniones sobre las temáticas o cuestiones que se van a proponer, señalando y trayendo todo aquello que considere relevante y significativo para ilustrar sus vivencias y las de su hijo.

##### **Dimensión 1. Transición**

<b>Subdimensiones</b>		<b>Posibles preguntas</b>
<i>Plan de transición</i>	Medidas tomadas	<p><i>-¿Cómo ha sido el proceso de transición a esta etapa?</i></p> <p><i>-¿El centro ha realizado alguna actividad con la familia, el profesorado del centro anterior o profesionales de apoyo para preparar la transición? por ejemplo, qué información le proporcionaron, si se establecieron objetivos de apoyo y de trabajo, etc.</i></p>
	Sentimiento de acogida	<p><i>-En el centro elegido, ¿cómo han acogido los profesionales a su hijo/a?</i></p> <p><i>-¿Cómo se han sentido como familia a su llegada al centro?</i></p>
	El papel de la familia	<p><i>-¿Cómo creen que debería plantearse desde los centros este proceso de transición?</i></p> <p><i>-¿Qué papel debería tener la familia y el alumno/a en él?</i></p>
<i>Motivos de la elección de modalidad educativa y centro</i>		<p><i>-¿Cuáles han sido los principales motivos para decidir escolarizar a su hijo/a en esta modalidad educativa?</i></p> <p><i>-¿Qué fuentes de información manejaron para tomar la decisión? ¿Eran estas accesibles, relevantes y suficientes?</i></p>
<i>Emociones y preocupaciones ante la transición</i>		<p><i>-¿Cuáles fueron o son sus principales miedos o preocupaciones a este respecto?</i></p> <p><i>-¿Qué destacan cómo más positivo de este proceso?</i></p>

	-¿Cómo creen que ha vivido su hijo/a este proceso?
--	--

### Dimensión 2. Percepción del proceso de inclusión educativa

Subdimensiones	Posibles preguntas
<p><i>Facilitadores/Apoyos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-El centro en su conjunto</li> <li>-Los profesionales del centro</li> <li>-Los profesionales de servicios de orientación (EAT, EOEP y equipo específico)</li> <li>-Las demás familias y compañeros y compañeras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-¿Qué apoyos tienen? ¿Cómo los valoran? ¿Echa en falta algún tipo de apoyo?</li> <li>-¿Qué tipo de apoyos son este momento determinantes para el desarrollo de una educación inclusiva para su hijo/a? por parte del profesorado, otros compañeros, otras familias...</li> <li>-¿Cómo se ha organizado el centro y los distintos profesionales para satisfacer las necesidades de apoyo de su hijo/a dentro y fuera del aula?</li> </ul>
<p><i>Barreras</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-De las culturas o valores.</li> <li>-De la práctica profesional</li> <li>-Relaciones: compañeros, participación, relación familia-centro, otras familias...</li> <li>-Participación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-¿Cuáles han sido o son las principales barreras que se ha encontrado su hijo/a en este proceso? ¿Y ustedes como familia?</li> <li>-¿Qué dificultades percibieron por parte del centro a la hora de trabajar con su hijo/a?</li> <li>-¿Cómo es su relación con el centro? ¿Y con el tutor/a o tutores de su hijo/a? ¿Y con otras familias?</li> <li>-¿Cómo es la relación de su hijo con los otros niños/as? --¿En qué medida participa en las actividades que se hacen dentro y fuera del aula organizadas por la escuela?</li> </ul>

### Dimensión 3. Impacto

Subdimensiones	Posibles preguntas
<p><i>Calidad de vida en el hijo/a:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Progreso</li> <li>-Competencias</li> <li>-Rendimiento</li> <li>-Bienestar emocional/relacional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-¿Qué impacto creen que ha tenido en su hijo/a escolarizarse en esta modalidad educativa? A nivel de su aprendizaje, desarrollo personal y social...</li> </ul>

<p><i>Calidad de vida familiar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Estabilidad emocional</li> <li>-Clima familiar</li> <li>-Bienestar económico</li> <li>-Recursos de la familia y adaptación</li> </ul>	<p><i>-¿Qué impacto ha tenido en su calidad de vida familiar su escolarización en esta modalidad educativa?</i></p>
<p><i>Impacto en la comunidad educativa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Centro y profesionales</li> <li>-Iguales</li> <li>-Familias</li> </ul>	<p><i>-¿Qué impacto cree que tiene la escolarización de su hijo/a en el conjunto del centro (beneficios/aspectos negativos?</i></p> <p><i>-¿Y en el profesorado?</i></p> <p><i>-¿Y en sus compañeros/as?</i></p> <p><i>-¿Y en otras familias?</i></p>

#### **Dimensión 4. Expectativas, demandas, concepciones y elementos clave**

<b>Subdimensiones</b>		<b>Posibles preguntas</b>
<p><i>Expectativas de futuro y demandas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Al centro</li> <li>-A la administración</li> <li>-A otras familias</li> <li>-A la sociedad</li> </ul>		<p><i>-¿Cuáles son los principales miedos y preocupaciones de cara al futuro?</i></p> <p><i>-¿Cómo padre/madre que necesitaría o le gustaría que hicieran los profesionales en este momento de transición? -¿Y la administración? ¿Y a otras familias? ¿Y a la sociedad en su conjunto?</i></p>
<p><b>Concepciones y Elementos clave</b></p>	<p>Fortalezas y valores inclusivos</p>	<p><i>-¿Qué entiende su familia por inclusión?</i></p> <p><i>-¿Cómo creen que han desarrollado esta percepción?</i></p> <p><i>-¿Qué es lo más relevante que han aprendido de esta experiencia? Nuevas fortalezas familiares e individuales</i></p>
	<p>Apoyos y valoración general.</p>	<p><i>-¿Qué apoyos, figuras o elementos consideran que han sido más relevantes o que hubieran sido necesarios en este proceso de escolarización?</i></p> <p><i>-¿Qué tipo de apoyos pueden ser determinantes para el desarrollo de una educación inclusiva de calidad para su hijo/a en las siguientes etapas educativas por parte del profesorado, otros compañeros, otras familias, la comunidad local) ?</i></p>

		<p>-¿Si tuvieran que volver a decidir en qué modalidad escolarizar a su hijo, elegirían de nuevo esta modalidad? ¿Por qué?</p> <p>-¿Qué valoración hacen del proceso de escolarización?</p>
--	--	---

## Anexo 5. Protocolo de datos sociodemográficos y guion de la entrevista en profundidad a los profesionales

### Protocolo de datos sociodemográficos.

1. Edad:

2. Género:

3. Ocupación en el centro:

4. Curso/s en que imparte docencia:

5. Años de experiencia profesional:

6. Años de experiencia con alumnos considerados con NEE y TEA:

7. Formación general y específica en materia de diversidad, TEA, inclusión...

### Guion de la entrevista en profundidad: El proceso de escolarización del alumnado con TEA.

**Objetivo de la entrevista.** Esta entrevista tiene como objetivo profundizar en la experiencia de escolarización del alumnado con TEA en los centros ordinarios. Conocer la percepción de los profesionales que dan apoyo a este alumnado sobre los procesos y acciones que se están llevando a cabo desde los centros con el fin de detectar facilitadores y barreras para la escolarización, así como conocer el impacto que estos procesos están teniendo en la familia, el profesional y en la comunidad educativa en general, todo ello desde una perspectiva inclusiva.

Para ello se pide al profesional que relate sus propias experiencias y opiniones sobre las temáticas o cuestiones que se van a proponer, señalando y trayendo todo aquello que considere relevante y significativo para ilustrar experiencia en el ámbito educativo con este tipo de alumnado.

#### Dimensión 1. Transición

Subdimensiones		Posibles preguntas
Plan de transición	Medidas tomadas	<p>-¿El centro ha realizado alguna actividad con la familia, el profesorado del centro anterior o profesionales de apoyo para preparar la transición? por ejemplo, qué información le proporcionaron, si se establecieron objetivos de apoyo y de trabajo, etc.</p> <p>-¿Y usted particularmente como profesional?</p>

		-¿Considera adecuada la evaluación psicopedagógica que le hicieron al alumno?
	Sentimiento de acogida	-¿Cómo han acogido el centro y los profesionales a la familia y al alumno? -¿Cómo creen que se han sentido a su llegada al centro?
	El papel de la familia	-¿Cómo cree que debería plantearse desde los centros esta transición y mejorarlo de alguna forma? -¿Qué papel debería tener la familia y el alumno/a en él?
Motivos de la elección de modalidad educativa y centro		-¿Por qué cree que eligieron este centro/modalidad educativa? Criterio personal, cuestiones logísticas, administrativas...- ¿Sabe si la familia se reunió con profesionales del centro antes de tomar la decisión de escolarizar a su hijo? ¿Qué información se les dio y a través de qué vías?
Emociones y preocupaciones ante la transición		-Al conocer la llegada del alumno al centro/aula ¿Cuáles fueron o son sus principales miedos o preocupaciones como profesional? -¿Qué destacan cómo más positivo de este proceso? -¿Cómo creen que ha vivido el alumno esta transición?

### Dimensión 2. Percepción del proceso de inclusión educativa

Subdimensiones	Posibles preguntas
<p><i>Facilitadores/Apoyos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-El centro en su conjunto</li> <li>-Los profesionales del centro</li> <li>-Los profesionales de servicios de orientación (EAT, EOEP y equipo específico)</li> <li>-Las demás familias y compañeros y compañeras</li> </ul>	<p>¿Qué apoyos se le dan al alumno en el centro? ¿Echa en falta algún tipo de apoyo que cree que él necesitaría? ¿Qué tipo de apoyos o prácticas cree que son o han sido determinantes para el desarrollo de una educación inclusiva y de calidad para el alumno? por parte del profesorado, otros compañeros, otras familias...</p> <p>¿Cómo se ha organizado el centro y los distintos profesionales para satisfacer las necesidades de apoyo del alumno dentro y fuera del aula?</p> <p>¿Cree que es adecuada para el alumno la metodología que se está siguiendo y está satisfecho/a como profesional con su aprendizaje y progreso?</p>
<p><i>Barreras</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-De las culturas o valores.</li> <li>-De la práctica profesional</li> </ul>	<p>-¿Cuáles han sido o son las principales barreras que se ha encontrado el alumno en el centro? ¿Y su familia?</p> <p>-¿Qué dificultades percibieron el centro y los profesionales a la hora de trabajar con el alumno?</p>

<p>-Relaciones: compañeros, participación, relación familia-centro, otras familias...</p> <p>-Participación</p>	<p>-¿Cómo es la coordinación con sus compañeros? ¿De qué tiempos o espacios disponen para trabajar conjuntamente y desarrollar mecanismos que faciliten la inclusión del alumnado y sus familias?</p> <p>-¿Cómo es su relación con el alumno? ¿Y con la familia? ¿Cree que se les informa adecuadamente y hay buena comunicación? ¿Qué implicaciones tiene esto para su trabajo?</p> <p>-¿Cómo cree que es la relación entre las familias del grupo?</p> <p>-¿Cómo es la relación del alumno con los otros niños/as?</p> <p>-¿En qué medida participa en las actividades que se hacen dentro y fuera del aula organizadas por la escuela? ¿Y su familia?</p>
---	--

### Dimensión 3. Impacto

Subdimensiones	Posibles preguntas
<p><i>Calidad de vida en el hijo/a:</i></p> <p>-Progreso</p> <p>-Competencias</p> <p>-Rendimiento</p> <p>-Bienestar emocional/relacional</p>	<p>¿Qué impacto cree que ha tenido en el alumno su escolarización en esta modalidad educativa? (beneficios y aspectos negativos)</p>
<p><i>Calidad de vida familiar:</i></p> <p>-Estabilidad emocional</p> <p>-Clima familiar</p> <p>-Bienestar económico</p> <p>-Recursos de la familia y adaptación</p>	<p>¿Qué impacto cree que ha tenido la escolarización del alumno en la calidad de vida de su familia? (beneficios y aspectos negativos)</p>
<p><i>Impacto en la comunidad educativa</i></p> <p>-Centro</p> <p>-Profesorado</p> <p>-Iguales</p> <p>-Familias</p>	<p>-¿Qué impacto cree que tiene la escolarización de este alumno en el conjunto del centro (beneficios/aspectos negativos)?</p> <p>-¿Y en usted como profesional?</p> <p>-¿Y en el resto del profesorado?</p> <p>-¿Y en sus compañeros/as?</p> <p>-¿Y en otras familias?</p>

### Dimensión 4. Expectativas, demandas, concepciones y elementos clave

Subdimensiones	Posibles preguntas
<p><i>Expectativas de futuro y demandas</i></p> <p>-Al centro</p> <p>-A la administración</p> <p>-A otras familias</p>	<p>-¿Cuáles cree que son los principales miedos y preocupaciones de la familia de cara al futuro? ¿Y de usted como profesional?</p> <p>-¿Cómo profesional, que necesitaría o qué pediría en este momento de transición para dar una mejor respuesta a las necesidades del alumnado y sus familias? (al centro, otros</p>

-A la sociedad		<i>compañeros la administración, otras familias y la sociedad en su conjunto)</i>
Concepciones y elementos clave	Concepciones Fortalezas y valores inclusivos	<p><i>-¿Qué entiende usted por inclusión?</i></p> <p><i>-¿Cómo cree que han desarrollado esta percepción?</i></p> <p><i>-¿Qué es lo más relevante que han aprendido de esta experiencia? Nuevas fortalezas personales y profesionales.</i></p> <p><i>-¿Qué fortalezas cree que ha desarrollado la familia del alumno?</i></p>
	Apoyos y valoración general.	<p><i>-¿Qué apoyos, figuras o elementos considera que han sido más relevantes o que hubieran sido necesarios en este proceso de escolarización del alumno con TEA?</i></p> <p><i>-¿Qué tipo de apoyos pueden ser determinantes para el desarrollo de una educación inclusiva de calidad para este alumno en las siguientes etapas educativas por parte del profesorado, otros compañeros, otras familias, la comunidad local) ?</i></p> <p><i>-¿Si tuvieran que elegir o decidir el proyecto de educativo de centro y de atención a la diversidad qué cambiaría?¿Por qué?</i></p> <p><i>-¿Qué valoración hacen del proceso de escolarización?</i></p>

## Anexo 6

## Cuadro 3.

*Definiciones e indicadores de las dimensiones utilizadas para el guion de las entrevistas*

<b>Dimensión 1. Transición:</b> Valoración del proceso de transición a la escolarización del alumno con TEA (Kohler y Field, 2003)	
Componentes	Indicadores
<p><b>Plan de transición</b> Actividad planificada para favorecer la continuidad entre etapas educativas, por parte del antiguo centro, el nuevo y profesionales externos y de la Administración.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Actividades centradas en el alumno y su familia, sus intereses y sus necesidades.</li> <li>-Acciones encaminadas a planificar la acción educativa y promover el desarrollo integral del alumno.</li> <li>-Actividades de coordinación entre los centros y los servicios a los que acude la familia. Modelo colaborativo.</li> <li>-Colaboración y participación de la familia en el proceso.</li> <li>-Planificación de estructuras y recursos. Establecer objetivos, apoyos, seguimiento...</li> </ul>
<p><b>Motivos de la transición</b> Razones que han guiado la elección de centro y modalidad educativa por parte de las familias.</p>	<p>Se identifican motivos relativos a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Idoneidad percibida de la respuesta educativa en una u otra modalidad.</li> <li>-Localización y accesibilidad del centro.</li> <li>-Titularidad del centro (público, privado, concertado).</li> <li>-Valores o plan educativo del centro.</li> <li>-Recomendaciones de profesionales, familiares, conocidos...</li> <li>-Fuentes de información disponibles.</li> </ul>
<p><b>Emociones y preocupaciones ante la transición</b> Cómo los distintos agentes (familia, alumno y profesional) han vivido el proceso de transición.</p>	<p>Se es capaz de identificar miedos, preocupaciones y emociones experimentadas antes, durante y después del proceso de transición al centro actual.</p>
<b>Dimensión 2. Percepción del proceso de inclusión educativa:</b> Valoración que se hace del proceso de escolarización del alumno con TEA y de aquellos elementos que han constituido apoyos, barreras o facilitadores, diferenciándolos en las tres dimensiones de la inclusión: culturas, políticas y prácticas. (Ainsow, Booth y Dyson, 2006; Booth y Ainscow, 2015).	
Componentes	Indicadores
<p><b>Facilitadores</b> Culturas, políticas y prácticas que favorecen la inclusión educativa. Relaciones y apoyos.</p>	<p>Se identifican facilitadores relativos a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Las actitudes y valores inclusivos de los miembros de la comunidad educativa.</li> <li>-La existencia de un liderazgo distribuido y unas relaciones de colaboración entre profesionales, familias y la comunidad.</li> <li>-La organización de los apoyos, tiempos y espacios que propician el aprendizaje y la participación.</li> <li>-Las metodologías y actividades dentro y fuera del aula</li> <li>-La participación de la familia en el centro.</li> </ul>
<p><b>Barreras</b> Factores de las culturas, políticas y prácticas que suponen un riesgo para el proceso de inclusión educativa.</p>	<p>Se identifican barreras en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Las actitudes de rechazo, distanciamiento y estigmatización de la diversidad en los miembros de la comunidad educativa.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La ausencia de un liderazgo distribuido y de modelos colaborativos en la coordinación docente y las relaciones con otros agentes educativos.</li> <li>-La ausencia de organización de los apoyos y de estructuración del entorno educativo.</li> <li>-El uso de metodologías inadecuadas o desactualizadas para promover la participación y el aprendizaje.</li> <li>-La ausencia de promoción de la participación familiar en el centro.</li> </ul>
<b>Dimensión 3. Impacto:</b> Valoración de la repercusión que ha tenido este proceso de escolarización en el día a día de las familias, el alumnado, los profesionales y el resto de la comunidad educativa.	
<b>Componentes</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Impacto en el contexto familiar.</b> Calidad de vida familiar (Giné et al., 2019)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estabilidad emocional de los progenitores.</li> <li>-Clima familiar.</li> <li>-Bienestar económico.</li> <li>-Recursos de la familia.</li> <li>-Adaptación familiar.</li> </ul>
<b>Impacto en el contexto personal del alumno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estabilidad emocional.</li> <li>-Aprendizaje, progreso, competencias.</li> <li>-Relaciones, ocio y participación.</li> <li>-Adaptación personal y estigma.</li> </ul>
<b>Impacto en la comunidad educativa</b> (centro, profesionales, compañeros/as, otras familias, sociedad)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Modificación de las culturas, actitudes y valores.</li> <li>-Beneficio percibido de la inclusión para toda la comunidad educativa.</li> <li>-Modificación de políticas y prácticas para hacerlas más inclusivas en base a la experiencia.</li> <li>-Cultura de centro y sentimiento de pertenencia.</li> <li>Impacto percibido en la comunidad y la sociedad.</li> </ul>
<b>Dimensión 4. Expectativas, demandas, concepciones y elementos clave:</b>	
<b>Componentes</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Expectativas de futuro y demandas</b> Principales miedos y preocupaciones de cara al futuro y necesidades de apoyo detectadas para dar una respuesta más inclusiva.	<p>Los agentes identifican:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Miedos, preocupaciones y esperanzas de cara al futuro del alumno con TEA.</li> <li>-Limitaciones en sí mismos, en el centro, en la práctica profesional y en el conjunto de la comunidad educativa, para dar una respuesta más inclusiva.</li> <li>-Apoyos y acciones que podrían desarrollarse para superar las barreras existentes en la comunidad educativa.</li> </ul>
<b>Concepciones y elementos clave</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Los agentes identifican fortalezas desarrolladas en sí mismos y en el alumno con TEA gracias a esta experiencia.</li> <li>-Son capaces de reflexionar sobre su propia idea de inclusión y manifestar si esta ha sufrido cambios a raíz de su experiencia en entornos inclusivos.</li> <li>-Los agentes identifican los apoyos o acciones más relevantes que han supuesto una diferencia en el éxito de o fracaso del proyecto de educación inclusiva del alumno con TEA.</li> <li>-Los agentes identifican aquellos apoyos o acciones determinantes para dar una respuesta adecuada a las necesidades del alumno con TEA en el futuro.</li> </ul>

**Anexo 7. Consentimientos informados para los participantes****Anexo 7.1 Consentimiento informado para padres/madres/tutores...<sup>3</sup>**

Me dirijo a usted con la intención de dejar constancia por escrito de las características de la investigación que estamos realizando, que forma parte de un proyecto de investigación y, para solicitar su colaboración y consentimiento informado en este estudio, así como su autorización para la recogida, análisis y publicación de los datos recogidos. En concreto,

1º Esta investigación, denominada **Análisis y valoración del proceso de educación inclusiva del alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo desde educación infantil hasta la universidad: la participación social como eje de análisis (EITEA)**, está financiada por el Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad. Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (ref.EDU 2017-86739-R) y dirigida por los profesores Gerardo Echeita Sarrionandia y Cecilia Simón Rueda, del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

2º. La investigación se centra en el análisis del desarrollo del proceso de educación inclusiva del alumnado con TEA, considerando momentos críticos como son las transiciones entre etapas; así como en el estudio de los factores psicosociales asociados a la participación social de este alumnado.

3º Este equipo de investigación está interesado en su participación en este estudio por tratarse de una persona cuya opinión a este respecto es clave.

4º. La información será recogida a través de instrumentos a) cualitativos (entrevistas, observaciones, fotografías, etc.) b) cuantitativos (cuestionarios) tanto a ustedes como a su hijo/ hija. Prevemos un tiempo de recogida de datos de aproximadamente un curso escolar, con flexibilidad para los encuentros entre investigadores y protagonistas de las historias de vida.

5º. Nos comprometemos, si así lo decide, a que en esta investigación no aparezcan datos que revelen su identidad o la de sus hijos/as. Sus datos personales, así como los de sus hijos/as son confidenciales y están protegidos por la vigente Ley Orgánica de Protección de Datos 15/1999. Serán incorporados y utilizados de manera confidencial en esta investigación. Cuando lo decida, podrá rectificarlos o cancelarlos, Así como cuando lo desee, podrá abandonar el estudio.

6º. El equipo de investigación asimismo se compromete a difundir los resultados de la investigación, en publicaciones nacionales e internacionales, así como en congresos u otros eventos de interés científico, educativo o social, manteniendo en todo momento la confidencialidad de la información recogida (solo se proporcionarán datos cuando sea el deseo expreso de los participantes y se cuente con la correspondiente autorización por su parte).

7º Para cualquier aclaración o consulta podrá ponerse en contacto a través de la dirección de correo electrónico: [eitea@uam.es](mailto:eitea@uam.es)

8º Por último, queremos agradecer su colaboración en esta investigación no solo por la gran importancia de su testimonio e información sino también por la confianza que nos ha depositado.

<sup>3</sup> Adaptado de Moriña (2017, p. 38)

Declaro estar informado/a y autorizo a .....a la recopilación y tratamiento de los datos necesarios para el desarrollo de este estudio.

En....., a.....de.....de.....

Colaborador/a en la investigación

Investigador/a

Fdo.:.....

Fdo.:.....

DNI.....

DNI.....



### Anexo 7.2 Consentimiento informado para los profesionales

Me dirijo a usted con la intención de dejar constancia por escrito de las características del trabajo de investigación que estamos realizando y para solicitar su colaboración y consentimiento informado en este estudio, así como su autorización para la recogida, análisis y publicación de los datos recogidos. En concreto,

1º Esta investigación corresponde al **Trabajo de Fin de Máster** de la alumna **María Pantoja**, como parte de sus estudios en el Máster Oficial de Psicología de la Educación de la UAM. Así mismo, este trabajo se enmarca dentro de otra investigación denominada **Análisis y valoración del proceso de educación inclusiva del alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo desde educación infantil hasta la universidad: la participación social como eje de análisis (EITEA)**, que está financiada por el Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad. Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (ref.EDU 2017-86739-R) y dirigida por los profesores Gerardo Echeita Sarrionandia y Cecilia Simón Rueda, del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

2º. La investigación se centra en el análisis y valoración del proceso de educación inclusiva del alumnado con TEA, considerando momentos críticos como son las transiciones entre etapas; así como en el estudio de los factores psicosociales asociados a la participación social de este alumnado.

3º Este equipo de investigación está interesado en su participación en este estudio por tratarse de una persona cuya opinión a este respecto es clave.

4º. La información será recogida a través de instrumentos a) cualitativos (entrevistas, observaciones...) b) cuantitativos (cuestionarios). Prevemos un tiempo de recogida de datos de aproximadamente un curso escolar, con flexibilidad para los encuentros entre investigadores y usted.

5º. Nos comprometemos, si así lo decide, a que en esta investigación no aparezcan datos que revelen su identidad. Sus datos personales, así como los de sus hijos/as son confidenciales y están protegidos por la vigente Ley Orgánica de Protección de Datos 15/1999. Serán incorporados y utilizados de manera confidencial en esta investigación. Cuando lo decida, podrá rectificarlos o cancelarlos, Así como cuando lo desee, podrá abandonar el estudio.

6º. El equipo de investigación asimismo se compromete a difundir los resultados de la investigación, en publicaciones nacionales e internacionales, así como en congresos u otros eventos de interés científico, educativo o social, manteniendo en todo momento la confidencialidad de la información recogida (solo se proporcionarán datos cuando sea el deseo expreso de los participantes y se cuente con la correspondiente autorización por su parte).

7º Para cualquier aclaración o consulta podrá ponerse en contacto a través de la dirección de correo electrónico: [eitea@uam.es](mailto:eitea@uam.es)

8º Por último, queremos agradecer su colaboración en esta investigación no solo por la gran importancia de su testimonio e información sino también por la confianza que nos ha depositado.

Declaro estar informado/a y autorizo a .....a la recopilación y tratamiento de los datos necesarios para el desarrollo de este estudio.

En....., a.....de.....de.....

Colaborador/a en la investigación

Investigador/a

Fdo:.....

Fdo.:.....

DNI.....

DNI.....

**Anexo 8**

Cuadro 4.

*Categorías de análisis preliminares para la entrevista a familias*

**Dimensión 1. Ámbito personal y socio familiar:** Dimensión añadida para el análisis con el objetivo de identificar y agrupar las variables individuales y características familiares previas y relevantes que actúen como dificultades o fortalezas para el proceso de inclusión educativa (Martín, 2013).

Código	Subcódigo	Descripción
<b>1.1. Variables personales del alumno/a con TEA</b>	1.1.1. Dificultades personales	-Dificultades en la interacción social. -Dificultades comunicativas y en el lenguaje. -Falta de autonomía. -Conducta rígida, estereotipada... -Comorbilidad con otros trastornos.
	1.1.2. Fortalezas personales	-Motivaciones, intereses personales. -Habilidades cognitivas. -Temperamento tranquilo.
<b>1.2. Variables socio familiares</b>	1.2.1. Dificultades socio familiares	-Comunicación. -Estructura y relaciones familiares. -Aislamiento social. -Falta de preparación. -Nivel socio económico. -Preocupaciones, expectativas
	1.2.1. Fortalezas socio familiares	-Resiliencia. -Oportunidades de participación. -Conciliación. -Nivel de estudios.

**Dimensión 2. Transición:** Valoración del proceso de transición a la escolarización del alumno con TEA (Kohler y Field, 2003)

Código	Subcódigo	Descripción
<b>2.1. Plan de transición</b> Facilitadores o barreras para la continuidad entre etapas	2.1.1. Medidas concretas tomadas	Existencia o ausencia de planificación de actividades de comunicación, información, seguimiento...entre el profesorado del centro actual y la familia, el profesorado del centro anterior o profesionales externos (AT, EOEPs...)
	2.1.2. Sentimiento de acogida	Cómo se ha sentido la familia llegar al centro, percepción de sentirse valorado, escuchado, que se busca satisfacer las necesidades de su hijo, etc.
	2.1.3. El papel de las familias (participación)	Papel que desempeña la familia en este plan de acogida, cómo creen que debería plantearse este proceso desde los centros.
<b>2.2. Motivos de la transición</b>	2.2.1. Para la elección de modalidad educativa	Además de las razones naturales, mencionar si hay otros factores que influyen en la toma de decisiones sobre la modalidad educativa (apoyos-aula TEA) y
	2.2.2. Para la elección de centro	

		centro (localización, público-privado, conciliación, etc.)
<b>2.3. Emociones y preocupaciones ante la transición</b>	2.3.1. Aspectos positivos de la transición	Cuáles son o han sido los principales miedos y preocupaciones de la familia ante este proceso. Qué destacan como más positivo de este proceso o como más negativo. ¿Cómo lo ha vivido el alumno?: ¿Cómo lo ha vivido la familia?:
	2.3.2. Aspectos negativos de la transición.	

**Dimensión 3. Percepción del proceso de inclusión educativa:** Valoración que la familia hace del proceso de escolarización de su hijo/a. Mientras que en el diseño de la entrevista esta dimensión se estructuró en facilitadores (apoyos) o barreras por ser una clasificación más intuitiva para realizar preguntas. Aquí se ha optado por diferenciarlos en las tres dimensiones de la inclusión: culturas, políticas y prácticas (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Booth y Ainscow, 2015; Martín, 2013)

Código	Subcódigo		Descripción
<b>3.1. Culturas:</b> Normas, actitudes y valores de los distintos miembros de la comunidad educativa así como la manera en que se relacionan (Marchesi y Martín, 2014).	3.1.1. Liderazgo del equipo directivo	3.1.1.1. Liderazgo distribuido, transformador	Facilitadores o barreras para un liderazgo distribuido, colaborativo que promueva la innovación y desarrollo de programas, con una gestión clara y transparente.
		3.1.1.2. Liderazgo poco inclusivo, autoritario...	
	3.1.2. Colaboración entre profesionales (interna y externa)	3.1.2.1. Cultura de colaboración entre profesionales	Facilitadores o barreras para unas relaciones de colaboración entre profesionales marcadas por el apoyo, la reflexión y práctica conjunta. Apertura del centro al trabajo multidisciplinar.
		3.1.2.2. Ausencia de cultura de colaboración interna y externa.	
	3.1.3. Colaboración familia-escuela	3.1.3.1. Relaciones de colaboración familia-escuela	Facilitadores o barreras en las actitudes que hagan sentir a las familias bienvenidas en los centros, que valoren y promuevan su participación en el centro. Existencia o ausencia de un modelo docente de asesoramiento colaborativo en el trabajo con familias.
		3.1.3.2. Ausencia de relaciones de colaboración familia-escuela	
	3.1.4. Creencias, actitudes y valores	3.1.4.1. Actitudes y valores de los profesionales del centro	Actitudes inclusivas, de escucha, reconocimiento, aceptación, ayuda... por parte de los distintos agentes. Oportunidades para el proceso  O por el contrario
		3.1.4.2. Actitudes y valores de los profesionales externos	
		3.1.4.2. Actitudes y valores de las familias	

		con hijos e hijas con TEA.	Actitudes de rechazo, incomprensión, distanciamiento, agresión, maltrato... vinculadas a la relación con el alumno por parte de los distintos agentes. Riesgo para el proceso
		3.1.4.3. Actitudes y valores de otras familias	
		3.1.4.4. Actitudes y valores de los compañeros y compañeras del aula.	
<b>3.2. Políticas:</b> Decisiones que se toman en el centro para dar una respuesta inclusiva (Martín, 2013).	3.2.1. Medidas de atención a la diversidad	3.2.1.1. Medidas adecuadas de atención a la diversidad	Actuaciones adecuadas e inadecuadas para ajustar la respuesta educativa a todo el alumnado con una perspectiva inclusiva (ratios, agrupamientos flexibles, personalización de los apoyos...)
		3.2.1.2. Medidas inadecuadas de atención a la diversidad	
	3.2.2. Medidas de coordinación interna y externa	2.2.2.1. Medidas adecuadas de coordinación	Acciones llevadas a cabo o ignoradas para dar forma a la cultura colaborativa de centro (planificación de estructuras, tiempos y espacios de coordinación, flexibilidad organizativa, evaluación interna y externa, participación de la comunidad...)
		2.2.2.2. Medidas inadecuadas de coordinación.	
	3.2.3. Medidas de colaboración familia-escuela	3.2.3.1. Medidas adecuadas para la colaboración familia-escuela (participación)	Facilitadores o barreras en la planificación de medidas y acciones para la colaboración con la familia (planificación de tiempos, espacios, mecanismos de comunicación...) y en la promoción de su participación en distintas actividades (toma de decisiones, formación parental, ocio, aula, comunidad...)
		3.2.3.2. Medidas inadecuadas para la colaboración familia-escuela	
	3.2.4. Formación del profesorado	2.2.4.1. Formación continua, competencia profesional, innovación	Facilitadores o barreras para la actualización docente y la formación de todos los profesionales del centro en materia de atención a la diversidad, inclusión. Presencia o ausencia de planes y recursos de formación...
		2.2.4.2. Ausencia de planes de formación e innovación	
	3.2.5. Currículo y planificación	2.2.5.1. Medidas adecuadas de adaptación y planificación curricular	Facilitadores o barreras en la planificación sistemática y adaptada de los objetivos y competencias de

		2.2.5.2. Medidas inadecuadas de adaptación y planificación curricular	aprendizaje, flexibilidad curricular, seguimiento y revisión de las adaptaciones...
	3.2.6. Legislación y políticas educativas	2.2.6.1. Políticas inclusivas	Normativa y regulación vigente para la atención a la diversidad que facilita o dificulta la obtención de recursos, la rapidez en los procedimientos, la regulación de las medidas de atención a la diversidad con una perspectiva inclusiva...
		2.2.6.2. Políticas que no favorecen la inclusión	
<b>3.3. Prácticas:</b> organización, actividades y metodologías inclusivas.	3.3.1. Metodologías de aula	2.3.1.1. Metodologías inclusivas, activas...	Existencia o ausencia de prácticas de aula inclusivas que promuevan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en múltiples áreas. Personalización de los apoyos y las actividades.
		2.3.1.2. Metodologías homogeneizadoras, pasivas...	
	3.3.2. Organización de tiempos y espacios en el aula	2.3.2.1. Organización de tiempos y espacios que favorecen la inclusión	Facilitadores o barreras en la estructuración del entorno y tiempos de aprendizaje, la organización y coordinación de apoyos, la presencia en el aula de referencia...
		2.3.2.2. Organización de tiempos y espacios que no favorecen la inclusión	
	2.3.3. Participación social (organización social del aula)	2.3.3.1. Metodologías y actividades que favorecen la colaboración entre iguales y la participación.	Facilitadores o barreras para la promoción de la interacción entre iguales, trabajo colaborativo, el aprendizaje y modelado de habilidades sociales y emocionales en contextos naturales...
		2.3.3.2. Organización y actividades que no permiten la colaboración entre iguales.	
	2.3.4. Actividades más allá de aula	2.3.4.1. Planificación de actividades de patio, comedor, etc., que favorecen la inclusión	Facilitadores o barreras en la planificación de apoyos y roles profesionales en patio, comedor, entrada y salida, extraescolares, etc., que promuevan la participación y el aprendizaje de habilidades
		2.3.4.2. Ausencia de actividades fuera del aula que favorezcan la inclusión	

			sociales, emocionales y comunicativas.
--	--	--	--

**Dimensión 4. Impacto:** Valoración que la familia hace de la repercusión que ha tenido este proceso de escolarización en su día a día y sus relaciones familiares.

Código	Subcódigo	Descripción
<b>4.1. Impacto en el contexto familiar.</b> Calidad de vida familiar (Giné et al., 2019)	4.1.1. Estabilidad emocional de los progenitores	Sentimientos de paz y tranquilidad, que los miembros de la familia puedan llevar a cabo sus proyectos personales; que tengan la percepción de que su vida es como la de las otras familias; que disponen de tiempo para la vida de pareja.
	4.1.2. Clima familiar	Calidad de las relaciones existentes entre los diversos miembros que componen la familia
	4.1.3. Bienestar económico	Se refiere a cuestiones relacionadas con la situación económica y material de la familia (recursos económicos y materiales que tienen a su disposición para hacer frente a los gastos habituales de toda la familia.
	4.1.4. Recursos de la familia	Recursos que la familia cree tener a su alcance. Se consideran tanto los recursos y capacidades de los miembros de la familia como la accesibilidad y la satisfacción de la familia con los servicios que utiliza.
	4.1.5. Adaptación familiar	Adaptación de la familia a la discapacidad de su familiar, a sus necesidades y características. Valores y cambios que llevan a cabo todos los miembros de la familia dirigidos a gestionar la presencia y la atención a la persona con DID
<b>4.2. Impacto en el contexto personal del alumno</b> (calidad de vida personal)	4.2.1. Estabilidad emocional	Bienestar personal percibido en el alumno a raíz de su escolarización en la nueva etapa
	4.2.2. Aprendizaje, progreso y competencias	Percepción de aprendizaje/logro del alumno desde su escolarización. Resultados académicos.
	4.2.3. Relaciones, ocio y participación	Percepción sobre el bienestar del alumno en los aspectos relacionales y de ocio, participación, interacción con iguales... cantidad y calidad de las relaciones.
	4.2.4. Adaptación personal y estigma	Percepción de integración/exclusión social del alumno en su entorno, adaptación a la condición de discapacidad....
<b>4.3. Impacto en la comunidad educativa</b>	4.3.1. Impacto en el centro educativo en su conjunto	Impacto percibido en las culturas, políticas y prácticas de los distintos colectivos de la comunidad educativa a raíz de su experiencia. Qué beneficio perciben puede obtener cada uno de estos colectivos de la presencia de alumnos y familias como la suya en los centros y de inclusión educativa.
	4.3.2. Impacto en los profesionales	
	4.3.3. Impacto en los compañeros	
	4.3.4. Impacto en las demás familias	

	4.3.5. Impacto en otros profesionales y agentes de la comunidad.	
--	--	--

**Dimensión 5. Expectativas, demandas, concepciones y elementos clave**

<b>Código</b>	<b>Subcódigo</b>	<b>Descripción</b>
<b>5.1. Expectativas de futuro</b>	5.1.1. Miedos y preocupaciones	Principales miedos y preocupaciones de cara al futuro sobre el proceso de escolarización de su hijo, progreso, desarrollo personal, familiar, etc.
	5.1.2. Esperanzas	Esperanzas o expectativas de desarrollo personal y familiar. Objetivos y logros a alcanzar en lo personal y educativo.
<b>5.2. Demandas</b>	4.2.1. Demandas al centro	Apoyos que se consideran necesarios o se valoran como positivos, pero no estuvieron disponibles Formas de apoyo que se consideran más adecuadas que las recibidas Demandas a la Administración, al centro, al profesorado....
	4.2.2. Demandas a la administración y sus profesionales	
	4.2.3. Demandas a otras familias	
	4.2.4. Demandas a la sociedad en su conjunto	
<b>5.3. Concepciones desarrolladas a raíz de la experiencia y elementos clave del proceso</b>	5.3.1. Concepciones sobre inclusión educativa	Qué entiende su familia por inclusión y cómo han desarrollado esta perspectiva. Percepción de la familia, en base a su experiencia y conocimientos adquiridos.
	5.3.2. Apoyos y elementos clave en la escolarización de su hijo/a.	Apoyos, figuras o elementos consideran que han sido más relevantes o que han supuesto una diferencia en el éxito o fracaso del proyecto de educación inclusiva de su hijo/a.
	5.3.3. Necesidades educativas de cara al futuro en la escolarización de su hijo/a.	Qué tipo de apoyos pueden ser determinantes para el desarrollo de una educación inclusiva de calidad para su hijo/a en las siguientes etapas educativas por parte del profesorado, otros compañeros, otras familias, la comunidad local
	4.4.3. Valoración general y satisfacción con el centro, modalidad educativa, trayectoria...	Valoración general del proceso de escolarización y la modalidad escogida. Qué harían diferente o qué cambiarían de haber podido elegir algo diferente
	5.3.4. Fortalezas familiares e individuales	Valoración de lo que este proceso les ha aportado como familia e individualmente en su crecimiento personal. Puntos fuertes percibidos como familia y en el alumno

## Anexo 9

Cuadro 5.

*Códigos emergentes definitivos*

**Dimensión 1. Ámbito personal y socio familiar:** Dimensión añadida para el análisis con el objetivo de identificar y agrupar las variables individuales y características familiares previas y relevantes que actúen como dificultades o fortalezas para el proceso de inclusión educativa (Martín, 2013).

Categoría		Códigos emergentes definitivos
<b>1.1. Variables personales del alumno/a con TEA</b>	1.1.1. Dificultades personales	Aspectos diagnósticos
		Dificultades sociales y comunicativas
	1.1.2. Fortalezas personales	Tempereamento tranquilo
		Respuesta favorable a la mediación social
Rápida adquisición de hábitos, adaptación al cambio		
<b>1.2. Variables socio-familiares</b>	1.2.1. Dificultades socio-familiares	Reducida red de apoyo local
		Dificultades de conciliación
		Inexperiencia
	1.2.1. Fortalezas socio-familiares	Estabilidad económica, nivel socio-económico medio-alto
		Compromiso e implicación
		Apoyo de la familia extensa

**Dimensión 2. Transición:** Valoración del proceso de transición a la escolarización del alumno con TEA (Kohler y Field, 2003)

Categoría		Códigos emergentes definitivos
<b>2.0 Antes de la escolarización (diagnóstico, dictamen...)</b>	2.0.1. Facilitadores	Apoyo de los servicios públicos (AT, EOEP...)
		Apoyo de los servicios privados y asesoramiento externo
	2.0.2. Barreras	Falta de transparencia y asesoramiento
		Dificultades en la concesión de apoyos necesarios
<b>2.1. Plan de transición</b> Facilitadores o barreras para la continuidad entre etapas	2.1.1. Medidas concretas tomadas	Medidas tomadas por el nuevo centro
		Medidas tomadas por el antiguo centro
		Medidas tomadas por profesionales externos
	2.1.2. Sentimiento de acogida	Sentimiento de acogida positivo
	2.1.3. El papel de las familias (participación)	Escasa participación activa de la familia en el proceso de transición
	<b>2.2. Motivos de la transición</b>	2.2.1. Para la elección de modalidad educativa
Preferencias de las familias		
2.2.2. Para la elección de centro		Conciliación
		Proyecto educativo de centro

		Plazas disponibles y titularidad
<b>2.3. Emociones y preocupaciones ante la transición</b>	2.3.1. Esperanzas y emociones positivas	Diagnóstico
		Expectativas de progreso en la escolarización
		Apoyos clave: otras familias, asociaciones y profesionales
		Rápida adaptación al centro
	2.3.2. Preocupaciones y emociones negativas	Sentimientos de desconfianza, injusticia e incompreensión
		Adaptación de su hijo al centro
Incertidumbre, esperas.		

**Dimensión 3. Percepción del proceso de inclusión educativa:** Valoración que la familia hace del proceso de escolarización de su hijo/a. (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Booth y Ainscow, 2015; Martín, 2013)

Categoría		Códigos emergentes definitivos	
<b>3.1. Culturas:</b> Normas, actitudes y valores de los distintos miembros de la comunidad educativa así como la manera en que se relacionan (Marchesi y Martín, 2014).	3.1.1. Liderazgo del equipo directivo	Liderazgo inclusivo, distribuido, transformador	
		Liderazgo poco inclusivo, autoritario...	
	3.1.2. Colaboración entre profesionales (interna y externa)	Cultura de colaboración entre profesionales	
		Ausencia de cultura de colaboración interna y externa.	
	3.1.3. Colaboración familia-escuela	Relaciones de colaboración familia-escuela	
		Ausencia de relaciones de colaboración familia-escuela	
	3.1.4. Creencias, actitudes y valores	Del centro y sus profesionales	Del centro y sus profesionales (inclusivas)
			Del centro y sus profesionales (no inclusivas)
		De profesionales externos	De los profesionales externos (inclusivas)
			De los profesionales externos (no inclusivas)
		De las familias con hijos e hijas con TEA	De las familias con hijos e hijas con TEA (inclusivas)
		De otras familias	De otras familias (inclusivas)
			De otras familias (no inclusivas)
De los iguales del aula	De los iguales (inclusivas)		
<b>3.2. Políticas:</b> Decisiones que se toman en el centro para dar una respuesta inclusiva	3.2.1. Medidas de atención a la diversidad	Medidas adecuadas de atención a la diversidad	
		Medidas inadecuadas o limitadas de atención a la diversidad	
	3.2.2. Medidas de coordinación interna y externa	Medidas adecuadas y suficientes de coordinación	
		2.2.2.2. Medidas inadecuadas o limitadas de coordinación.	

(Martín, 2013).	3.2.3. Medidas de colaboración familia-escuela	Medidas adecuadas para la colaboración familia-escuela (participación)
		Medidas inadecuadas para la colaboración familia-escuela
	3.2.4. Formación del profesorado	Formación continua, desarrollo profesional e innovación
		Ausencia de planes de formación e innovación
	3.2.5. Currículo y planificación	Medidas adecuadas de adaptación y planificación curricular
Medidas inadecuadas de adaptación y planificación curricular		
<b>3.3. Prácticas:</b> organización, actividades y metodologías inclusivas.	3.3.1. Metodologías de aula	Metodologías inclusivas, activas, innovadoras
		Metodologías homogeneizadoras, pasivas...
	3.3.2. Organización de tiempos y espacios en el aula	Organización de tiempos y espacios que favorecen la inclusión
		Organización de tiempos y espacios que no favorecen la inclusión
	2.3.3. Participación social (organización social del aula)	Prácticas que favorecen la colaboración entre iguales y la participación.
		Prácticas que no permiten la colaboración entre iguales.
	2.3.4. Actividades más allá de aula	Planificación de actividades de patio, comedor, etc., que favorecen la inclusión
		Ausencia de actividades fuera del aula que favorezcan la inclusión

**Dimensión 4. Impacto:** Valoración que la familia hace de la repercusión que ha tenido este proceso de escolarización en su día a día y sus relaciones familiares.

Categoría	Códigos emergentes definitivos
<b>4.1. Impacto en el contexto familiar.</b> Calidad de vida familiar (Giné et al., 2019)	Estabilidad emocional de los progenitores
	Clima familiar
	Bienestar económico
	Recursos de la familia
	Adaptación familiar
<b>4.2. Impacto en el contexto personal del alumno</b> (calidad de vida personal)	Estabilidad emocional
	Aprendizaje, progreso y competencias
	Relaciones, ocio y participación
<b>4.3. Impacto en la comunidad educativa</b>	Impacto real percibido
	Impacto esperado

**Dimensión 5. Expectativas, demandas, concepciones y elementos clave**

	<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>
<b>5.1.Expectativas de futuro</b>	5.1.1.Miedos y preocupaciones	Aumento de las desigualdades por la falta de respuesta educativa
		Desarrollo de la autonomía y la comunicación
	5.1.2.Esperanzas	Desarrollo pleno personal y social
		Progreso del sistema educativo y la sociedad hacia la inclusión
<b>5.2.Demandas</b>	4.2.1.Demandas al centro y sus profesionales	Prácticas más inclusivas (organización, metodologías dentro y fuera del aula...)
		Mejorar las medidas para la colaboración familia-escuela
	4.2.2.Demandas a la administración y sus profesionales	Transparencia y apoyo en el proceso
		Mejorar la distribución de los apoyos y servicios de orientación
		Mejorar las formas de enseñar y evaluar
4.2.3.Demandas a otras familias	Demandas a otras familias y a la sociedad en su conjunto para ser más inclusivas	
4.2.4.Demandas a la sociedad en su conjunto		
<b>5.3.Concepciones y Elementos clave</b>	5.3.1. Concepciones sobre inclusión educativa	Desarrollo de concepciones profundas y sofisticadas sobre inclusión a raíz de la experiencia
	5.3.2.Apoyos y elementos clave en la escolarización de su hijo/a.	Participación familiar y apoyo a la educación en el hogar
		Asesoramiento y apoyo de profesionales públicos o privados
	5.3.3.Necesidades educativas de cara al futuro en la escolarización de su hijo/a.	Reforzar el modelo de escolarización ordinaria con apoyos
	4.4.3.Valoración general y satisfacción con el centro, modalidad educativa, trayectoria...	Aspectos negativos
		Aspectos positivos
5.3.4.Fortalezas familiares e individuales	Aprendizaje, formación y empoderamiento	

## Anexo 10

Recopilación de citas para el apartado de resultados y discusión. Estudio 2.

### 1. **Ámbito personal y socio familiar**

#### 1.1. **Variables personales**

##### 1.1.1. **Dificultades personales**

###### 1.1.1.1. **Aspectos diagnósticos (severidad, comorbilidad...)**

Cita 1-Caso Nico, Madre: (en palabras de una orientadora del EOEP) Y a parte, no solo es autismo, tu hijo es que además tiene muchísimo retraso, muchísimos problemas, está retrasado en todo, cognitivo, habla...o sea, en todo, todas las áreas...Entonces pues es un caso grave.

Cita 2-Caso Guille, Madre: por el grado de autismo de Guille y nos han dicho que Guille tiene un grado muy, muy severo. Independientemente de que sea leve, medio o severo, si... nada más que por el hecho de que no hable teniendo 3 años ya es severo ¿vale?

###### 1.1.1.2. **Dificultades sociales y comunicativas**

Cita 3-Caso Guille, Madre: como Guille todavía no obedece a órdenes, ni te mira cuando lo llamas, ni nada, pero bueno, poquito a poco, parece va haciendo ese tipo de cosas.

Cita 4-Caso Nico, Madre: (en palabras de una orientadora del EOEP) cuando le hemos evaluado estaba en una esquina jugando el solo y no se relaciona para nada con las profesoras, le proponían algo y no lo hacía

##### 1.1.2. **Fortalezas personales**

###### 1.1.2.1. **Temperamento tranquilo, cariñoso**

Cita 5-Caso Guille, Madre: Y muy cariñoso, lo bueno que tenemos por ahora es que le gusta mucho el contacto, que en otros niños con TEA no es el caso, el mío está todo el día dándote besos, abrazos, todo el día necesita contacto

Cita 6-Caso Nico, Madre: Nico en ese sentido es un niño súper dócil, tranquilo, súper apacible.

###### 1.1.2.2. **Respuesta favorable a la mediación social**

Cita 7-Caso Guille, Madre: a mi hijo nunca le ha molestado que un niño se acerque a él para jugar, lo que pasa es que sí es verdad que él no va a buscarlo ¿vale? Pero que si alguien se le acerca a su lado e intenta jugar con él, pues este responde ¿no?

Cita 8-Caso Nico, Madre: Nico lo que necesitaba era que le guíes porque veíamos que todo lo que era motivarle para hacer cosas lo hacía.

###### 1.1.2.3. **Rápida adquisición de hábitos, adaptación al cambio**

Cita 9-Caso Nico, Madre: Claro porque nos decían “¿Cuándo le cambias la rutina hay algún problema?” Pues no, y cuando viaja, nosotros viajamos muchísimo, no hay problema. Porque nos decían cuando le cambias las rutinas, viajas, pataletas, problemas de conducta...Nada, nunca, ha sido un niño súper bueno.

#### 1.2. **Variables socio familiares**

##### 1.2.1. **Dificultades socio familiares**

###### 1.2.1.1. **Reducida red de apoyo local**

Cita 10-Caso Guille, Madre: Entonces aquí en Madrid estamos solos. Guille ve a su familia pues una vez al mes, que es cuando bajábamos si es que bajamos. Una o dos veces cada 2 meses; lo mismo bajamos una vez, o no sé cada mes y medio estamos bajando. Claro aquí tenemos amigos, evidentemente, pero eso de familia, amigos y demás está allí.

Cita 11-Caso Nico, Madre: Y no tienen ningún otro niño alrededor porque en la familia no tenemos más niños, entonces claro, tampoco ha visto a otros niños.

#### **1.2.1.1.Dificultades de conciliación**

Cita 12-Caso Guille, Madre: Los dos trabajamos en la misma empresa, somos los dos trabajadores informáticos en el mismo departamento, misma empresa. ¡Él es mi backup y yo soy el suyo!. Entonces, por ejemplo, que se ponga nuestro hijo malo, pues eso para nosotros es un trauma porque uno de los dos nos tenemos que quedar trabajando desde casa mientras el otro está la oficina; en fin, un follón muy muy gordo.

#### **1.2.1.3.Inexperiencia**

Cita 13-Caso Guille, Madre: Sí. Ten en cuenta que nosotros vamos con la L, yo este año soy novata total.

Cita 14-Caso Nico, Padre: Es que se define el futuro de tu hijo en una foto, que es lo que ve esa mujer en un momento [...] Te pilla la primera evaluación de inexperto, te lo crees todo, tu capacidad crítica no la tienes porque lo que te están diciendo es tan duro que no tienes tiempo ni de pensar, se te cae todo encima y te vas a casa sin poder...Luego pasan días, vamos hablando con demás personas y empiezas ya a quitar lo oscuro que te ha echado encima y empiezas a hilar...

### **1.2.2.Fortalezas socio familiares**

#### **1.2.2.1.Estabilidad económica, NS-E medio-alto**

Cita 15-Caso Guille, Madre: Nosotros por nuestra cuenta, en la parte privada, en cuanto nos dieron... no el diagnóstico sino que nos hablaron de un posible TEA, ahí empezamos a buscar centros privados.

Cita 16-Caso Nico, Madre: Mira, sinceramente, este niño si hay que darle logopedia, si es porque me estáis diciendo que necesita un fisio, logopedia más horas al día, yo toda la tarde me dedico a buscar un profesional que venga a mi casa a hacer logopedia

**1.2.2.2.Compromiso e implicación en la educación y desarrollo de su hijo.** Cita 17-Caso Guille, Madre: En DEA (centro privado) nos llaman "los padres ayudas-visuales". Nosotros le hemos hecho a nuestro hijo su agenda, le hemos hecho de todo; de cada uno de los juguetes tiene su ayuda visual para anticipación de todas y cada una de las cosas, entonces nosotros también nos estamos formando en cursos, estamos empapándonos de libros continuamente.

Cita 18-Caso Nico, Madre: Bueno, total, que nos informamos de todo. Todas las opciones que teníamos para ya cuando fuéramos a hablar con el EOEP porque nos cargábamos nosotros de razones para reforzar nuestra decisión.

#### **1.2.2.3.Apoyo de la familia extensa**

Cita 19-Caso Nico, Padre: Bueno, mi madre ha sido toda la vida profesora de niños de 3, 4 y 5 años, de infantil. Entonces ella se implicaba emocionalmente mucho.

## **2.Transición**

### **2.0.Antes de la escolarización, diagnóstico, dictamen...**

#### **2.0.1.Facilitadores**

##### **2.0.1.1.Servicios públicos**

Cita 20-Caso Guille, Madre: Entonces pues siguiendo también un poco las recomendaciones del equipo de DL, que lo evaluaron allí y le recomendaron aula TGD, pues ya está. Yo es que ya fui casi con todo...el ir con un informe de DL te abre muchas puertas, te digo la verdad, te gastas la pasta pero te abre mogollón de puertas. Porque las del equipo luego de

AT, pasándoles el informe de DL, fueron lo que hicieron, las recomendaciones que me dieron fueron las mismas.

Cita 21-Caso Nico, Madre (sobre las palabras de una orientadora del EOEP): *“Pues sinceramente yo creo que no, yo creo que tu hijo no debería ir a Educación Especial. Yo nunca hubiera hecho un informe así, creo que habría que darle una oportunidad de ir a ordinaria con apoyos...Lo que pasa que, ten en cuenta un poco nuestra situación, nosotros no nos podemos poner en contra de otros orientadores, es un poco enfrentarnos a la situación en la que está pero mira...”* O sea es que ahí de repente como que cambió todo, fue un aire para nosotros, un alivio, nos quedamos ahí en la reunión alucinado. Porque, uff...que descanso que digas esto. Por primera vez me está dando la razón y lo está viendo un poco como nosotros.

### **2.0.1.2.Asesoramiento y servicios privados**

Cita 22-Caso Nico, Madre: Estuvimos incluso informándonos con un abogado qué derecho teníamos si, al final ellas medio nos recomendaban-obligaban a ir a Educación Especial, nosotros cómo familia qué derechos teníamos para defender otra alternativa. Nos dijeron que sí que podíamos estar en contra del informe que ellas emitieran y seguir defendiendo que lo mejor para nuestro hijo no era Educación Especial sino Ordinaria con a apoyos.

Cita 23-Caso Guille, Madre: Pues en ese centro empezaron con lo típico; hicieron una entrevista inicial, no sé qué, para ver lo que iba a tener Guille y empezó a recibir estimulación... empezó a recibir fisioterapia, terapia ocupacional, logopedia, y neuro... y psicología. Y ahí empezaron a tratarlo. Iba 4 sesiones durante 3 días, 4 sesiones a la semana o así

## **2.0.2.Barreras**

### **2.0.2.1.Falta de transparencia y asesoramiento en el proceso administrativo**

Cita 24-Caso Nico, Madre: Entérate de todos los equipos de orientación diferentes que hay en el proceso, todas las posibilidades que hay si eres niños con NNEE o no, del tema de cómo van los puntos, a quién te tienes que quejar si no sale en las listas o lo que sea. Y ya pues para rematar, lo que te digo, que no conseguimos la plaza, nadie nos pudo explicar por qué no conseguimos la plaza cuando teníamos puntos por encima del corte. No sabes ni a quién tienes que reclamar, ni dónde tienes que ir o con quién tienes que hablar.

Cita 25-Caso Nico, Madre: También nosotros es que hemos descubierto por este proceso que, como eres primerizo no tienes ni idea pero, creemos que el proceso de escolarización está súper mal y ya si eres niño con NNEE está mucho peor porque tienes muchas menos plazas [...] Y luego la transparencia del proceso para nosotros es nula. No hay nada.

Cita 26-Caso Guille, Madre: Después, nada cuando salió el periodo de matriculación nosotros pensábamos que el EAT nos iba a dar directamente el colegio en el que nuestro hijo iba a entrar, porque ahora ya como se supone que tienen la información de las plazas que tienen disponibles y demás, eso era lo que yo pensaba. Pero no, nos dijeron que nosotros teníamos que ir buscando colegios, el que nos gustara y demás para rellenar la matrícula con el orden de preferencia.

### **2.0.2.1.Dificultades en la concesión de apoyos necesarios**

Cita 27-Caso Nico, Madre: Y por lo que nos dijeron en el colegio había un problema porque al final entró como si tuviera NNEE pero al no tener dictamen no nos daban plaza de NNEE. Entonces, por culpa de estar ahí un poco en el limbo no conseguimos plaza porque teníamos bastantes puntos y por el corte teníamos que haber entrado pero pues eso, como estábamos ahí un poco.

Cita 28-Caso Nico, Madre: Total que al final acabamos en este colegio con la marca de necesidades pero sin derecho a ningún tipo de apoyo porque no teníamos un dictamen que diga lo que le falta al niño. Y eso es lo que nos dijeron un poco las orientadoras de aquí, que es en ese dictamen donde pone lo que va a necesitar tu hijo y eso es lo que marca donde va a ir. Sin ese dictamen vas a un colegio y no saben lo que necesitas [...] Y también otra cosa importante

es que tus hijos tienen derecho a opción ordinaria eso es todo mentira. En España no es esa opción, en el momento que tienes necesidades te sales directamente del sistema,

## **2.1. Plan de Transición**

### **2.1.1. Medidas concretas para facilitar la transición**

#### **2.1.1.1. Medidas tomadas por el centro**

Cita 29 –Caso Guille, Madre: Nosotros antes de entrar en el colegio, como bien has dicho, tuvimos una reunión con la directora del colegio y con la orientadora donde les llevamos todos los informes de Guille y demás. Y se estudiaron todo el caso entero, todos y cada uno de los informes que les llevamos se lo estudiaron, donde venían todas las recomendaciones de DL (centro privado) sobre qué es lo que tenían que trabajar con él, todo.

Cita 30-Caso Nico, Madre: al principio en el cole los propios orientadores, sin meter a los de CH que esos son aparte del cole, la PT que nos tocó nos dijo que veía que A necesitaba muchísimo apoyo y nos propuso un plan de las cosas que iban a trabajar con él. Nos propuso un programa de las distintas cosas que iban a trabajar, sobre todo las partes de su cuerpo, reconocerse bien... Nosotros les comentamos el tema que nos habían recomendado en la guardería sobre la integración sensorial... Entonces, fue una primera reunión antes de que pasara todo esto del equipo de CH.

Cita 31-Caso Guille, Madre: Esa fue la primera reunión y luego tuvo otra reunión para los papás de los niños del aula TEA, entonces a esa ya si fue más dirigida expresamente a los niños. Sólo hay cuatro niños en el aula TEA [...] A esa reunión fue la PT, el integrador, , la orientadora que es la que tuvo la reunión en el mes de julio, y creo que también me dijo que fue otra muchacha que es como la ayudante de la orientadora o algo así, también como otra profe de apoyo.

#### **2.1.1.2. Medidas tomadas por el antiguo centro**

Cita 32-Caso Guille: Entrevistador: Y con la guardería y el cole, ¿se han pasado información o ha sido a través vuestro? -Madre: No, ahí ha sido a través nuestro, la verdad. - Entrevistador: ¿La guardería te dio algún informe final? -Madre: No, en la guardería no me dieron informe final, pero ni a mí ni a ninguno.

Caso 33-, Madre: Y ellos al final lo que nos reportaron a final de curso es que se había abierto más a los niños, se le veía más integrado, mucho mejor. Pero tampoco... nos hicieron una especie de informe, que fue de los que más nos sorprendió porque nadie nos lo había dicho hasta entonces, que ellos habían valorado como que tenía falta de integración sensorial

#### **2.1.1.3. Medidas tomadas por profesionales externos**

Cita 34–Caso Guille, Madre: La gente del equipo de orientación nada, cuando ya... Pasaron el informe tanto del Equipo Específico tanto el de AT, pasaron el informe que lo tuve que llevar al colegio y ya está, a partir de ahora no tenemos contacto.

### **2.1.2. Sentimiento de acogida**

Cita 35-Caso Guille, Madre: De todas formas, lo que sí te tengo que decir es que en cuanto entregué la matrícula, al darme la media vuelta me encontré con la directora y estuvo preguntándome, que se alegraba muchísimo que el niño estuviera ahí y que se pondrían en contacto conmigo y nos llamaría lo que es la PT para hacer otra entrevista

Cita 36-Caso Guille, Madre: La verdad es que no. Y en esa reunión, la verdad que me hizo mucha ilusión porque me dijo su padre que la profe dijo que este año tenía un niño con necesidades especiales y que esperaba que tanto con los niños como los papás se comportaran como se espera y que están súper volcados con él, que ella está súper ilusionada... La verdad es que la profesora que nos ha tocado es un encanto.

Cita 37-Caso Nico, Madre: Total, que fuimos a conocer este cole y la verdad que muy bien, nos atendieron bien.

Cita 38-Caso Nico, Madre: Lo que sí que se les ve un poquito peor es en cuanto a que al final te transmiten que van a poder hacer lo que puedan hacer, hasta donde puedan llegar [...] Entonces te sientes un poco...no sé cómo decir, sientes que no sabes cómo va a estar realmente atendido.

### **2.1.3.El papel de la familia, participación**

Cita 39-Caso Guille, Madre: Ellos siempre están en colaboración...O sea, a mí no me han dado una hoja como hacen en DL o en AP de estos son los objetivos que vamos a trabajar, eso no me lo han dado. Yo sin embargo a ellos, se lo he facilitado a la PT, tienen todos los objetivos que se están trabajando.

Cita 40-Caso Nico, Madre: Pero sí que veo que hay cosas que nosotros sentíamos...Precisamente eso, por ejemplo, el programa de lo que iban a hacer yo creo que en ningún momento lo compartimos, nos comentaron por encima lo que iban a hacer pero no sabíamos lo que se iba a hacer. [...] Entonces, es verdad que yo creo que: primero, no hay un programa como tal que te presenten como que vamos a hacer esto; tampoco te dejan opinar, tampoco tienes mucha opción de opinar, es esto y punto.

## **2.2.Motivos de la transición**

### **2.2.1.Para la elección de modalidad educativa**

#### **2.2.1.1.Recomendaciones de profesionales públicos y privados**

Cita 41-Caso Guille, Madre: Entonces a nosotros todo el mundo, todo el mundo siempre nos dice que evidentemente que lloremos, pataleemos y todo porque nuestro hijo vaya a una modalidad B ¿vale? De ordinaria con apoyo, y yo pues evidentemente, vista la relación y la trayectoria que tiene nuestro hijo en la guardería con el resto de sus compañeros, pues evidentemente yo lo que querría para mi hijo es una modalidad B ¿vale? Eso por un lado. Pero por otro lado, también en el equipo de DEA nos han dicho que lo que nos recomiendan para nuestro hijo una modalidad C, de aula TEA. Pues qué quieres que te diga...., que si nos lo están diciendo ya esos profesionales pues... no es que yo no quiera que vaya un aula TEA, es que digo, pues joder, ... si nuestro hijo de verdad está capacitado para estar en un aula ordinaria con apoyo...

#### **2.2.1.2.Preferencias de las familias**

Cita 42-Caso Nico, Madre: Entonces lo menos malo que nos puede tocar es otro colegio inclusivo...No sabremos si habría opción pero si hubiera nos encantaría ir a esos. Si no, lo menos malo sería el aula TEA. [...] Para nosotros lo ideal sería uno de los colegios inclusivos que habíamos visto pero entonces renunciamos al aula TEA seguramente, y si no renunciamos a nuestra idea de inclusión.

### **2.2.2.Para la elección de centro**

#### **2.2.2.1.Conciliación**

Cita 43-Caso Nico, Padre: Entonces, bueno, es que también se junta entre tu logística, más luego intentar meterles en el mejor sitio posible y que puedan ir los dos.

#### **2.2.2.2.Proyecto educativo**

Cita 44-Caso Guille, Madre: Entonces yo quería algo, no similar a lo que he tenido pero queríamos que fuera también un colegio católico. Para nuestra decisión era importante, para otros padres a lo mejor no, pero para nosotros sí.

Cita 45-Caso Guille, Padre: Mientras que en el MT fue todo lo contrario, todo orientado al niño, a la familia. Entonces como yo también he sido, he estado muy involucrado en la enseñanza, pues evidentemente me tiraba más lo del MT, no sólo por los valores, sino por la forma de enfocar.

#### **2.2.2.3.Plazas disponibles y titularidad**

Cita 46–Caso Nico, Madre: Entonces a raíz de que no consiguió la plaza ahí pues nos derivaron al AG que es uno que está muy cerquita y no conocíamos. Es un público con...nos dieron plaza de ordinaria con apoyos.

Cita 47–Caso Guille, Madre: Para elegir el colegio que íbamos a poner en primera opción, eso fue casi un quebradero de cabeza porque todo el mundo, pero todo el mundo nos decía que tirásemos por lo público, todo el mundo. Que por lo público iba a tener muchas más facilidades, que, si por lo concertado no iban a tener los mismos recursos que tiene un público, entonces me lo pintaban todo... Joder, que sí, pero es que yo quiero el concertado.

### **2.3.Emociones y preocupaciones ante la transición**

#### **2.3.1.Preocupaciones y emociones negativas**

##### **2.3.1.1.Sentimientos de desconfianza, injusticia, incomprensión**

Cita 48–Caso Nico, Madre: Entonces eso nos chocó bastante, nos dejó un poco tristes porque al final es un niño que necesita apoyo y no se lo pueden dar simplemente porque falta un papel pues nos parecía un poco...poco sensible con los niños, que al final son los que pierden el apoyo. Pero bueno, lo asumimos un poco, hablamos también con el colegio y seguimos adelante.

Cita 49–Caso Nico, Padre: Y a mí me parecía un poco injusto porque al final tenemos que ir un poco contra el sistema, contra las personas que orientan dónde tiene que estar mi hijo y al final será una persona la que juzgará si nosotros tenemos razón o no. Con lo cual, me parecía la situación un poco violenta e injusta porque si nosotros consideramos que queremos llevar a nuestro hijo a un colegio ordinario con apoyos o incluso la opción de aula TEA, que ni si quiera nos habían dado esa opción; pues parecía que se te cerraban las puertas, no tenías alternativas.

Cita 50–Caso Nico, Madre: Incluso dudas de si estás tomando la decisión correcta. Que igual es verdad lo que te están diciendo, que tendría que ir a Educación Especial porque es lo mejor para él...se pasa bastante mal. Así que bueno, cada vez que teníamos una reunión de estas salíamos medio llorando, deprimidos y dándole vueltas a la cabeza y “¿Qué hacemos?” y tal.

##### **2.2.1.2.Adaptación al centro (horarios, comidas, compañeros...)**

Cita 51–Caso Guille, Madre: Entonces también me tranquilizaron mucho porque a mí una de las preocupaciones que tenemos más grandes es la comida con AN

Cita 52–Caso Guille, Padre: es lo que más miedo nos da, por así decirlo, la adaptación de nuestro hijo al nuevo colegio y cómo el resto de compañeros lo van a aceptar a él.

Cita 53–Caso Nico, Madre: Sobre todo es porque no le traten diferente...

##### **2.2.1.3.Incertidumbre, esperas**

Cita 54–Caso Guille, Madre: Luego lo que hemos estado haciendo ha sido un poco más, en tema de incertidumbre, es a la hora de saber la solicitud cómo va.

Cita 55–Caso Nico, Madre: Entonces, eso fue en julio, pues ya te vas en julio que se acaban los coles y no sabes nada, nos fuimos pues con la incertidumbre de decir no sabemos al año que viene qué será, si nos habrán asignado el aula TEA o no y ya te quedas el verano un poco preocupado en ese aspecto, pero bueno

#### **2.3.2.Esperanzas y emociones positivas**

##### **2.3.2.1.Diagnóstico**

Cita 56–Caso Guille, Padre: Fue un poco, bueno, yo hablo por mí; lo mío fue como una especie de alivio y preocupación a la vez, ¿no? Alivio porque ya te ponen nombre a lo que tanto era posible, posible, posible.... Y ahora ya tengo el nombre y ya puedes examinarte. Duele

mucho, no es que duela es que es... muchísimo, pero al menos ya tienes un diagnóstico y ya puedes trabajar en una línea.

### **2.3.2.2.Expectativas de progreso de su hijo gracias a la escolarización**

Cita 57–Caso Guille, Madre: Cuando esté ahí con tres profesores, por así decirlo, para tres niños, pues, evidentemente no es lo mismo que esté una profesora con 20 niños a su alrededor a que esté dedicados, evidentemente el avance va a ser muchísimo mejor o eso creemos.

### **2.3.2.3.Apoyos clave: otras familias, asociaciones, profesionales**

Cita 58–Caso Guille, Madre: Es que han sido todo facilidades, por así decirlo.

Cita 59–Caso Guille, Madre: una mamá también de NT, que yo, evidentemente tenemos un grupo de WhatsApp y puse "¿alguien conoce algo de este cole?" y empezó a hablarme por privado, y me dice "¿qué te pasa?", y digo "pues mira, es que estoy interesada en llevar a mi niño aquí", y empezó a escribirme ella que es que estaba pensándolo también y que qué impresión me había dado; y digo "mira, yo estoy encantada, concerté una entrevista con ellos". Y entonces la madre también lo llevó, fue a la entrevista y hablando las dos estábamos encantadas. Y a mí ya ahí me dio un poco de esperanza "ya somos dos".

Cita 60–Caso Nico, Madre: (Sobre la orientadora que decidió ayudarles a cambiar el dictamen de educación especial) O sea es que ahí de repente como que cambió todo, fue un aire para nosotros, un alivio, nos quedamos ahí en la reunión alucinado. Porque, uff...que descanso que digas esto. Por primera vez me está dando la razón y lo está viendo un poco como nosotros.

### **2.3.2.5.Rápida adaptación al centro**

Cita 61–Caso Nico, Madre: La verdad que lo llevó súper bien, A se adaptó súper bien al cole, fue muy contento a las clases.

## **3.El proceso de escolarización**

### **3.1.Culturas**

#### **3.1.1.Liderazgo**

##### **3.1.1.1.Liderazgo inclusivo, distribuido, transformador**

Cita 62–Caso Guille, Madre: Nosotros antes de entrar en el colegio, como bien has dicho, tuvimos una reunión con la directora del colegio y con la orientadora donde les llevamos todos los informes de Guille y demás.

Cita 63–Caso Guille, Padre: Pero vamos, que están muy ilusionados, se acercó el director del colegio también para volver a decir lo mismo, que estaban todos muy ilusionados, que querían aprender mucho al trabajar con esos niños [...] Siempre dice el director que tienen ellos más que aprender de esos niños que los niños de ellos.

Cita 64–Caso Nico, Madre: Fuimos muy claros y la verdad que nos dijeron que mientras estuviera allí iban a hacer todo lo posible por ayudarnos.

##### **3.1.1.2.Liderazgo poco inclusivo**

Cita 65–Caso Nico, Madre: Que una cosa que no nos gustó, que cuando nos dijeron que no estaban los papeles y no podía ir ni a logopedia y les dijimos que les firmábamos algo pero que no, que no se puede...Nos sentó un poco mal porque tú como colegio puedes hacer, en otros colegios nos dijeron que aunque no estaba en los papeles le iban a sacar a las clases.

#### **3.1.2.Coordinación entre profesionales interna y externa**

##### **3.1.2.1.Cultura de colaboración entre profesionales**

Cita 66–Caso Guille, Madre: El Equipo Específico durante el primer año por lo visto sí le hace un seguimiento a todas las aulas TGD que se abran en N, pero el EAT no hace ningún tipo de seguimiento, de hecho, tendremos que llevar al niño al EAT para que le hagan el seguimiento.

Cita 67–Caso Guille, Madre: Y eso, actualmente a esa reunión fue la PT, que se llama CR, el integrador, que se llama AT, la orientadora

Cita 68–Caso Guille, Madre: También todos, lo que sí nos han pedido es todas las direcciones de correo de AP y de DL, con quien poder coordinarse para los objetivos.

### **3.1.2.2.Ausencia de cultura de colaboración**

Cita 69–Caso Nico, Madre: Nosotros, por ejemplo, una cosa que yo les propuse, les llevé los informes de AT donde estaba yendo y un poco que vieran lo que trabajaban con él allí. Y no sé si lo tuvieron en cuenta porque lo que hacían en AT y en el cole era un poco independiente. También les di el contacto y yo creo que en ningún momento se pusieron en contacto.

### **3.1.3.Colaboración familia-escuela**

#### **3.1.3.1.Relaciones de colaboración familia-escuela**

Cita 70–Caso Guille, Madre: Pues cada dos semanas nos va a poner una reunión, todavía no hemos podido la primera porque todavía no ha empezado ni si quiera las dos semanas.

Cita 71–Caso Guille, Madre: Es que están siempre súper pendientes. En ese sentido, queja ninguna. Están siempre disponibles en teléfono, en email, en cualquier tipo de cosa.

Cita 72–Caso Nico, Madre: Yo el año pasado cuando me despedía le di una carta a la directora en nuestro nombre agradeciéndole todo lo que nos había hecho, por nosotros, por ayudar a Nico más de lo que hubieran tenido que hacerlo, siempre nos había dicho que no teníamos por qué hacer cosas, pues le agradecemos todo eso, y también le propusimos cosas que creíamos que se podían mejorar: pues que faltaba comunicación entre los colegios y los padres, vamos que no te enteras de nada y es un poco lo que hemos sufrido los padres al empezar el curso otra vez,

#### **3.1.3.2.Ausencia de relaciones de colaboración**

Cita 73–Caso Nico, Madre: Luego nos dijeron que íbamos a tener comunicación, que nos contarían...Pues, comunicación prácticamente no había nada. Nosotros teníamos que preguntar a la profesora que, “¿qué tal, cómo va?” Si te encontrabas a la PT por el patio que era muy maja pues le preguntabas y te contaba. Pero al final tenías que aprovechar los encuentros fortuitos para preguntar.

Cita 74–Caso Nico, Padre: Sí, que te hicieran parte de la educación de tu hijo. Porque nosotros queremos ser parte de eso pero en el cole parece que no, que se lo toman como que esto es nuestro...

Cita 80–Caso Guille, Madre: La tutora del aula de referencia es también muy buena gente y demás pero claro, con esa chica apenas tenemos trato. Nosotros no tenemos que llevar a Nico al aula de referencia cuando entra al cole, sino que nos tenemos que esperar a que bajen el integrador y la PT y ellos se lo suben al aula. Entonces, yo con la tutora del aula de referencia apenas tengo trato.

### **3.1.4.Creencias, actitudes y valores**

#### **3.1.4.1.Actitudes y valores del centro y sus profesionales**

##### **3.1.4.1.1.Del centro y sus profesionales (inclusivas)**

Cita 81–Caso Guille, Madre (sobre el aula TEA): Claro, ellos piensan que es muy enriquecedor no sólo para el niño, sino para todo el resto de los compañeros, ellos apuestan por la inclusión, entonces está todo orientado para que los niños de su clase y demás, piensan que

va a ser muy enriquecedor para todos ellos el estar con niños con NEE. Esa ha sido la primera motivación: tanto para los niños como para todo el colegio, profesores y todo.

Cita 82–Caso Guille, Madre: Sí, están ya te digo que están a tope, súper implicados y volcados con los niños, es que se les ve que tienen unas ganas de trabajar con ellos y una predisposición que yo me he quedado alucinada, vamos.

Cita 83–Caso Nico, Madre: A ver, yo en general les vi bastante...bien, bastante integrados. Nos han tratado siempre súper bien. Lo que sí que se les ve un poquito peor es en cuanto a que al final te transmiten que van a poder hacer lo que puedan hacer, hasta donde puedan llevar. En el sentido de que si no tienen más medios no pueden darle más apoyo.

#### **3.1.4.1.2. Del centro y sus profesionales (no inclusivas)**

Cita 84–Caso Nico, Madre (sobre conversación con la tutora)“Oye, nosotros estamos haciendo la ficha, A no puede seguir el ritmo pues va a pintar”. Yo le decía a la profesora: Pues hombre, aunque no haga la ficha por lo menos que sí que aprenda a estar sentado en su silla, a pintar o a hacer lo que él pueda. No me gustaría que él estuviera excluido en una esquina jugando a algo mientras los demás estuvieran sentados en su silla haciendo una ficha. Entonces, en ese aspecto sí, no lo han hecho así porque también hablándolo con la profesora...pero de primeras, lo primero que te plantean es: -“No, es que no va a poder hacer la ficha entonces no sé qué hacer con él”.

Cita 85–Caso Nico, Madre: Pero es que esa mujer al principio lo que hizo fue ponernos un muro, decir "ya, A no va a pasar de aquí". No le pongas un muro, déjale, dale los apoyos necesarios y a ver hasta dónde va llegando en cada momento. Entonces, eso es lo que vemos, que en este colegio están las cosas muy enfocadas a la normalidad.

Cita 86–Caso Nico, Madre: Claro, porque es que, esto depende de personas. Si la tutora dice que Adrián le requiere demasiado trabajo y no puede dedicarse a los demás niños, ella pasa de Adrián

#### **3.1.4.2. Actitudes y valores de profesionales externos**

##### **3.1.4.2.1. De profesionales externos (inclusivas)**

Cita 87–Caso Guille, Madre: Pues, a ver, nosotros nos han dicho, la verdad, el EAT, que en ese aspecto sí me tranquilizó un poco más porque nos dijo que el año pasado habían valorado a un niño que estaba similar a AG, dice "si tú vieras los avances que ha tenido este año en el cole, cuando he ido este año otra vez a hacer la evaluación ha pegado un cambio brutal, que ha avanzado muchísimo".

Cita 88–Caso Guille, Madre: cuando lo lleve allí (AT) se puso la muchacha primero a explicarme en todo lo que consistía, luego las pruebas que le iban a hacer, la verdad es que todos los profesionales con los que he dado la verdad muy bien, de ninguno tengo queja.

Cita –Caso Nico, Padre: Y te he dicho antes que estábamos ahí por las personas porque hemos ido dando con gente buena, que estaba dispuesta a colaborar, a perder su tiempo por asesorarnos a nosotros.

##### **3.1.4.2.2. De profesionales externos (no inclusivas)**

Cita 89–Caso Nico, Madre: Y ahí nos dicen que sigue con muchísimo retraso, que igual no es capaz ni de asignarle este aula TEA que igual tiene que ir a educación especial, que no está en el nivel para entrar en el aula.

Cita 90–Caso Nico, Madre: Os voy a recomendar educación especial porque está el aula TEA pero no siempre hay buenos profesionales, depende cual te toque, yo te puedo decir que en esta sí hay buenos profesionales pero depende de la que te toque, te puede tocar gente novata...En educación especial la gente está muy especializada en todo y claro, os van a atender mucho mejor

### **3.1.4.3. Actitudes y valores de las familias con hijos e hijas con TEA**

Cita 91–Caso Nico, Madre: Lo que te proponen en educación especial es, un niño que tiene autismo en teoría, que tiene que socializar, está con 5 niños y tiene a dos buenos profesionales encima. Vale, perfecto pero los dos buenos profesionales, ¿qué le van a enseñar a aprender? ¿a leer? Es que me da igual, a leer lo puede aprender aunque sea dentro de tres años, es que lo que me interesa es que se le estimule en todas las áreas, no solo fisio, fisio, logopedia... ¿Y el resto? ¿Y a socializar? ¿Y aprender de los demás? ¿Y a lavarse las manos?

Cita 92–Caso Guille, Madre: Yo soy realista, yo claro que lo que yo quiero para mi hijo es que esté todo el día en la clase con el resto de sus compañeros, pero evidentemente no sé si eso va a ser lo más beneficioso para él

### **3.1.4.4. Actitudes y valores de otras familias**

#### **3.1.4.4.1. De otras familias (inclusivas)**

Cita 93–Caso Guille, Madre: A mí también me dan mucha confianza las otras madres el aula TEA, que evidentemente como en todos sitios hemos hecho un grupo de WhatsApp las cuatro madres pues estamos todo el día charlando y demás. Y las veía tan ilusionadas y demás con el trato que están recibiendo...yo estaba súper contenta

Cita 94–Caso Nico, Madre: Pero que en algún momento nadie me ha preguntado ni qué le pasa ni por qué. Pues a mí esas cosas tampoco me gustaría preguntarle a los demás, es algo muy personal y que lo podría contar sin ningún problema. En general muy bien y todos muy contentos, todos preguntando por él qué tal.

#### **3.1.4.4.1. De otras familias (no inclusivas)**

Cita 95–Caso Nico, Madre: Lo que no sé qué opinarán el resto y unos padres que no tengan un niño con necesidades. Que la mayoría de la gente imagino que sí pero también habrá gente que diga "pues mira, yo por si acaso prefiero que no me toque nadie raro".

Cita 96–Caso Nico, Madre: Una cosa que hablamos, hay un niño en la clase de A que es un niño normal, pues varios días no quiere entrar a la clase y empieza a pegarle patadas a la madre, pero patadas muy bestias porque es un niño grande, si eso lo hiciera un niño con necesidades, ya tiene problemas de conducta, digo, menos mal que A no es así porque si no ya se te complica todo, sin embargo, si es un niño normal que un día patalea, pues es un día o toda la semana, pero, al final un niño con necesidades, además, ya tienes el estigma de cualquier cosa que le pase "ah, es que tu hijo no entiende o es que tu hijo se comporta mal o no se adapta a los cambios"

### **3.1.4.5. Actitudes y valores de los iguales**

#### **3.1.4.5.1. De los iguales (inclusivas)**

Cita 97–Caso Nico, Madre: Que no sé muy bien tampoco pero que en general los niños le tratan súper bien. Entonces, no sé muy bien qué ha hecho el colegio pero yo cuando he estado con ellos en la fila y demás, los niños son conscientes de que A tiene ciertas dificultades, que no hace determinadas cosas pero bueno. Los niños al final, yo creo que si se lo explicas y le das la normalidad que yo creo que tiene que tener, pues al final ellos lo entienden. Al principio te lo pueden preguntar qué le pasa, que es distinto, pero si tú lo normalizas, ellos lo ven tan normal.

Cita 98–Caso Guille, Padre: Pero vamos, con lo que nos han contado y lo que hemos podido ver las veces que hemos ido a recogerlo, están todos volcados con el niño. Tanto los compañeros, alumnos de otros cursos...el aula TEA está en una planta con, creo que son los últimos cursos de primaria, pues los niños de esas aulas volcados con ellos. La verdad que lo ven por el patio, lo saludan siempre...Muy bien.

## **3.2. Políticas**

### **3.2.1. Medidas de atención a la diversidad**

### **3.2.1.1. Medidas adecuadas para la atención a la diversidad**

Cita 100–Caso Guille, Madre: El integrador sí...yo creo que pasa muchísimo tiempo con Guille porque también es quién le da de comer, tiene la PT y ya está, no tiene más. Bueno, está la orientadora y demás, que en el departamento de orientación hay como varias personas. Y lo que sí tienen en el cole son profes de apoyo que van dando en el aula de referencia o si en algún momento puntual...

Cita 101–Caso Nico, Madre: Me han dicho que igual le sacan alguna hora más, también me han dicho que iban a hacer apoyo en el aula, en la asamblea, nos lo tendrán que decir.

### **3.2.1.2. Medidas inadecuadas o limitadas de atención a la diversidad**

Cita 102–Caso Nico, Madre: Entonces yo creo que eso no está estipulado, yo creo que dependerá un poco de cada colegio lo que haga y lo que decida. Pero al final estás un poco a la expectativa de lo que decidan los PTs, los ALs o el colegio en sí, no hay una normativa o un procedimiento establecido yo creo. Entonces pues al final el apoyo es muy poquito, la AL no estaba todos los días en el colegio por ejemplo, iba de vez en cuando.

Cita 103–Caso Nico, Madre: Respecto a los apoyos, yo creo que son súper pocas la verdad.

## **3.2.2. Medidas de coordinación interna y externa**

### **3.2.2.1. Medidas adecuadas y suficientes de coordinación interna y externa**

Cita 104–Caso Guille, Madre: Están en comunicación tanto la PT con la chica de DL, su terapeuta, están en comunicación vía email y vía telefónica para trabajar siempre todo en la misma línea.

### **3.2.2.2. Medidas inadecuadas o limitadas de coordinación interna y externa**

Cita 105–Caso Nico, Madre: Nosotros, por ejemplo, una cosa que yo les propuse, les llevé los informes de AT donde estaba yendo y un poco que vieran lo que trabajaban con él allí. Y no sé si lo tuvieron en cuenta porque lo que hacían en AT y en el cole era un poco independiente. También les di el contacto y yo creo que en ningún momento se pusieron en contacto.

Cita 106–Caso Nico, Madre: Por ejemplo, imagínate que si en el recreo nadie puede estar pendiente de A pues no va a haber nadie porque no tienen esa posibilidad. Entonces te sientes un poco...no sé cómo decir, sientes que no sabes cómo va a estar realmente atendido.

Cita 107–Caso Guille, Madre: La gente del equipo de orientación nada, cuando ya... Pasaron el informe tanto del Equipo Específico tanto el de AT, pasaron el informe que lo tuve que llevar al colegio y ya está, a partir de ahora no tenemos contacto. No sé si el Equipo Específico tendrá que ir al colegio a hacerle un seguimiento por eso de que es el primer año que han abierto, pero que tampoco lo sabemos.

## **3.2.3. Medidas de colaboración familia-escuela**

### **3.2.3.1. Medidas adecuadas para la colaboración y participación de la familia**

Cita 108–Caso Guille, Madre: Porque tenemos un cuaderno de comunicación donde nos dicen todos los días lo que ha hecho o no ha hecho y demás.

Cita 109–Caso Guille, Madre: El centro también, cada dos por tres tiene lo que son escuelas de padres, de infantil, primaria, secundaria. A la escuela de padres de infantil hemos ido y como las 4 madres tenemos niños en infantil siempre hemos ido las cuatro familias a la escuela de padres. En las escuelas de padres, siempre, el director y demás siempre empieza a decir: "Estas cuatro, son las mejores familias de todo el centro"

Cita 110–Caso Nico, Madre: En ese aspecto he notado mejoría porque la profesora está compartiendo con nosotros lo que van a trabajar y yo en casa lo hago y le veo que está mucho más contento.

Cita 111–Caso Nico, Madre: Sí, al final del curso nos dieron el informe, no sé si te lo llegué a enviar. Todos los trimestres nos mandaban cosas que hacen o no hacen.

#### **3.2.3.2. Medidas inadecuadas para la colaboración y participación de la familia**

Cita 112–Caso Nico, Madre: Creemos que falta mucha comunicación y muchas cosas, la verdad que en nuestro cole están teniendo mucha voluntad por hacerlo, tú se lo pides y también te podrían decir que no porque lo hacen extraoficial y lo han tenido, lo han hecho, pero, claro, se lo tienes que estar pidiendo tú y es un poco favor, que tampoco te gusta estar pidiendo favores todo el tiempo, parece que es como jolín me da cosa tener que pedirlo, pero bueno, como piensas que es bueno para él pues dices lo pido y me quito la vergüenza.

Cita 113–Caso Guille, Madre: Pero se suponía que íbamos a tener reuniones cada 2-3 semanas y no ha sido así la cosa pero también porque están un poco saturados, es el primer año. Evidentemente tendrán muy buena voluntad pero no tienen tiempo para hacer todo lo que quieren y, en ese aspecto, sí que echo en falta eso, tener más reuniones.

#### **3.2.4. Formación del profesorado**

##### **3.2.4.1. Formación continua, desarrollo profesional, innovación**

Cita 114–Caso Guille, Madre: El colegio se ha formado en TEA. Durante este verano se han estado formando, principalmente los profesores pero todos y cada uno de los profesores, porque nunca sabían en qué clase iban a caer los niños que entrasen con TEA. Además es un colegio que está certificado con disciplina positiva, casi todos los profesores están formados en disciplina positiva.

##### **3.2.4.2. Ausencia de planes de formación profesional e innovación**

Cita 115–Caso Nico, Padre: Estamos intentando, yo lo veo a veces, intentando forzar la máquina introduciendo a Nico en un camino ordinario cuando el sistema no está preparado para soportar ese tipo de trabajo, por falta de medios o por falta de formación.

#### **3.2.5. Currículum y planificación**

##### **3.2.5.1. Medidas adecuadas de adaptación y planificación curricular**

Cita 116–Caso Nico, Madre: El informe final se lo dan a todos los niños, pues en nuestro caso era un poco adaptado tema del currículum, en vez de "dibuja el tres o el uno", era "si hace la pinza o no, si clasifica o no"

Cita 117–Caso Nico, Padre: Hombre, tiene su adaptación curricular, lógicamente, porque al tener problemas de comunicación es más complicado que le llegue la información y que él exprese lo que siente,

##### **3.2.5.2. Medidas inadecuadas de adaptación y planificación curricular**

Cita 118–Caso Nico, Conversación entre el entrevistador y la familia: -Madre: No va a poder hacer ninguno de los libros que tiene. -Entrevistador: ¿Ya tienen libros con 4 años? ¿Qué libros tiene? -Madre: 100 euros en libros. -Padre: Grafología de números, concepto de cantidades, algunos símbolos

#### **3.3. Prácticas**

##### **3.3.1. Metodologías de aula**

###### **3.3.1.1. Metodologías inclusivas, activas, innovadoras...**

Cita –Caso Guille, Madre: Lo primero que hacen todos los días es su asamblea, luego se ponen...también se van al baño todos juntos, aprenden temas de autonomía y todo eso. Y

después, ya supongo que a cada niño están sus ratitos con su aula de referencia. Y Guille siempre tiene un rato con la PT, con la cual siempre están trabajando todo el tema de comunicación, autonomía...

Cita –Caso Nico, Madre: Entonces ellos utilizan pictos algunas veces porque como lo tienen también para los niños del aula TEA

#### **3.3.1.1. Metodologías homogeneizadoras, pasivas, anticuadas...**

Cita –Caso Nico, Madre (sobre la tutora): Hubo un día que me dijo “Estamos haciendo las fichas pero como Nico no las hace, no es capaz de hacerlas...” Y yo digo: ¿Y en ese rato qué hace él? Yo quiero que intentes hacer las fichas con él, aunque no la haga por lo menos se siente integrado. No quiero que los demás estén sentados en su pupitre haciendo una cosa y él esté jugando a otra cosa. Pues a raíz de eso me dijo “Pues traed el libro y lo intento”.

Cita –Caso Nico, Madre (sobre la tutora): Me dice: “Oye, nosotros estamos haciendo la ficha, Nico no puede seguir el ritmo pues va a pintar” [...] Entonces, en ese aspecto sí, no lo han hecho así porque también hablándolo con la profesora...pero de primeras, lo primero que te plantean es: “No, es que no va a poder hacer la ficha entonces no sé qué hacer con él”

### **3.3.2. Organización de tiempos y espacios**

#### **3.3.2.1. Organización de tiempos y espacios que favorecen la inclusión**

Cita –Caso Guille, Madre: Eso, en principio, creo que en el aula TGD pueden estar hasta un 70% de las horas y el resto integrados en el aula ordinaria. Lo que ellos, bueno, no me estuvieron diciendo “va a estar tantas horas”, sino que eso lo irían viendo conforme llegue y vean las necesidades que vaya a tener [...] Evidentemente su filosofía es que esté el menor tiempo posible en el aula TEA y que esté más integrado en el aula ordinaria.

Cita –Caso Guille, Madre: Y eso, como vieron que se adapta tan bien y todos los niños lo han acogido súper bien, pues que lo iban a tener mucho tiempo en el aula de referencia porque dicen que está súper adaptado.

#### **3.3.2.2. Organización de tiempos y espacios que no favorecen la inclusión**

Cita –Caso Nico, Madre: Lo que tras ver esto hemos visto es que el aula TEA está muy bien pero sería mejor especialistas dentro de las aulas. Que si hay un niño o varios que necesitan un logopeda pues que se repartan los logopedas dentro de las aulas pero que los niños puedan estar con otros niños.

Cita –Caso Nico, Madre: No conocía a los niños de aula TEA y tampoco sabía que niños del aula TEA estaban en el aula de Nico. Pero Nico, por ejemplo, empezó en la fila normal, en los primeros días de adaptación estás tú con ellos, los padres, entonces no tienen ningún problema, y ya luego, en los apoyos o lo que sea que se vayan a su aula. Yo creo que lo contrario sería mejor, esos niños empezaban entrando por su puerta, por su aula distinta. También era el primer año para el cole y estaban empezando, pero yo le dije que creo que para mí lo suyo sería empezar aquí con los niños normal...

### **3.3.3. Participación social (organización social del aula)**

#### **3.3.3.1. Prácticas que favorecen la colaboración y participación**

Cita –Caso Nico, Madre: Yo creo que en el cole, me dijo la profesora, les habían hecho una explicación de que A necesita ayuda, que hay que tratarle bien.

Cita –Caso Nico, Madre: Yo lo que quiero que aprenda Nico son las rutinas, a integrarse, a que si están en una asamblea se tiene que sentar en la asamblea, a escuchar a los demás...Y esas cosas las está haciendo y te transmiten pues eso...Él igual no participa en la asamblea porque no sabe hablar pero escucha, ve lo que dicen los demás, luego en casa te lo intenta transmitir.

Cita –Caso Guille, Madre: Y eso, como vieron que se adapta tan bien y todos los niños lo han acogido súper bien, pues que lo iban a tener mucho tiempo en el aula de referencia porque dicen que está súper adaptado.

### **3.3.3.2.Prácticas que no favorecen la colaboración y participación**

Cita –Caso Nico, Madre: Entonces, bueno, esas son las cosas que no nos gustan del aula TEA, que parece que les separo porque es más importante lo individual y a nosotros nos gusta que sea más dentro del aula porque, vale, que aprenda a hablar es súper importante, pero también que se relacione con el resto y aprenda a relacionarse y aprenda a ver al resto de niños.

Cita –Caso Nico, Padre: Sí, necesita el apoyo de un adulto para introducirle en el juego, a él, por ejemplo, los juegos de perseguir le gustarían.

### **3.3.4.Actividades más allá del aula**

#### **3.3.4.1.Planificación de actividades en distintos entornos para favorecer la inclusión**

Cita –Caso Guille, Madre: Pero a partir del lunes que viene yo lo tengo que dejar a las 8 porque yo entro a trabajar a las 8, entonces he pedido en el trabajo que voy a llegar 10 minutillos más tarde, que es lo que tardo del colegio al trabajo, pero, claro que lo tengo que dejar en el prehorario y se supone que ahí va a estar en el comedor con el resto de niños que llegan antes jugando y demás. Entonces, también he avisado al colegio porque tienen que estar con un monitor especial y demás, asique...

Cita –Caso Guille, Madre: Uno de ellos es que no se ha adaptado al comedor, en el comedor se pone muy nervioso, muy muy nervioso. Y entonces no lo llevan al comedor, le da de comer el integrador en el aula y también se ve que hay allí dos o tres niños que se quedan allí con ellos jugando y demás. Porque en el comedor con tanto niño se agobia muchísimo, entonces ahora también van a trabajar el paso del aula al comedor para que esté más integrado con el resto de niños

Cita –Caso Guille, Madre: En ese aspecto, también se me ha olvidado decirte, por ejemplo, que este año fueron a la granja escuela y con nuestro hijo han contado en todo momento con él, fue con el integrador social, estuvo con todos los niños, hizo las mismas actividades...En la función de Navidad, como te he dicho, estuvieron con él todo el rato...

Cita –Caso Nico, Madre: Nos dijeron, por ejemplo, a final de año una cosa que habían empezado a hacer porque se les había ocurrido, que algún profesor en algunos días de patio les proponía actividad. El que quería participar lo hacía y el que no, pero que era una opción de mover a los niños por si se aburrían

#### **3.3.4.2.Ausencia de planificación de actividades en otros espacios.**

Cita –Caso Nico, Madre: Por ejemplo en el comedor, que era otro tema que nosotros nos da un poco de miedo. Ahí ellos nos transmitieron que la empresa encargada del comedor, externa al colegio, pues que están intentando ayudarlo a que comiera, estar un poco pendientes de él. Pero ellos nos transmitían que lo hacían un poco por voluntad propia, que si la del comedor no lo hubiera querido hacer pues tú te quedas así.

Cita –Caso Nico, Madre (sobre por qué no llevan a su hijo a las extraescolares del centro): No porque el monitor no tiene por qué, no sabe cómo es Nico, entonces yo le tendría que pedir el favor de "oye, Nico tiene necesidades, ¿te importa que venga a la clase contigo? Y le vas a tener que dedicar un tiempo o no". Entonces, claro, yo le pregunté a las profesoras el año pasado, "oye, ¿los monitores que están en las actividades extraescolares pertenecen al colegio?" y me dijeron "no, no, son gente externa", con lo cual ellas no tienen tampoco ningún tipo de potestad de decirle "oye, va a venir este niño", entonces, bueno, dije mira, para no estar presentándome al monitor, preguntándole a cada monitor en cada tal, pues no te lo planteas, es que no es una opción.

Cita –Caso Guille, Madre: Esta es también otra de las cosas que quería hablar, lo del patio, porque no sé muy bien cómo va. Y ha habido una de las cosillas que no nos ha gustado mucho y es que, por lo visto, en los tiempos en que la clase de An tiene que estar haciendo psicomotricidad, a él creo que lo llevan a patio con los otros dos niños de primaria. Pero a una zona así, que lo llaman como el corralito o algo así, que están...los tres niños con TEA, con el integrador, no sé si habrá alguna profe de apoyo más. Y por lo visto meten a 3 o 4 niños más para que jueguen con ellos, le están haciendo como una especie de...Pero claro, ahí lo que no me gusta es que mi hijo, que es de infantil, esté mezclado con los niños de primaria ¿me explico?

#### **4.Impacto**

##### **4.1.Impacto en el contexto familiar**

###### **4.1.1.Estabilidad emocional**

Cita –Caso Nico, Madre: Pues al final lo pasas...te afecta muchísimo, estás con un estado de estrés y cansancio. Y luego encima si te tocan malas noticias pues lo pasas fatal. Muchos días tristes, muchos días de pensar que no tienes opciones y de buscar alternativas.

Cita –Caso Nico, Padre: Todo lo que se está trabajando en él produce un resultado positivo. Entonces eso es lo que a nosotros nos da la esperanza de que estamos yendo por el buen camino

Cita –Caso Guille, Madre: Pues eso ha sido un poco más fastidiado. Porque claro, el año pasado llevábamos al niño al cole a una hora y lo recogíamos a la misma hora, nos íbamos los dos juntos en el coche a trabajar y demás. Y este año nos hemos tenido que coordinar [...]. Si añadimos a eso todas las actividades y terapias que tiene, estamos ya no estresados, lo siguiente. Es que tiene todos los días algo entonces, es un “¡corre, corre!” un sinvivir.

###### **4.1.2.Clima familiar**

Cita –Caso Nico, Madre: Bueno tuvimos que discutir para firmar el papel de que le volvieran a evaluar otra vez.

Cita –Caso Guille: Entrevistadora: Claro, imagino que esto también tendrá una repercusión en lo que es vuestro ocio, amistades, vuestra relación de pareja...-Madre: Relación...eso no existe desde hace ya (ríen). Creo que eso no existe.

###### **4.1.3.Bienestar económico**

Cita –Caso Guille, Madre: Tener a mi hijo así en tanto terapeuta se consume casi un sueldo por parte nuestra, básicamente. Llevarlo a cada una de las terapias privadas que lo llevas evidentemente cuesta una pasta. El gobierno te paga una mierda, hablando mal y pronto. Entonces, nosotros porque medianamente nos lo podemos permitir por ahora...Tampoco sabemos...

Cita –Caso Nico, Madre: Va a AT, tiene dos horas de logopedia y una de integración sensorial. Luego también le llevamos a donde iba en la guardería, que es un día a la semana, que también trabajan la integración sensorial. [...] El año pasado iba a la piscina...

###### **4.1.4.Recursos de la familia**

Cita –Caso Nico, Padre: Al final lo que piensas es que el único que confía en Adrián eres tú y eso es muy duro.

Cita –Caso Guille, Madre: Es estresante, y a parte que en colegio este todos los días hay algo. Cuando no es el café de padres, es la escuela de padres, cuando no te ponen una reunión o una excursión o una misa o no sé qué. A la mitad de las actividades no podemos ir evidentemente porque no tenemos tiempo.

Cita –Caso Nico, Madre: Entérate de todos los equipos de orientación diferentes que hay en el proceso, todas las posibilidades que hay si eres niños con NEE o no, del tema de cómo van los puntos, a quién te tienes que quejar si no sale en las listas o lo que sea. Y ya pues para

rematar, lo que te digo, que no conseguimos la plaza, nadie nos pudo explicar por qué no conseguimos la plaza cuando teníamos puntos por encima del corte. No sabes ni a quién tienes que reclamar, ni dónde tienes que ir o con quién tienes que hablar.

#### **4.1.5. Adaptación familiar**

Cita –Caso Guille, Madre: Tú te haces unas expectativas cuando nace tu niño y de pronto te dicen; “pues mira bonita, que no, que esto es lo que te espera a partir de ahora”. Más que nada, el miedo, ¿no? el miedo, te planteas qué va a pasar en el futuro cuando tú no estés y tu hijo sí, o sea, miles y miles de cosas, miedos de todo tipo.

Cita –Caso Guille, Madre: No, lo que sí te digo que, por ejemplo, en la guardería, creo que no han dicho a voz populi así que es un niño con TEA, ¿vale? Pero vamos, que nosotros fue ayer la graduación de AG y nosotros fuimos con nuestra camiseta de NT y estuvimos haciendo unos juegos y evidentemente todos los padres nos estaban así mirando raro porque estuvo un poquillo nervioso y demás porque nos pusimos a jugar con él, había que hacer como un circuito así corriendo y, claro, se puso un poco más nervioso de la cuenta y ya está, pero que no tenemos problema. De hecho, los de ayer creo que se habrán dado cuenta.

Cita –Caso Nico, Madre: Lo intentaba yo suavizar o que lo entendieran. Entonces pues al final yo nunca he hablado con los padres en ningún momento de lo que tiene o no tiene A porque tampoco es algo que me guste. Me gustaría que le trataran como un niño normal y que intenta hacer lo máximo posible que él pueda, que nadie le ponga límites.

### **4.2. Impacto en el contexto personal del alumno**

#### **4.2.1. Estabilidad emocional**

Cita –Caso Nico, Madre: Nico es que va súper feliz al cole, está súper feliz.

Cita –Caso Guille, Madre: La verdad que está muy contento, se queda en el cole contento.

#### **4.1.2. Progreso, competencias, rendimiento**

Cita –Caso Guille, Madre: Ha empezado a chapurrear todo, a imitar muchísimo... Mira muchísimo más, interactúa con nosotros muchísimo más.

Cita –Caso Nico, Madre: Nosotros creemos que el colegio le ha ido súper bien [...] él va súper feliz al cole y aprende.

Cita –Caso Nico, Padre: Claro, va progresando en la medida de sus posibilidades pero está funcionando. Todo lo que se está trabajando en él produce un resultado positivo.

#### **4.1.3. Relaciones, ocio y participación**

Cita –Caso Guille, Madre: Que mi hijo lleva desde los 6 meses, desde la guardería, desde chiquito, en su clase, él está acostumbrado a estar con niños y a él lo que le gusta es estar con niños, con los suyos.

Cita –Caso Guille, Madre: Pero sobre todo que tiene intención comunicativa, empieza a decir algunas palabras, canta, está canturreando todo el día, a su manera. Y, de verdad, no sé si es por el cole, la logopeda o por la edad y le tocaba ya. Por la natación o la musicoterapia, que yo creo que le está ayudando muchísimo. Yo creo que eso, y además que se le nota muchísimo

Cita –Caso Nico, Madre: Entonces, estamos contentos con que él ha avanzado en muchos aspectos. Se ha abierto mucho más a los niños, nos han enseñado vídeos jugando con los niños en el patio contento, va súper feliz.

Cita –Caso Nico, Padre: A ver, sí, su forma de interactuar es un poco básica, ruda. Hoy precisamente que voy a recogerle yo ahora en el horario de septiembre, sale temprano y le voy a recoger yo, me quedo siempre un rato fuera y le veo jugar y tal. Juega un poco a empujarse, a

chocar con los otros niños, a perseguirles y tal. Los niños a veces entran en el juego, otras veces no lo entiende porque dicen "está ocupando mi espacio", es normal

### **4.3.Impacto en la comunidad educativa**

#### **4.3.1.Impacto real**

Cita –Caso Guille, Madre: Y respecto al resto de padres, en el aula de referencia, que también tenemos el típico grupo de padres, ahí en ningún momento ningún padre ha hecho referencia a que Guille tenga TEA. Están que si "los papas de Guille" "mi niño no para de hablar de Guille"[...]. Pero que todos los padres también están muy implicados en ese aspecto. Yo pienso que no hemos podido tener más suerte.

Cita –Caso Guille, Padre: Pues hombre, por lo que nos dicen e incluso la guardería que él se gana a la gente con su sonrisilla, su risa y yo creo que eso ayuda y le da mucha alegría y mucha vida a los profes

#### **4.3.2.Impacto esperado**

Cita –Caso Nico, Madre: Entonces, yo creo que al final un niño "diferente" sea del tipo que sea, la conciencia de que hay diferentes personas, que cada uno aporta de una forma y al final hay que adaptarse y pensar en todos, no solo en ti mismo.

Cita –Caso Nico, Madre: Y otra cosa que nos gustó de ese centro es que aquí los niños aparte de que se trata con diversidad, es que vemos que si un niño va más lento que otro lo que le hacen entender a los demás es que no pasa nada si hoy no aprendemos esto, vamos a ir al mismo ritmo que los demás...Porque le están enseñando una lección ética, estás diciendo que en el mundo hay personas diferentes a ti y tú te tienes que adaptar a cada necesidad. Y los niños de eso aprenden.

Cita –Caso Nico, Madre: Y que fueras al parque y nadie dijera "mira a ese niño ¿qué le pasa?" Que no diéramos importancia a eso...Yo creo que a los adultos incluso también nos vendría bien pero que en general nos enriquece tener variedad de personas, de diferencias. Y que cuántas más vea un niño y cuanta más capacidad tenga de ver y normalizar eso, pues como persona yo creo que va a evolucionar con mejores valores. Yo creo que viene bien a todos.

## **5.Expectativas, demandas, concepciones y elementos clave**

### **5.1.Expectativas de futuro**

#### **5.1.1.Miedos y preocupaciones**

##### **5.1.1.1.Aumento de las desigualdades por la falta de respuesta educativa**

Cita –Caso Nico, Madre: Pues a ver, a nosotros lo que más nos preocupa es que cada vez se hagan más evidentes las diferencias y cada vez la inclusión que cuando son más pequeños es más sencilla, se vaya diluyendo, vaya desapareciendo. Porque si en 4 años ya te dicen que las fichas no las puede seguir y como que no es muy flexible la cosa como para en vez de hacer fichas, otra cosa. Pues imagínate en primaria con los deberes.

Cita –Caso Nico, Padre: Estamos intentando, yo lo veo a veces, intentando forzar la máquina introduciendo a Nico en un camino ordinario cuando el sistema no está preparado para soportar ese tipo de trabajo, por falta de medios o por falta de formación. El interés de la gente es muy bueno, pero no están establecidos los canales, los protocolos y al final pues yo veo que, vale, ahora es un niño muy pequeñito, entonces las diferencias que pueda a haber con respecto al resto de niños se pueden asumir, se puede llevar una clase y manejar a Nico, qué puede pasar cuando las diferencias a lo mejor se abren un poquito, cuando empiece 1º de primaria, ya no podemos pedir esos favores, que llegue un momento en el que ya no sean asumibles, que la persona te diga "mira, no, yo no puedo estar preocupada de que Nico haga la tarea así, no puedo", entonces, no sé, eso es lo que me asusta, sinceramente.

##### **5.1.1.2.Desarrollo de la autonomía, la comunicación**

Cita –Caso Guille, Madre: Y de cara al futuro, es que todo, yo creo que lo que a cualquier padre que tenga un hijo en estas circunstancias o hijo con discapacidad. El día que nosotros no estemos qué va a pasar con nuestro hijo. Esa es una de las principales cosas que más no corroe pero mucho, a mí eso me come la cabeza muchísimo. Saber si tu hijo va a ser autónomo, si va a poder hablar, la educación que va a tener...

### **5.1.2.Esperanzas y expectativas**

#### **5.1.2.1.Desarrollo pleno personal y social**

Cita –Caso Nico, Madre: Entonces lo que queremos es que Nico sea feliz, que vaya evolucionando en la medida de lo posible y que pueda evolucionar todo lo que pueda. Que nadie le ponga límites y sobre todo que nadie le trate peor o le trate diferente por ser diferente. Lo que queremos es que tenga las máximas posibilidades y que él no sienta ningún tipo de rechazo.

Cita –Caso Guille, Madre: Yo lo que quiero es que mi hijo hable pero siempre nos han dicho que no, que el principal objetivo es que tu hijo sea capaz de comunicarse. Pues eso es lo que nos gustaría, que Guille fuera un TEA verbal. Ese sería nuestro principal objetivo ahora mismo.

#### **5.1.2.2.Progreso del sistema educativo y la sociedad hacia la inclusión**

Cita –Caso Nico, Madre: Es triste pero yo creo que los adultos hoy en día todavía se fijan mucho en las diferencias en nuestra sociedad. Entonces ojalá eso evolucione.

## **5.2.Demandas**

### **5.2.1.Demandas al centro y sus profesionales**

#### **5.2.1.1.Prácticas más inclusivas (organización, metodologías dentro y fuera del aula...)**

Cita –Caso Nico, Madre: Nosotros somos partidarios de que, aparte de que se los puedan llevar a otra aula a darle apoyo, también es bueno que le hagan apoyo dentro del aula.

Cita –Caso Nico, Madre: Un poco más apoyo para poder incluso en el patio o en momentos en los que pueda estar más cada niño que necesite ayuda, que pudieran estar un poco más pendientes. Que tuvieran apoyo o algún PT o AL estuviera en esos momentos.

Cita –Caso Nico, Madre: O que se estableciesen metodologías para integrar más a los niños entre sí porque si les dejamos a ellos que se integren como ellos quieran pues habrá niños más tímidos y otros menos.

#### **5.2.1.2.Mejorar las medidas para la colaboración familia-escuela**

Cita –Caso Guille, Madre: Hombre, echo en falta más reuniones, sinceramente. No por nada, sino porque otras madres o padres del aula TEA no tienen tanto problema pero nosotros...Yo no puedo ir a recoger al niño al colegio porque siempre lo recoge su padre

Cita –Caso Nico, Madre: Entonces me gustaría que te lo contaran más o que nos dijeran “Oye, vamos a practicar esto para que tú lo puedas trabajar en casa” Porque en nuestro caso lo que queremos es estimularle lo máximo posible. Entonces nos gustaría que hubiera mucha más comunicación en general.

### **5.2.2.Demandas a la administración**

#### **5.2.2.1.Transparencia y apoyo en el proceso**

Cita –Caso Guille, Padre: A la hora de elegir el colegio te dieran más información en ese aspecto, de la aula ocupada o de esta posibilidad que entre, y no dejarte ahí un poco a la aventura, entre otras cosas porque seguro que en nuestro caso que apenas tenemos tiempo fuera del trabajo y que cuando no estamos en el trabajo y no estamos en terapia, normalmente no hay gente en los colegios, no tiene mucha opción a contactar con ellos. Te tienes que mover

por mail, por llamadas, que te atiendan... Cuando llamas y es horario de colegio, claro, en la jornada de puertas abiertas suele coincidir con el final de curso, con lo cual no te atienden, lo normal es que no te atiendan.

Cita –Caso Nico, Padre: Es una de las quejas que tengo yo del sistema, es que no hay información ninguna ni forma fácil de conseguirla. Hemos tenido que ir centro a centro reuniéndonos con profesores, con director...

#### **5.2.2.2.Mejorar la distribución de los apoyos**

Cita –Caso Nico, Madre: Entonces pensamos que si un centro está más solicitado lo suyo sería es que pusieran más apoyos en función de las plazas que tuviera cada colegio, que podrían darte más opciones. Que yo entiendo que tiene que haber un control de ratio o todo lo que sea pero si en este año en este colegio hay un poquito más por lo que sea, en vez de tener un AL o un PT tenemos más, lo que sea necesario.

Cita –Caso Nico, Madre: Pero que, ¿si se cambiara el proceso, en vez de hacer orientación a los niños que necesitan, se pensase que todos necesitan algo, pero cada uno de una forma?

Cita –Caso Guille, Madre: Como te he dicho, en el colegio no tienen terapeuta ocupacional ni de AL, pues eso sí que es una de las cosas que si pediría a la administración o a quien haga falta, al colegio y demás.

#### **5.2.2.3.Mejorar las formas de enseñar y evaluar para que sean más inclusivas**

Cita –Caso Nico, Madre: Es que a mí, me parece...otra cosa que creo que habría que mejorar en el sistema educativo es que no es tan necesario que haga una ficha o una letra sino el que esté integrado, que sepa trabajar en equipo...

Caso Nico, Madre: En España se evalúa todo con un niño medio que no existe” Que tiene que hacer esto, a esta edad y si no las hace ya te sales del canuto.

Cita –Caso Nico, Madre: Que es escuchara la voz de la gente que está pidiendo esto desde hace años y que nadie hace nada. Que da mucha rabia que se estén peleando los políticos por otras cosas insignificantes y esto que marca las generaciones del futuro...[...] Y que muchos niños estén sufriendo que eso no se esté todavía implantado aquí y sea difícil de implantar pues te frustra. Sobre todo por eso, los que lleváis mucho tiempo peleando, que tendría que ir más rápido.

#### **5.2.3.Demandas a otras familias y a la sociedad en su conjunto**

Cita –Caso Nico, Madre: Pero yo creo que al final, es lo que te digo, los padres tendríamos que aprender a ser más inclusivos

Cita –Caso Nico, Madre: Y sobre todo inculcarlo en los padres, porque al final somos los padres los que más marcamos o desmarcamos las diferencias. Al final supongo que poco a poco se irán notando más y se irán los niños siendo más conscientes. Y al final la sociedad en general, de por sí no es muy inclusiva. Sí te digo que en general súper bien pero no creo que sea...todavía yo creo que falta muchísimo. Al final muchos padres por desconocimiento o lo que sea tienden a proteger a sus hijos y decir: “Oye, no vayas con ese que es conflictivo”.

### **5.3.Concepciones y elementos clave**

#### **5.3.1.Concepciones sobre inclusión**

Cita –Caso Guille, Padre: Para mí, en concreto la inclusión es que mi hijo no tenga un trato...que no se haga una distinción en que mi hijo tenga autismo del resto. Eso sería lo ideal, que pudiera estar como uno más. Evidentemente, para conseguir eso todos tienen que trabajar, no solo el peque que tiene que aprender a comunicarse, sino el resto de la sociedad aprender esa comunicación, a interpretarla y hablarla.

Cita –Caso Guille, Madre: Yo soy de la opinión de que si educásemos hoy en día en inclusión a todos los niños, en un futuro no tendríamos que hablar de inclusión sino de convivencia.

Cita –Caso Nico, Padre: No hay que mirar a las personas por lo que no te pueden dar, hay que mirarlas por lo que te pueden dar. Y todas te pueden dar algo. Hay que valorarlas por lo que te pueden dar, no por lo que no van a poder darte nunca. Tenemos una manía en la sociedad de quitar al que no va a ser productivo o funcional, fuera del canal. Vamos a crear clones, porque la escuela sirve para crear clones, que sean productivos, paguen sus impuestos y ya está. Pues no, yo no creo en ese sistema.

Cita –Caso Nico, Padre: Es una pena que nosotros estemos en esta situación y nos hayamos formado así porque Adrián haya nacido así. Si no, no estaríamos hablando contigo, estaríamos en este colegio público que nos pilla al lado de casa y tendríamos los problemas de un padre corriente. Pues al final esas cosas...La vida te obliga a ir por otros caminos, te lleva a mirar colegios, a hablar con este, con el otro y te hace replantearte cosas. Y que el camino de llevar a este pensamiento no debería ser ese. Debería partir desde arriba porque personas como tú que ya han pensado en ello y han trabajado, pues deberían dejarles que fabricaran otro...

### **5.3.2. Apoyos y elementos clave en la escolarización**

#### **5.3.2.1. Participación familiar y apoyo a la educación en el hogar**

Cita –Caso Nico, Madre: En ese aspecto he notado mejoría porque la profesora está compartiendo con nosotros lo que van a trabajar y yo en casa lo hago y le veo que está mucho más contento.

#### **5.3.2.2. Asesoramiento y apoyo de profesionales públicos o privados**

Cita –Caso Guille, Madre: Y con mucho consejo, por parte de AP, de DL, recibimos mucho apoyo.

Cita –Caso Nico, Padre: Y te he dicho antes que estábamos ahí por las personas porque hemos ido dando con gente buena, que estaba dispuesta a colaborar, a perder su tiempo por asesorarnos a nosotros

### **5.3.3. Necesidades educativas de cara al futuro**

Cita –Caso Nico, Madre: A ver, yo creo que los tutores en general deberían...Son los que no deberían marcar esas diferencias y decir pues si Nico no puede hacer las fichas vamos a hacer otras cosas pero va a estar incluido y es incluso normal. En el caso de A o en el caso de otro niño no pueden hacer esto pero se hacen otras cosas y el resto lo ve normal. Yo creo que los tutores son los que deberían fomentar esto porque son los que están el 80% del tiempo con el niño. Y los PTs y los ALs también en cuanto a ayudar a apoyar en el aula. Pero en general para mí lo que debería mejorar es que los colegios deberían ser un poco más flexibles, adaptados a las particularidades de los niños. Que ahora mismo yo creo, en este colegio por ejemplo público, lo que menos nos ha gustado es eso de: "Pues hay que comprarle el libro y hay que seguir el libro".

Cita –Caso Nico, Padre: Un sitio donde llevemos a Nico y nos digan "mira, pues Nico necesita esto, se lo estamos dando", no donde nosotros tenemos que pedir el favor de lo que pensamos que pueda necesitar Nico: "Oye, por favor, ¿le podrías ayudar a no sé qué?", que la mentalidad tiene que ser distinta. Yo no creo que la inclusión tenga que salir de mí, pedírsela al colegio, tiene que ser el colegio el que me diga "mira, estoy haciendo esto con tu hijo porque necesita estos refuerzos, estas cosas".

Cita –Caso Guille, Madre: Porque nuestro hijo ahora mismo es que necesita mucho y en el aula de referencia...Hombre, si estuviera en un aula de referencia con apoyos, en los cuales estuviera la profesora de su aula de referencia con una profe de apoyo el 100% del tiempo, pues ahí te diría que lo mismo sí puede estar en un aula. Siempre que las dos estuvieran formadas en TEA y pudieran saber tratar a mi hijo pero actualmente eso no es el caso

### **5.3.4. Valoración general y satisfacción con el proceso**

#### **5.3.4.1. Aspectos negativos**

Cita –Caso Nico, Madre: Pues el proceso de escolarización ha sido un martirio en todo momento, ha sido horrible. Desde el primer momento que nos hicieron el dictamen de Educación Especial y nos enteramos que eso ya te condicionaba, que en todos los colegios públicos ya iban a tener ese dictamen y que ya no íbamos a tener opción de entrar a un colegio público con ordinaria. A partir de ese momento fue informarte lo máximo posible de todo.

Cita –Caso Nico, Madre: Lo hemos pasado muy mal y se sigue pasando... Es que es muy difícil de explicar porque luego pasa y parece que relativizas un poco... Pero no, estos días es que son matadores, te caen como una losa encima... Dudas de las posibilidades de Nico, dudas de tus posibilidades, de si lo estás haciendo bien o mal porque le tienes que estimular pero también intentar aportarle que juegue... Sobre todo lo más importante para nosotros que sea feliz y verle feliz. Pero tienes que trabajar muchísimo

#### **5.3.4.2. Aspectos positivos**

Cita –Caso Nico, Madre: Así que en general pues yo es que estoy súper contenta. Primero eso, que hemos tenido suerte porque los compañeros y los profesores son muy agradables.

Cita –Caso Guille, Madre: En ese aspecto siempre he tenido muy buena suerte, no sé si por las terapeutas que me han tocado o porque les habremos caído en gracia. Pero que hemos tenido mucha suerte, la verdad, tanto a la hora de elegir colegio como con las terapeutas.

### **5.3.5. Nuevas fortalezas familiares e individuales**

#### **Aprendizaje, formación y empoderamiento**

Cita –Caso Nico, Madre: Hombre, positivo es que estamos aprendiendo bastante, que estamos entendiendo las diferencias entre lo que creemos que es mejor para nuestro hijo y lo que no nos convence. Y pues al final que estamos luchando por conseguir lo mejor para él y que nos gustaría luchar o ayudar en la medida de lo posible en que esto mejore. Incluso nos ha tocado con otros padres en AT que iban a hacer el proceso de escolarización al año siguiente pues les pasen a ellos. Al final las cosas buenas son las lecciones aprendidas y lo que puedas ir aportando tú a otros y proponiendo mejorar.

Cita –Caso Nico, Padre: Lo que yo le diría a otros padres si se encuentran en la situación nuestra es que no se dejen llevar. Y nosotros hemos tardado tiempo, hemos tardado hasta el segundo año. Que tomen ellos las riendas de la situación [...] Que no se crean a pies juntillas lo primero que les diga alguien, que sean críticos, que sepan evaluar un poco lo que tienen entre manos y confíen en lo que pueden llegar a...

