



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
MENCIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA**

TRABAJO FIN DE GRADO

*EL DESAFÍO DE LA INCLUSIÓN
EDUCATIVA: EL CASO DE UN NIÑO
DIAGNOSTICADO CON TEA*



Autora: Alba de Santos Arribas

Tutor académico: Dra. Suyapa Martínez Scott y

Dra. Katherine Gajardo Espinoza

Año: 2023

En coherencia con el valor de la igualdad de género asumida por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que en este trabajo se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidos por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

RESUMEN

La educación inclusiva es un derecho fundamental al que todas las personas tienen acceso, y como educadores, tenemos la responsabilidad de defender y resguardar este derecho a los niños y las niñas. En este sentido, llevamos a cabo un estudio que analiza la situación educativa de un niño diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista desde el enfoque de la educación inclusiva. Para ello, utilizamos el método cualitativo, mediante una aproximación al estudio de caso para examinar su experiencia y describir cómo se desarrolla la educación inclusiva en su entorno. Los resultados obtenidos revelan que, en el caso, se ha logrado observar que el entorno del niño está buscando el desarrollo de una educación inclusiva, sin embargo, aún existen barreras que impiden que pueda disfrutar plenamente de esta experiencia. Entre estos obstáculos, se encuentran barreras actitudinales, materiales, físicas y metodológicas, que limitan su presencia, participación y aprendizaje. Como consecuencia, es fundamental seguir trabajando por transformar las escuelas para garantizar el derecho a una educación más justa para todo el estudiantado.

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva, trastorno del espectro autista, aproximación a un estudio de caso, escuela inclusiva, prácticas educativas inclusivas.

ABSTRACT

Inclusive education is a fundamental right that should be accessible to all individuals, and as educators, we have the responsibility to protect and safeguard this right for children. In this regard, we conducted a case study that examines the educational situation of a child diagnosed with Autism Spectrum Disorder from the perspective of inclusive education. We employed a qualitative method through a case study to examine the child's experience and describe how inclusive education is being implemented in their environment. The findings reveal that, in the case, it has managed to observe that the environment of this child is looking for the development of an inclusive education. However, there are still gap that hinder the child from fully enjoying this experience. These obstacles include attitudinal, material, physical, and methodological gaps that limit their presence, participation, and learning. As a result, it is essential to continue working towards transforming schools to ensure the right to a fair education for all students.

KEYWORDS

Inclusive education, Autism Spectrum Disorder, case study approach, inclusive school, inclusive teaching practices.

ÍNDICE

RESUMEN	3
PALABRAS CLAVE	3
ABSTRACT	3
KEYWORDS	3
1. Introducción	6
2. Justificación	6
2.1. Justificación en relación con las competencias del título	7
3. Objetivos	8
3.1. Objetivo general	8
3.2. Objetivos específicos	8
4. Marco teórico	9
4.1. Educación inclusiva: un derecho de todas las personas	9
4.2. Conceptualización de la educación inclusiva	12
4.3. Barreras y facilitadores para la inclusión	14
4.4. Las NEE como barrera para el desarrollo de la inclusión	17
4.5. Conceptualización del Trastorno de Espectro Autista (TEA)	19
4.6. El TEA ¿una oportunidad o una barrera para la educación inclusiva?	21
4.7. Estado de la cuestión	22
4.7.1. Revisión de la literatura	22
4.7.2. Criterios de elegibilidad	22
4.7.3. Proceso de búsqueda y selección de registros	22
4.7.4. Procedimiento de análisis y síntesis de resultados	23
5. Metodología	25
5.1. Método de la investigación	25
5.2. Diseño de la investigación: aproximación a un estudio de casos	26
5.3. Procedimiento de la investigación	26
5.4. Técnicas e instrumentos de la investigación	27
5.4.1. La entrevista	27
5.4.2. La observación participante: diario de campo	28
5.5. Análisis de datos	29
6. Resultados	30
6.1. El caso de Juan	30

6.2. ¿Qué piensan de la educación inclusiva los agentes que rodean a Juan?	33
6.2.1. Auxiliar Técnico Educativo (ATE)	33
6.2.2. Tutora de Juan	34
6.2.3. Maestro Educación Física	35
6.2.4. <i>Apoyo class</i>	35
6.3. Las barreras que vive Juan en su escuela	36
6.3.1. Barreras físicas	36
6.3.2. Barreras actitudinales	36
6.3.3. Barreras en el aula	37
6.4. Prácticas educativas para Juan	38
6.5. Nuestras reflexiones sobre la educación inclusiva y el caso de Juan	39
7. Discusión	41
8. Conclusiones	43
9. Bibliografía	45
10. Anexos	49

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Modificación del currículo	16
Tabla 2. Documentos análisis y síntesis de resultados	24
Tabla 3. Guión de las entrevistas	28
Tabla 4. Categorías de investigación	29

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Enfoque inclusivo	11
Figura 2. Las tres dimensiones de <i>index for inclusion</i>	18
Figura 3. Proceso de búsqueda	23
Figura 4. Procedimiento metodológico	26
Figura 5. Pictogramas creados para Juan según el día	31
Figura 6. Pictogramas de su trabajo en el pupitre	31
Figura 7. Ficha individual trabajo aula	32
Figura 8. Actividades sensoriales aula <i>apoyo class</i>	32
Figura 9. Rincón metodología TEACH	38

1. Introducción

Los sistemas educativos a nivel mundial se encuentran ante el desafío de proporcionar a niños y jóvenes una educación entendida desde el punto de vista de la inclusión (Ainscow y Echeita, 2011). En la actualidad, el tema de la inclusión se debate y se aborda desde diversos contextos, es relevante ya que a menudo resulta difícil de expresar para muchas personas lo que verdaderamente significa. Es por ello que hablamos de inclusión en diversos ámbitos como la política, el mundo laboral y la escuela. No obstante, es importante tener en cuenta que la inclusión no solo beneficia a aquellas personas que han sido discriminados o excluidos, sino que también enriquece a toda la sociedad.

Para ello, es de gran importancia el ámbito educativo. Los maestros y maestras deben ser quienes se encarguen en colaboración con todos los y las agentes de las comunidades educativas de reflexionar y proponer formas que defiendan y desarrollen el derecho a la educación inclusiva del alumnado.

La educación para todas las personas significa realmente para “todas”. Ainscow y Miles (2009) con esta frase enfatizan el concepto “todos”, ya que solo así se pueden comenzar procesos de educación inclusiva.

En este trabajo, analizamos el caso de un alumno diagnosticado con Trastorno del Espectro autista (TEA) en su escuela con una pregunta en mente: ¿realmente existe inclusión? Durante este Trabajo de Fin de Grado (TFG) realizaremos una aproximación a un estudio de casos que se centrará principalmente en el alumno y evidenciaremos si en su centro educativo se cumple con el desafío ofrecer una educación de calidad, por ello, inclusiva.

Nuestro trabajo consta de varias partes que lo conforman, para ello seguiremos la siguiente estructura: introducción, justificación del tema elegido, marco teórico, metodología empleada, resultados, discusión y, por último, las conclusiones finales. Cada uno de estos apartados se divide en subapartados para su mejor lectura y entendimiento.

2. Justificación

La reflexión por parte del profesorado sobre su propio trabajo se ha considerado un elemento imprescindible para el desarrollo de aulas inclusivas (Ainscow, 2005; Arnaiz, 2003; Cardona, 2006). El motivo que me impulsó a trabajar en este proyecto fue presenciar la injusticia que percibí en mi entorno laboral al no ver la inclusión adecuada de un alumno diagnosticado con TEA.

Otro de los motivos, se presenta en el enfoque académico a nivel personal. Al llevar a cabo este trabajo, tenemos la oportunidad de examinar las prácticas docentes desde la perspectiva de la educación inclusiva, con el objetivo de obtener conclusiones que nos impulsen a mejorar. Además, abordar este enfoque desde la figura de un niño con TEA se debe a la necesidad de examinar el ámbito escolar en el que aún se requiere llevar a cabo mejoras. Este hecho se debe a que la inclusión en el aula proporciona a los estudiantes con TEA la oportunidad de interactuar y aprender junto a sus iguales neurotípicos, por ello debemos esforzarnos por generar espacios educativos que trabajen este enfoque.

En la misma línea, otro de los aspectos fundamentales de este proyecto son los intereses y motivaciones personales, ya que la idea de acompañar y convivir con un niño con TEA, me hace aprender y que quiera seguir batallando por mejorar las condiciones de la educación. Sumado a ello es transcendental que las personas conozcan la realidad educativa en un centro donde se encuentra un niño con TEA, así como la dificultad que implica lograr una inclusión favorable. Es primordial destacar la labor desempeñada por los docentes actuales y futuros, ya que son ellos quienes emprenden este camino hacia la igualdad de oportunidades para todos y para todas.

Además, el familiarizarme con la inclusión, aspecto educativo que desconocía, me permitirá enriquecer mi práctica profesional, ya que con ella puedo acceder a herramientas y enfoques innovadores, puedo mejorar mi habilidad para atender las necesidades del estudiantado y ofrecerles una educación más inclusiva y efectiva. Las metodologías orientadas hacia la educación inclusiva me pueden brindar nuevas perspectivas y estrategias pedagógicas, permitiéndome adaptar mi enseñanza de manera más individualizada, en las fortalezas y desafíos individuales de cada estudiante.

2.1. Justificación en relación con las competencias del título

La realización de este Trabajo de Fin de Grado ha sido fundamental para el desarrollo de competencias, tanto del Grado de Educación Primaria como las relacionadas con el aprendizaje personal. A continuación, se presentan de manera conjunta las competencias asociadas al trabajo, teniendo en cuenta las directrices establecidas en la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Primaria.

Con respecto a las competencias generales que hemos podido lograr a lo largo de este trabajo, se ha llevado a cabo una aproximación al estudio de caso con el fin de analizar el caso de un alumno diagnosticado con TEA, con ello mostramos argumentaciones razonadas para que los estudiantes sean capaces de aplicar sus conocimientos de manera profesional en su trabajo o vocación, demostrando competencias a través de la elaboración y defensa de argumentos, así como la resolución de problemas específicos en el campo de estudio de la Educación y así como que los estudiantes hayan adquirido las habilidades necesarias para continuar sus estudios de manera independiente y autónoma.

En cuanto a las competencias específicas. En nuestra investigación hemos podido observar, entrevistar para conocer y comprender las características del alumnado de primaria, los procesos de aprendizaje que experimentan y el desarrollo de su identidad, tanto en entornos familiares como sociales y escolares. También, presentamos los resultados comprendiendo así la realidad social, la capacidad de explorar hechos y fenómenos sociales, así como de analizarlos de manera ética y responsable. Al mismo tiempo, se desarrollan habilidades y actitudes que permiten interactuar de forma crítica y reflexiva ante los distintos problemas que surgen en el ámbito de las ciencias sociales, esto será demostrado en las discusiones y conclusiones del mismo.

En resumen, en este TFG evidenciamos los conocimientos adquiridos en Educación Primaria, la iniciación en la investigación y el compromiso ético necesario para la profesión docente.

3. Objetivos

A continuación, expondremos el objetivo general de nuestra investigación. Seguidamente, presentamos los cuatro objetivos específicos, los cuales, pueden plantearse como preguntas para nuestra investigación.

3.1. Objetivo general

El objetivo principal de este trabajo consiste en analizar el caso de un niño diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), en una escuela pública de la provincia de Segovia, desde el enfoque de la educación inclusiva.

3.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos son los siguientes:

- 1) Describir lo que piensan de la educación inclusiva los diferentes agentes (tutor, *apoyo class*, profesor de Educación Física y Auxiliar técnico educativo, monitora) que rodean a un niño diagnosticado con TEA en su escuela.
- 2) Analizar las barreras que existen en una escuela en el caso específico de un niño diagnosticado con TEA.
- 3) Conocer algunas prácticas educativas inclusivas para el caso de un niño diagnosticado con TEA.
- 4) Reflexionar sobre el progreso de la educación inclusiva por medio del caso de un niño diagnosticado con TEA en su escuela.

4. Marco teórico

En el siguiente apartado reuniremos los puntos claves de nuestra investigación, centrándonos en la educación inclusiva como tema principal. Para ello, partiremos con una contextualización de la educación inclusiva como un derecho para todas las personas. Seguidamente mostraremos las barreras que limitan el desarrollo de la inclusión, y para finalizar, nos centraremos en un caso concreto de las personas neurodiversas¹, aquellas que son identificadas como con el espectro autista.

4.1. Educación inclusiva: un derecho de todas las personas

La educación inclusiva es un enfoque educativo que busca garantizar que todas las personas tengan acceso a una educación de calidad sin importar sus diferencias. A su vez, reconoce la diversidad del estudiantado y promueve el aprendizaje para todas las personas en un entorno en el que se valora y respeta la diferencia. Además, es esencial tener en cuenta que todo el estudiantado tiene el derecho a una educación de calidad, independientemente de sus características o habilidades (Booth et al., 2006).

En este apartado hablaremos sobre las distintas desigualdades que existen en la escuela, así como el derecho fundamental de todas las personas a tener una educación inclusiva.

Para poder generar una educación de calidad es necesario que todos los sistemas educativos se enfrenten al desafío de mostrar diariamente una educación inclusiva. Sin

¹ El concepto “neurodiversidad” es un neologismo que busca mirar de forma positiva la diversidad en la neurología humana. Reconoce la composición del sistema neural como una combinación de capacidades y limitaciones (Glannon, 2007).

embargo, son muchos los países, especialmente los empobrecidos, que presentan cifras elevadas sobre niños y niñas que no disfrutan del acceso a la escuela (Ainscow y Miles, 2009).

Según Marchesi (2000), “hablamos de igualdad de oportunidades, cuando todos los alumnos y alumnas tienen formal y legalmente las mismas posibilidades educativas” (p. 136). La obligación de las familias con la escuela es conveniente para el proceso educativo de los alumnos y las alumnas. Los recursos familiares, nivel de estudios, hábito de trabajo, etc. Son elementos que tienen efectos en la vida de un niño o una niña (Marchesi, 2000).

En algunos países empobrecidos, como ocurre en determinadas zonas de algunos países latinoamericanos, podemos hablar de la gran brecha que existe entre ricos y pobres. Estas familias con menores recursos la gran mayoría de niños y niñas no frecuentan la escuela ya que es necesario trabajar para poder conseguirlo. Sin embargo, debería ser el Estado el que garantizara su acceso a una educación de calidad sin importar el nivel económico de las familias. Por otra parte, en España, los condicionantes que tienen una mayor incidencia sobre este aspecto se podrían resumir según los alumnos y las alumnas que muestran situaciones de pobreza como la minoría gitana, considerados como vulnerables a sufrir discriminación, fracaso escolar o marginación. Asimismo, no debemos olvidarnos de la desigualdad social en la educación, centrada en la igualdad de género, puesto que las niñas siguen teniendo en determinados países, incluido España, mayor riesgo de exclusión social y fracaso escolar (Echeita y Domínguez, 2011).

Centrándonos principalmente en el derecho a una educación inclusiva para todas las personas en España, aunque se protegen políticamente las declaraciones y principios de la educación inclusiva, se están implementando formas de escolarización para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que muestran rechazo a dichos alumnos y alumnas a centros de educación especial, lo cual va en contra de las iniciativas inclusivas (Echeita et al., 2010).

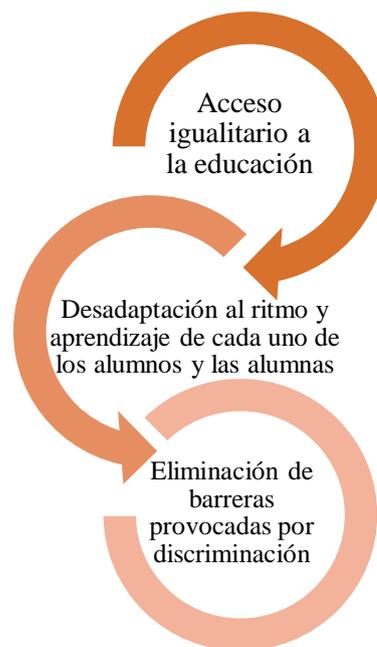
Según se afirma en el GID INCLU_IA (Torrego-Egido, 2023) “Preguntarse por el desarrollo de la inclusión en un centro escolar es preguntarse si la educación que lleva a cabo es democrática, participativa, equitativa y respetuosa con las personas” (p. 8). De esta manera, la educación inclusiva se aplica en todos los aspectos del sistema educativo, desde la planificación y la política hasta la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Además, requiere la colaboración y el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa, incluidos el

alumnado, profesorado, padres, madres o tutores y responsables políticos. Booth et al. (2006) argumentan que la educación inclusiva implica adecuar la enseñanza y el aprendizaje a las necesidades individuales del estudiantado en lugar de esperar que ellos y ellas sean los y las que se adapten a un enfoque de enseñanza tradicional.

Para cumplir con nuestro derecho de generar un enfoque inclusivo debemos tener en cuenta varios aspectos esenciales que han de estar presente en este tipo de educación; Acceso igualitario a la educación, el aprendizaje muestra brindar oportunidades vinculadas a diferentes estrategias para conseguir acceder a una educación de calidad (Orealc/UNESCO, 2002); Desadaptación al ritmo y aprendizaje de cada uno de los alumnos y las alumnas, el profesorado pretende y debe favorecer la visión inclusiva, conocer a cada uno de los alumnos y las alumnas en todos los ámbitos, para poder dar respuesta a las necesidades de cada uno de ellos y ellas (Torrego-Egido, 2023); Eliminación de barreras provocadas por discriminación y o acoso generando un ambiente positivo y seguro. Esto conlleva el interés por parte del profesorado.

Figura 1

Enfoque inclusivo



Nota: Elaboración propia

Por tanto, para conseguir una educación inclusiva de calidad, es necesario cambiar la visión de las personas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lograr

implicar a todo el alumnado, manifestándose, como un derecho fundamental de todas las personas. De esta forma, todos y todas estamos comprometidos a mejorar el bienestar de la sociedad en su conjunto, considerando la educación, el fomento de valores y principios democráticos como importantes para lograr ese objetivo (Escudero, 2006).

4.2. Conceptualización de la educación inclusiva

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) muestra de una manera más avanzada, una definición de educación inclusiva donde expone ideas sobre una integración favorable, como estrategias para el buen aprendizaje del estudiantado:

La educación inclusiva puede entenderse como un principio rector destinado a alcanzar niveles razonables de integración escolar de todos los estudiantes. En el contexto de una visión más amplia de la integración, la educación inclusiva supone la formulación y aplicación de una vasta gama de estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la diversidad de los educandos. En este sentido, los sistemas educativos deben responder a las expectativas y necesidades de los niños y jóvenes teniendo en cuenta que la capacidad de ofrecer oportunidades reales de aprendizaje sobre la base de un esquema “rígido” de integración es muy limitada. Esto es lo que se puede calificar de paradigma de colocación; es decir, cuando la educación inclusiva se conceptualiza como un “lugar” y no como un servicio ofrecido en el aula de educación común como punto de referencia. (UNESCO, 2008, p. 8)

Es cierto que no hay una definición exacta de educación inclusiva, ya que esta engloba una serie de diversos conceptos que nos quiere exponer.

Según Ainscow y Miles (2008), existen cinco perspectivas que definen la inclusión:

- a) La inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales. En general, la sociedad da por hecho que la inclusión se centra exclusivamente en las personas neurodiversas o con discapacidad, pero no solo hacemos referencia a los alumnos y las alumnas con “necesidades educativas especiales” (NEE), sino que también se extiende a la inclusión del estudiantado que provienen de diferentes orígenes culturales, lingüísticos, étnicos y socioeconómicos.

El *Índice de inclusión*, instrumento de autoevaluación para las escuelas (Booth y Ainscow et al., 2002) está en contra de la idea de nombrar a estos estudiantados como NEE (entre otras etiquetas), utilizando el concepto de “barreras para el juego, aprendizaje y la participación”. Asimismo, exponen la idea de considerar las actividades de apoyo como merecedoras de aumentar la capacidad de una escuela a la hora de atender a la pluralidad del alumnado (Ainscow y Miles, 2008).

- b) La inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias. Se centra en los alumnos y las alumnas con una “mala conducta”. No puede lograrse si no se reconoce desde un punto de vista educativo: enseñanza y aprendizaje (Ainscow y Miles, 2008).
- c) La inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión. Esta perspectiva se relaciona con los términos de “inclusión social” y “exclusión social” (Ainscow y Miles, 2008). De este modo, durante el período escolar se visibilizan procesos de vulnerabilidad social e institucional de determinados alumnos o alumnas teniendo en cuenta diversas causas tanto personales como socioculturales (Jiménez et al., 2011).
- d) La inclusión como promoción de una escuela para todos. Otra forma de definir inclusión es la bien referida como escuela para todos o “*escuela polivalente*”. Según Godoy et al (1998) definimos dicha escuela como: "proyecto socio-pedagógico en construcción" representa, por tanto, una proposición de pensar los problemas educativos en “tres dimensiones”. Integrando definiciones en el terreno de las "políticas", "estrategias" y "opciones pedagógicas" que orientan las actividades educativas (Godoy et al., 1998).
- e) La inclusión como Educación para todos. Esta se promueve principalmente en los países donde la educación no es gratuita ni obligatoria. Sin embargo, esta idea era eficaz, hasta el momento en el que faltaba por incluir a los niños y niñas más pobres o con discapacidades (Ainscow y Miles, 2008).

Según se afirma en *Index for Inclusion*, entendemos que: “La inclusión significa que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su localidad” (Booth et al., 2006).

Teniendo en cuenta estas perspectivas, si hablamos de educación inclusiva nos referimos a un TODO, es decir a todo el alumnado sin desigualdades ni exclusión. Esto trata de incluir en la educación a las necesidades individuales de todo el alumnado, con el fin de maximizar su potencial y habilidades para que todos se sientan reconocidos, tanto como por sus iguales como por su profesorado (Echeita, 2017).

4.3. Barreras y facilitadores para la inclusión

La educación inclusiva surge como consecuencia de los altos niveles de exclusión y desigualdades que se producen día a día en nuestra sociedad. A pesar de los medios implementados para intentar trabajar por una inclusión real, podemos afirmar que existe aún mucho trabajo por hacer, aunque debe ser el objetivo que guíe las prácticas y políticas educativas. En este sentido, la evolución de la educación a nivel curricular aporta nuevos cambios que ayudan a implementar facilitadores para lograr una inclusión significativa. Del mismo modo, hay un gran progreso por parte de la sociedad que va teniendo en cuenta cada vez más al alumnado más vulnerable y, en definitiva, comprende la educación de calidad como una educación inclusiva.

Las personas autoras del *Index for Inclusion* exponen lo que se debe hacer para conseguir una escuela inclusiva para todas, mientras lo logramos debemos prestar especial atención a los colectivos más vulnerables. En relación con las barreras que dificultan la inclusión, nos encontramos con distintos colectivos que han sido tratados de manera desigual:

- **Personas con discapacidad:** en el pasado, las personas con discapacidad a menudo eran excluidas del sistema educativo o se les proporcionaba una educación segregada. Incluso en la actualidad, en algunos países, la educación inclusiva aún no está completamente implementada, lo que significa que los estudiantes con discapacidad pueden enfrentar barreras para acceder a una educación de calidad. Incluso en España, las personas con discapacidad son excluidas a centro especiales negándose así una educación inclusiva (Echeita, 2010).
- **Minorías étnicas y raciales:** las minorías étnicas y raciales a menudo han encontrado discriminación en el sistema educativo. En algunos casos, se les ha negado el acceso a ciertos programas u oportunidades educativas (Echeita y Domínguez, 2011). Esto genera un bajo rendimiento académico y a un mayor riesgo de abandono escolar.

- Estudiantes LGTBIQ+: el estudiantado LGTBIQ+ se ha enfrentado a discriminación y acoso en el sistema educativo, por suerte esto actualmente va progresando.
- Estudiantes migrantes o refugiados: las personas migrantes o refugiadas se enfrentan a barreras lingüísticas y culturales en el sistema educativo. Esto deriva a que el alumnado del mismo origen cultural se unifique, sin generar así una educación inclusiva.

Según Echeita y Duk (2008) el hecho de minimizar las limitaciones que impiden la participación y el aprendizaje del alumnado, y en concreto de aquellos estudiantes más desfavorecidos que están expuestos a situaciones de exclusión, supone avanzar hacia la inclusión y conseguir una educación de calidad. Como consecuencia, destacamos dos de las barreras que podemos encontrar en la escuela, estas son; la falta de formación y falta de recursos para generar un ambiente inclusivo. Asimismo, encontramos que, según González et al (2019), el 63 % del profesorado expone que existe una gran insuficiencia de tiempo para generar una educación de calidad para cada estudiante de los centros educativos. Otro de los inconvenientes que muestran es la poca implicación por parte de la Administración, esta se encarga del funcionamiento y de las directrices, que a menudo no son llevadas a cabo. Por último, el papel de la familia, en este caso es una gran barrera, ya que muchas de ellas les cuesta entender el proceso de una educación inclusiva para todos (González et al., 2019).

La escuela debe buscar mecanismos factibles hacia una educación inclusiva, esto implica, buscar modelos curriculares donde se adapten y modifiquen según los intereses de los y las estudiantes, adecuándose a las capacidades de cada uno, al ritmo, motivaciones y metodologías, desde una educación hacia diversidad (Canet, 2009). En relación a esto, podemos resaltar que la nueva legislación educativa introduce y modifica aspectos que actúan como facilitadores en el ámbito de la educación. Expone la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, además de una educación de calidad definida como igualitaria para todos y todas. Estas leyes se ajustan a una educación inclusiva, ya que, la educación de calidad debe ser inclusiva en todos los aspectos.

En la legislación vigente actual, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), podemos encontrar los siguientes cambios con respecto al tema que nos ocupa:

Tabla 1

Modificación del currículo

LEY	MODIFICACIÓN DE LA LEY
La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.	<p>Se modifica la redacción de los a bis) b) k) l):</p> <p>«a bis) La calidad de la educación para todo el alumnado, sin que exista discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, origen racial, étnico o geográfico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad sexual o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.»</p> <p>«b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres, que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad, de acuerdo con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada en 2008, por España.»</p> <p>«k) La educación para la convivencia, el respeto, la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar y ciberacoso con el fin de ayudar al alumnado a reconocer toda forma de maltrato, abuso sexual, violencia o discriminación y reaccionar frente a ella.»</p> <p>«l) El desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas, la educación afectivo-sexual, adaptada al nivel madurativo, y la prevención de la violencia de género, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa.»</p>

Nota: elaboración propia. A partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

(LOMLOE)

Estos cambios curriculares son simplemente leyes por el cual, el profesorado del centro debe tener en cuenta para continuar tomando decisiones sobre lo que ha adaptarse, modificarse, clarificar o reconfigurarse, tanto en el currículo como en el aula (López, 2017).

Por otro lado, muchos autores coinciden con una única idea en la cual el profesorado es el principal “motor” para conseguir atender y recoger estas leyes. Según López (2017), los maestros y maestras deben trabajar de manera grupal, cooperando e interactuando y mostrando estrategias positivas para el aprendizaje. A su vez, fundamentalmente se trata de experimentar entre todo el profesorado métodos para eliminar estas dificultades expuestas anteriormente.

Thousand y Villa (1995) exponen una serie de principios que ayudan a generar ambientes inclusivos. En primer lugar, presentan tres aspectos que, teniéndolos presentes, se muestran como facilitadores: todos los estudiantes son capaces de aprender; deben tener una educación comunitaria; muestra la necesidad de que el sistema escolar, mediante lecturas, foros, entrevistas y búsqueda de información, sea el responsable de atender a las necesidades únicas de todo el alumnado. Este proceso es continuo y requiere capacidad de renovación e implicación diaria. A su vez, es primordial la observación en el día a día en el cual es necesario innovaciones de las técnicas en el aula, en el caso de no conseguir un buen ambiente de aprendizaje inclusivo (López, 2017).

4.4. Las NEE como barrera para el desarrollo de la inclusión

Como mencionamos anteriormente, la educación inclusiva no sólo es referida a los estudiantes con NEE, ya que entenderlo así generaría barreras en el desarrollo para la inclusión.

Durante este trabajo y como bien menciona el *index for inclusión* dejaremos de lado la palabra “Necesidades Educativas Especiales” sustituyéndola por "barreras para el juego, el aprendizaje y la participación". Con ello, queremos promover la idea de que las dificultades que los estudiantes experimentan son simplemente barreras que se pueden modificar. A su vez, la utilización de este concepto implica hablar sobre las dificultades del aprendizaje y la discapacidad en los estudiantes. Las discapacidades hacen referencia a personas con enfermedades crónicas o deficiencias, consideradas con NEE. En cambio, el enfoque principal de las NEE se centra en las acciones discriminatorias que enfrentan las personas con discapacidad. Según un estudio realizado por Booth et al (2006), se destaca la importancia de abordar la discriminación como el factor central en el ámbito educativo.

Estas "barreras para el juego, el aprendizaje y la participación" pueden variar en función de las necesidades del alumnado, ya que hablamos de personas con discapacidades o que sufren desigualdad social, discriminación racial, homofobia, etc.

Lo que pretendemos con la educación inclusiva es dejar de lado la etiqueta de NEE con la que, en la actualidad, estas personas son catalogadas como incapaces de aprender puesto que el problema está en el contexto mismo que les rodea, por lo que son necesarios apoyos educativos como complemento en el aula (Echeita et al., 2021).

Para fortalecer las ideas anteriores, el *index for inclusion* (2006) muestra tres dimensiones que debemos establecer en el aula: Dimensión A: crear culturas inclusivas; Dimensión B: elaborar políticas inclusivas; Dimensión C: desarrollar prácticas inclusivas (Booth et al., 2006). Para cada una de estas dimensiones existe una propuesta inclusiva que el Grupo de Innovación docente (GID) INCLU_IA, de la Universidad de Valladolid, está trabajando y difundiendo por medio de un manual (Torrego-Egido, 2023): en primer lugar, aplicar metodologías inclusivas, estas pueden ser el aprendizaje dialógico, cooperativo, planes de trabajo abiertos, etc. Posteriormente, generar espacios inclusivos, por ejemplo, en los patios escolares, para que todo el alumnado disfrute, así como aprovechar todos los espacios del centro, como son: pasillos, escaleras, caminos a la escuela, etc. Para utilizarlo de manera educativa, destacan como punto importante tener flexibilidad a la hora de realizar las actividades. Finalmente, es significativo para el estudiantado disfrutar de aprendizajes interdisciplinarios dejando de lado los más tradicionales (Torrego-Egido, 2023). Es necesario la organización del centro, así como las propuestas inclusivas mencionadas anteriormente, para conseguir cumplir con las tres dimensiones del *index for inclusion* (figura 2).

Figura 2

Las tres dimensiones de *index for inclusion*



Nota: Adaptada de Booth, Ainscow y Kingston (2006).

En los siguientes apartados presentaremos una conceptualización del TEA y su relación con el desarrollo de una escuela inclusiva, ambos, puntos centrales de este Trabajo de Fin de Grado.

4.5. Conceptualización del Trastorno de Espectro Autista (TEA)

A pesar de que las primeras referencias de este concepto se atribuyen al psiquiatra Leo Kanner (1943) en su artículo "*Autistic disturbances of affective contact*", son varios los individuos que antes de dicho artículo, ya describían en libros y anécdotas, sujetos con características semejantes a las posteriormente establecidas por estos autores como singularidades del espectro autista. Entre estos individuos, cabe mencionar a Johannes Mathesius (1504-1565), cronista del monje alemán Martin Lutero (1483-1546) quien, cuenta la historia de un joven de 12 años, con rigurosos indicios de autismo, al que define como "una masa de carne implantada en un espíritu sin alma, poseído por el diablo". En relación con la afirmación del autor, y desde una perspectiva crítica, se puede argumentar que éste no refleja una concepción adecuada del autismo, ya que su postura es deshumanizante y manifiesta una actitud discriminatoria hacia las personas diagnosticadas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). En aquellos tiempos, y aún hoy en día en algunos casos, las personas con discapacidades o con otras condiciones eran menospreciadas.

También, es necesario mencionar a Carl Gustav Jung (1923) psicólogo suizo que se sumergió en la conceptualización de personalidad introvertida y extrovertida. Para Jung, un individuo introvertido era aquel que disfrutaba de la soledad, de forma que la introversión severa, calificada como autismo, se creía que estaba relacionada con algunas singularidades de la esquizofrenia (Artigas-Pallarès y Paula, 2012).

Por su parte, la unión del concepto de autismo al significado vigente corresponde a Leo Kanner (1943) que empezó a trabajar en diferentes casos que identificaba en niños y niñas. Estos demostraban signos de poca socialización e integración con las personas del entorno, así como buena memoria espacial, deseo por mantener todo en orden, expresión inteligente y pensativa, mutismo o lenguaje sin intención comunicativa (Artigas-Pallarès y Paula, 2012).

Asimismo, de manera paralela a los análisis de Kanner, y sin tener conocimiento de su obra, Hans Asperger (1944) -en Artigas-Pallarès y Paula (2012)- divulgó observaciones sobre 4 individuos, a los que denominó también con autismo. Dichas observaciones mostraban una pauta de comportamiento determinada por: escasez de empatía, inocencia, lenguaje cargante o

repetitivo, pobre comunicación no verbal, interés desmesurado por ciertos temas, poca habilidad para hacer amigos y torpeza motora.

Posteriormente, las autoras Lorna Wing y Judith Gould (1979) detectaron casos similares. Al abarcar una gran variedad de características, comenzaron a denominarlo “continuo autista” que seguidamente pasó a ser “espectro autista”, definiéndolo así, como una condición que puede variar con el paso del tiempo (Artigas-Pallarès y Paula, 2012).

Por lo tanto, el concepto de TEA hace referencia a:

Un conjunto amplio de condiciones que afectan al neurodesarrollo y al funcionamiento cerebral, dando lugar a dificultades en la comunicación e interacción social, así como en la flexibilidad del pensamiento y de la conducta de la persona que lo presenta. (Ministerio de Sanidad, 2015, p.17)

Por otro lado, una de las principales características asociadas al diagnóstico de este trastorno, es la relacionada con la base genética y ambiental. A partir de ello, han surgido distintos proyectos que, sin basarse en metodologías científicas, prometen efectos positivos. En esta línea, es importante mencionar que, a menudo, a las personas neurodiversas, se les suele someter a intervenciones que prometen efectos positivos en la conducta. Uno de los modelos más conocidos es el modelo *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* [Tratamiento y Educación de Niños Autistas y con Problemas de Comunicación] (a partir de ahora TEACCH), centrado en rescatar algunas de las características propias de estas personas, tales como la forma que muestran de pensar, aprender y experimentar el mundo, de forma que estas diferencias cognitivas explicarían los síntomas y los problemas conductuales que a menudo presentan (Mulas, et al. 2010).

El modelo TEACCH se centra en entender la ‘cultura del autismo’. Asimismo, se basa principalmente en cinco unidades:

- Centrarse en el aprendizaje estructurado.
- Uso de estrategias visuales para orientar al niño (estructura de la clase, del material y de la agenda) para el aprendizaje del lenguaje y la imitación.
- Aprendizaje de un sistema de comunicación basado en gestos, imágenes, signos o palabras impresas.
- Aprendizaje de habilidades pre académicas (colores, números, formas, etc.).

- Trabajo de los padres como terapeutas.
(Mulas et al., 2010)

4.6. El TEA ¿una oportunidad o una barrera para la educación inclusiva?

Cuando hablamos de personas diagnosticadas con TEA nos referimos a personas neurodiversas y, en la mayoría de los casos, dependientes.

Según la investigación de Echeita et al., (2021); Goodal (2018) expone la preocupación por parte de las familias hacia varios inconvenientes que muestra la escuela a la hora de matricular a los niños y las niñas diagnosticadas con TEA, tanto en los procedimientos como en la directiva del propio centro. Esto es debido principalmente al currículo educativo. Asimismo, la preocupación por parte de los padres y las madres era, además, hacia el tipo de formación que tenían los docentes, ya que de ellos dependía llegar a un proceso positivo en el estudiante.

Esta investigación presenta las muchas dificultades que tienen el estudiantado diagnosticado con TEA para el desarrollo social. Del mismo modo, hace hincapié sobre la gran soledad que estas personas toleran, como, por ejemplo, el miedo a ser excluidas en la escuela o la sociedad (Echeita, 2019).

De este modo, las personas con TEA tienden a ser excluidas en los patios escolares, ya que exponen rasgos de poca actividad social. Según Barrios et al., (2019) se centran en identificar actividades sociales para poder garantizar una participación social en alumnado con NEE, estas hablan sobre la participación de sus compañeros y compañeras, la aceptación de los mismos, así como la propia apreciación de los estudiantes con NEE de ser aceptados por sus compañeros.

Con el estudio de Echeita et al., (2021), se ha podido comprobar mediante entrevistas a madres, padres, docentes y estudiantes que aún queda mucho por conseguir alcanzar el pleno derecho a la educación inclusiva para alumnos y alumnas diagnosticadas con TEA. Se han expuestos temas como la socialización, la participación, las decisiones burocráticas, las decisiones sobre la peculiaridad del apoyo, etc. Por todo ello, se ha llegado a la conclusión de que los temas burocráticos son principalmente el primer inconveniente hacia la escolarización y participación del alumnado con TEA. En este sentido, afirman que hay pocos recursos en los equipos de administrativos para entrar al centro, estos dan “por perdidos” a los alumnos y alumnas que tienen los mismos derechos una escolarización digna e inclusiva.

4.7. Estado de la cuestión

En el siguiente punto describiremos un breve apartado que explica el estado de la cuestión de los temas que se abordan en este TFG. Como mencionamos en apartados anteriores nuestros objetivos de investigación se relacionan con dos temas concretos:

1. Las propuestas educativas para el estudiantado diagnosticado con TEA en el contexto de la educación primaria española/iberoamericana (Tema 1).
2. Las prácticas educativas hacia una educación inclusiva desde la visión del alumnado con TEA (Tema 2).

En el siguiente apartado expondremos los resultados de una búsqueda bibliográfica de los anteriores temas con una aproximación sistematizada (Codina, 2018).

4.7.1. Revisión de la literatura

Realizamos búsquedas en los portales Dialnet y Base (recomendados por Codina, 2018, para búsquedas en español) utilizando las palabras claves: “trastorno de espectro autista”, “inclusión”, “educación inclusiva en el aula”, “España”.

4.7.2. Criterios de elegibilidad

Para refinar la búsqueda establecimos algunos criterios de elegibilidad, los documentos seleccionados debían ser artículos originales, trabajos de fin de grado, tesis y capítulos de libros publicados entre 2005 y 2023. Para desarrollar una búsqueda sistematizada, hay que tener en cuenta varios criterios que se ajusten a lo que buscamos, por ello los documentos seleccionados debían:

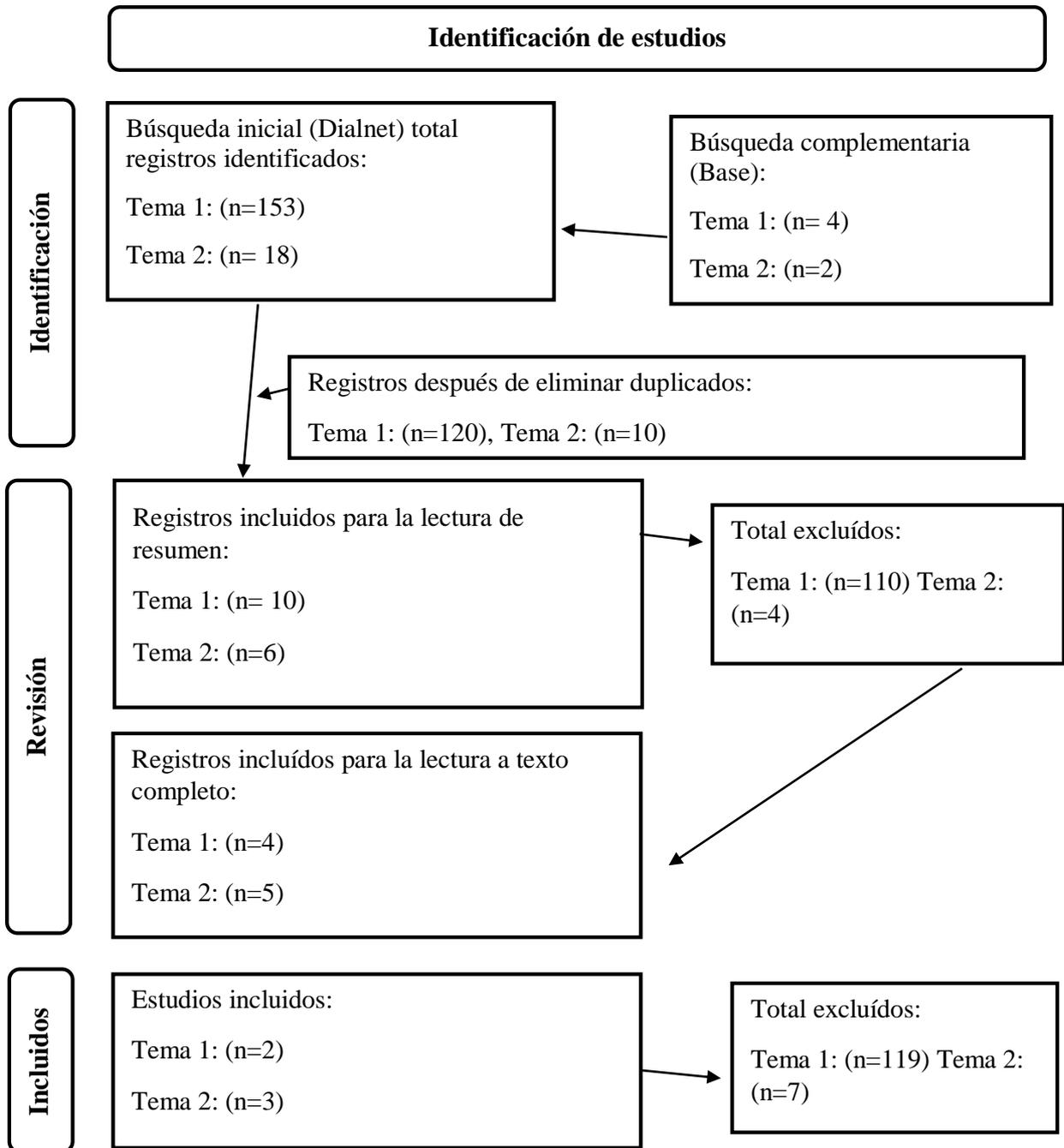
- Presentar en su título, resumen, palabras claves o menos una de las palabras claves de forma literal.
- Estudiar conceptos de educación primaria.
- Estar escritos en español.
- Corresponder al área de Ciencias Sociales.
- Estar contextualizados en la región iberoamericana y principalmente España.

4.7.3. Proceso de búsqueda y selección de registros

El proceso de búsqueda y selección de documentos para el estado de la cuestión se realizó por medio de dos búsquedas (una por tema) en las bases de datos elegidas (figura 3).

Figura 3

Proceso de búsqueda



Nota: Diagrama de Flujo PRISMA (Urrutia y Bonfill, 2010). Elaboración propia.

4.7.4. Procedimiento de análisis y síntesis de resultados

Los documentos seleccionados después de aplicar los criterios de elegibilidad fueron cinco, entre ellos, cuatro artículos de revistas y un trabajo de fin de grado. En general, se

muestran estudios con enfoques cualitativos, como el de Moreno et al., (2005) o Mateo y Antoñanzas (2021), donde abordan temas concretos vinculados a la integración del estudiantado con TEA para una mejora en el aula ordinaria de educación primaria. Así también, encontramos propuestas de inclusión en niños y niñas diagnosticados con TEA, como es el trabajo de grado de Ramírez et al (2022) donde nos expone una secuencia didáctica.

El resto de documentos (Polo et al. 2022; Polo et al. 2023) muestran el gran rol de las familias, así como de los maestros y maestras hacia una escuela inclusiva en los centros educativos (Tabla 2).

Las personas mencionadas en los estudios pertenecen a diversas comunidades educativas, tanto profesorado como estudiantes de educación primaria. La gran mayoría de ellos muestran similitudes con lo que se expone en los resultados de TFG (ver apartado de discusiones).

Tabla 2

Documentos del análisis y síntesis de resultados

Nombre de los autores y las autoras	Tipo de publicación / Año	de Revista/universidad	Tema	Tipo de investigación	
<i>Tema 1</i>					
f. Javier Moreno Pérez, Antonio Aguilera Jiménez, David Saldaña Saje y Rosa Álvarez Pérez	Revista de Psicología/ 2005	apuntes de Psicología/ Andalucía Occidental y Universidad de Sevilla, España	Colegio Oficial de Psicología de España	Crear propuestas acerca de facilitar la inclusión a los alumnos y alumnas diagnosticados con trastorno del espectro autista (TEA) en centros ordinarios.	Cualitativa
Esther Polo-Márquez, Juan J. Leiva y Antonio Matas	Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa/ 2022	Universidad de Málaga, España	de	Evaluar las percepciones que tienen las familias del alumnado con TEA acerca de las funciones, identidad y rol que realizan los asistentes de aula (maestros sombras)	Cualitativa
<i>Tema 2</i>					

Laura Mateo y José Luis Antoñanzas Laborda.	Revista Voces de la educación/ 2020	Universidad de Zaragoza, España	de	Propuesta didáctica a alumnos y alumnas de un centro ordinario para ponerse en el lugar de una persona diagnosticada con TEA y así generar más inclusión.	Cualitativa
Dayana Ramírez rincón, Diana rivera barragán, Mónica concepción Mendoza bravo	Trabajo de fin de grado/ 2022	Universidad Santo Tomás, Colombia	Santo	Secuencia didáctica en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes diagnosticados con TEA orientada hacia la inclusión.	Cualitativa
Esther Márquez, José Olivencia, Sandoval Mena	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado/ 2022	Universidad de Málaga y Universidad Autónoma de Madrid	de	Necesidad de regular las F funciones de los maestros y maestras sombras.	Cualitativa

Nota: Elaboración propia

5. Metodología

Durante este apartado, hablaremos sobre la metodología de nuestra investigación, realizada para describir, analizar y reflexionar sobre el caso de un niño diagnosticado con TEA en una escuela pública de la provincia de Segovia, todo ello, centrado desde el enfoque de la educación inclusiva. De esta forma, presentaremos los aspectos metodológicos que hemos seguido durante este proceso: método, diseño, procedimiento y, por último, técnicas e instrumentos.

5.1. Método de la investigación

Nuestro estudio, está centrado en una investigación cualitativa en Ciencias Sociales (CC. SS), este está desarrollado desde el análisis de un caso específico, con el objetivo de obtener una comprensión de dicho caso. Al no ser un estudio de casos intrínseco, por ser la primera experiencia investigadora que tenemos, lo denominaremos: aproximación a un estudio de casos.

Según Taylor y Bogdan (1987), la metodología cualitativa es inductiva: el desarrollo de nuestra investigación ha sido flexible, ya que hemos comenzado con una serie de preguntas que

han dado forma a nuestros objetivos. De esta manera, abordaremos la educación inclusiva desde diversas perspectivas, considerando las diferentes experiencias y realidades con las que el alumno con TEA se encuentra. Por otra parte, con esta aproximación buscamos capturar el aspecto humano a través de las transcripciones de las entrevistas y las observaciones en el aula.

5.2. Diseño de la investigación: aproximación a un estudio de casos

La investigación que planteamos durante nuestro TFG consiste, principalmente, en una aproximación a un estudio de caso. Según Denzin y Lincoln, (2013) “un estudio de caso se define por el interés en un caso individual, no por los métodos de investigación usados” (p.154). Por tanto, en nuestro estudio de caso nos centraremos simplemente en las personas con las que interactúa en su día a día el alumno diagnosticado con TEA. Así, los criterios por los cuales este caso es relevante para nuestra investigación son, por lo general, poder obtener datos reales sobre la educación inclusiva en el centro del alumno. Por otro lado, puede beneficiar la experiencia del lector con respecto al caso, además de servir como un marco exacto para el establecimiento de manejos públicos, el estudio de caso también brinda una oportunidad para reflexionar sobre la experiencia humana en profundidad (Denzin y Lincoln, 2013).

5.3. Procedimiento de la investigación

Para completar el siguiente punto, en primer lugar, nos centraremos en la triangulación. Pérez (2000) indica que la triangulación teórica propone el empleo de diferentes perspectivas coincidentes en un mismo objetivo. Nuestro trabajo muestra una aproximación a dicha triangulación, por lo que, según Carazo (2006), propone una serie de procedimientos realizados durante el desarrollo del estudio, así mismo estos los relacionaremos con las diferentes fases de Pérez (1994): fase preactiva, fase interactiva y fase postactiva.

Figura 4

Procedimiento metodológico

Fase preactiva: Planteamiento del problema, preguntas de investigación referidas a nuestros objetivos, revisión de la literatura y formulación de

Fase interactiva: Obtención de los datos, realización de las entrevistas, observación en nuestro cuaderno de campo. Transcripción de los datos.

Fase postactiva: Análisis global de los datos comparándolos con la literatura relacionada con nuestra investigación y análisis profundo relacionado con los resultados obtenidos. Por último, conclusiones generales respecto a los objetivos indicados.

Nota: Elaboración propia. Adaptada de Pérez (1994)

5.4. Técnicas e instrumentos de la investigación

El estudio de caso presenta una serie de técnicas e instrumentos por la cuales podemos identificar y estudiar el caso.

En nuestro trabajo utilizamos una combinación de métodos que incluyen entrevistas y observación participante, todo ello corroborado con evidencias de documentos. Mediante las entrevistas obtenemos una comprensión directa de las opiniones de los participantes. A través de la observación participante, podemos verificar si existe coherencia entre lo que se expresa en las entrevistas y lo que realmente ocurre en la práctica, esta observación queda redactada en un diario de campo. Además, las evidencias de los documentos nos permitirán mostrar la situación real en el aula. Finalmente, hemos incluido registros fotográficos, para acompañar el desarrollo de los análisis.

5.4.1. La entrevista

Según González (2013), se destaca que los tipos de entrevistas cualitativas pueden variar en función del grado de libertad y profundidad, el rol de la persona que entrevista y la situación escénica específica en la que se lleva a cabo la misma. Del mismo modo, el autor argumenta que al tener en cuenta el grado de libertad y nivel de profundidad en una entrevista cualitativa, es posible identificar tres tipos distintos: a) la entrevista cualitativa estructurada; b) la entrevista cualitativa semiestructurada; y c) la entrevista cualitativa no estructurada.

En nuestro caso, la entrevista que realizaremos es semiestructurada. Este tipo de entrevista pretende obtener información no solo sobre las funciones y experiencias del entrevistado – en nuestro caso, los agentes implicados en el centro-, sino también sobre los temas principales en su trabajo, ya que da espacio para que como investigadores nos impliquemos con los entrevistados. Esta preparación nos ofrece un margen de diálogo que establece una base sólida para la conversación (González, 2013).

La entrevista semiestructurada, se basa en un guion de once preguntas que orientan nuestra investigación y la propia entrevista (tabla 3). Realizamos una entrevista para cada entrevistado: cuatro entrevistas con el mismo guion. Estas, fueron adaptadas en relación a la función de cada uno de los docentes.

Las entrevistas se realizaron en un entorno cercano para el entrevistado: un aula de la escuela en la que desempeñan sus funciones. La información obtenida durante la entrevista se registró en formato de grabación de audio y, posteriormente, se procedió a su correspondiente transcripción (ver anexo I).

Tabla 3

Guion de las entrevistas

GUIÓN DE LA ENTREVISTA
1. ¿Qué es para ti la inclusión?
2. ¿Crees que existe inclusión en el aula?
3. ¿Opinas que todo el profesorado está al tanto de ello? ¿y con las familias?
4. ¿Piensas que es necesario la coordinación entre los distintos docentes y los profesionales del centro? ¿se lleva a cabo?
5. Respecto a ello, ¿se tiene en cuenta las aportaciones de todos los agentes educativos para tomar medidas o decisiones?
6. ¿Piensas que el currículo se ajusta a las necesidades de todos? Principalmente, ¿Qué es lo que debería cambiar? (¿y en educación física, particularmente?)
7. ¿Consideras que la diversidad enriquece el aula? ¿Por qué?
8. ¿Conocías el TEA? ¿habías tenido experiencias con estudiantes con TEA? ¿Piensas que esta condición es compatible con la forma que educamos hoy? ¿Por qué?
9. ¿Piensas que existen barreras que impiden el desarrollo del alumnado con algún tipo de necesidad educativa especial? ¿podrías mencionar algunas?
10. ¿Cómo organizáis el aula para atender a la diversidad? ¿consideras que es inclusión?
11. ¿Crees que la educación inclusiva es una oportunidad o una barrera para el alumno?

Nota: Elaboración propia

5.4.2. La observación participante: diario de campo

La observación del participante se desarrolla en el contexto donde se llevan a cabo actividades y funciones colectivas de interacción del alumno protagonista del caso y los agentes que lo rodean. En la observación participante, el análisis de los datos es un proceso en constante desarrollo. Los observadores se mueven constantemente entre los datos previamente recopilados y el entorno de estudio (Taylor y Bogdan, 1987).

En nuestra observación, desarrollé un papel dual como participante e investigadora, ya que tuve la oportunidad de acompañar al alumno durante una hora y media en el programa de madrugadores como su monitora. Durante ese tiempo, realicé observaciones detalladas y

estudié el caso desde una perspectiva inclusiva. Las observaciones hacia el alumno fueron redactadas textualmente en el diario de campo durante los años 2021 y 2022 (ver anexo II).

5.5. Análisis de datos

Como bien mencionamos, nuestra investigación es cualitativa por lo que, el análisis de datos cualitativos implica interpretar y relacionar información relevante para generar conceptos y teorías. La subjetividad juega un papel importante en el análisis de estos datos. Según Coffey y Atkinson (2003), para realizar un análisis de datos cualitativos es necesario extraer información relevante que esté relacionada con los objetivos de la investigación. Además, es importante establecer conexiones entre los diferentes datos para llevar a cabo un proceso de abstracción que permita desarrollar conceptos o teorías.

De esta manera, generaremos aspectos con características comunes, en las que establecemos clasificaciones y relaciones entre ellas, creando así categorías (Gomes, 2003). A su vez, se desglosa en subcategorías que permiten un análisis más preciso de lo que se desea examinar.

Los datos obtenidos en las transcripciones de las entrevistas, observación, diario de campo, fotos, han sido organizados a través de la creación de categorías. Estas son: (1) Ideas de inclusión de los distintos agentes educativos, (2) barreras que se exponen en el centro, (3) practicas inclusivas (tabla 4).

Tabla 4

Categorías de la investigación

Categoría	Subcategoría
Ideas de inclusión de los distintos agentes educativos	- Adaptaciones curriculares
	- Medidas educativas
	- Mismas oportunidades
Barreras	- Físicas
	- Actitudinales, ignorancia sobre el TEA
	- Falta de recursos en el aula
Practicas inclusivas	- Metodología TEACH
	- Pictogramas

Nota: elaboración propia

Para establecer estas categorías y subcategorías enfocadas en el análisis de datos, con el objetivo de desarrollar los resultados correspondientes, se llevará a cabo un proceso de transcripción de entrevistas (ver anexo I).

6. Resultados

A continuación, en este apartado expondremos una descripción más exhaustiva del alumno y su entorno, basándonos en los objetivos que guían nuestra investigación. Para analizar todo ello, presentaremos evidencias en forma de citas textuales extraídas de los instrumentos de investigación. Para resguardar el anonimato hemos sustituido los nombres reales por nombres aleatorios.

6.1. El caso de Juan

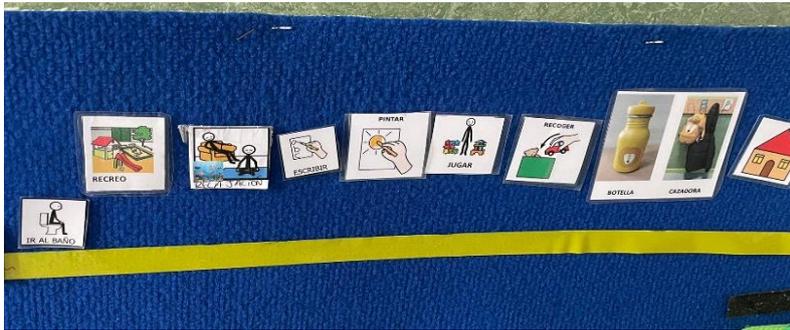
Juan es un alumno de temprana edad (Educación Infantil). Es castaño, con ojos marrones, siempre está sonriendo y le gusta mucho las texturas suaves y los olores. Él va a una escuela pública, en la provincia de Segovia. Todos los días, Juan entra pronto al colegio, suele ir al programa de madrugadores y allí no suele interactuar con los niños y las niñas del colegio, algunos días ve películas, otros, juega con los coches y otros se enfada porque han hecho una actividad nueva sin explicárselo antes. Después de madrugadores, Juan va a su aula con sus compañeros y compañeras. Allí aprende los números, las letras y a escribir su nombre. Todos los días tiene una rutina, aunque a veces hay días distintos como por ejemplo las excursiones. Aparte de su maestra principal, Juan tiene un *apoyo class*, las dos se encargan de organizar el aula para que él sepa lo que tiene que hacer, su organización es de esta manera:

Pues mira, lo primero y principal es estructuración, saber qué es lo que se va a hacer al día siguiente y dejarlo preparado el día de antes. Así en cuanto entre el niño, él ve en su panel del día todo estructurado, hora por hora, qué es lo que le toca hacer. En este caso, el alumno tiene una capacidad de abstracción bastante buena con lo cual se les integro directamente los pictogramas y el niño va viendo cómo pasa el día, según van acabando una actividad y luego van al panel de información para ver qué es lo siguiente que toca. Así hasta el final del día, que es cuando se van al comedor o a casa. Eso en cuanto a la estructuración del aula. (Maestra de *apoyo class*, entrevista semiestructurada)

Para que Juan sepa lo que tiene que hacer durante el día, utiliza pictogramas:

Figura 5

Pictogramas creados para Juan según el día



Nota: Elaboración propia

En su pupitre, el alumno realiza las actividades que la maestra explica. Para él es importante ver los pasos que tiene que ir dando y así no perderse en la actividad:

Y luego ya, más específico aun, el trabajo en mesa se les especifica también a través de pictos la tarea que tienen que hacer. Si es una ficha de contar y pintar, pues tiene en la mesa una tira frase también en la que se le pone que primero tiene que contar y luego tiene que pintar. (Maestra de *apoyo class*, entrevista semiestructurada)

Figura 6

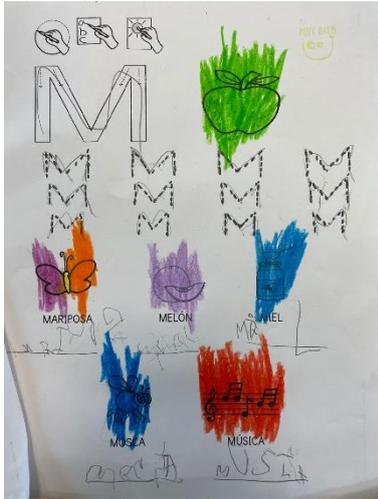
Pictogramas de su trabajo en el pupitre



Nota: Elaboración propia

Figura 7

Ficha individual trabajo en el aula



Nota: elaboración propia

Un día a la semana Juan va a una clase distinta, junto con la maestra de *apoyo class* y practica actividades sensoriales, de forma individual, que le ayudan a relajarse y aprender con ello:

Figura 8

Actividades sensoriales en el aula de *apoyo class*



Nota: Elaboración propia

Los viernes, Juan suele tener Educación Física (EF), en esta asignatura se va al patio o al pabellón del centro. Allí, realizan diversas actividades, donde trabajar la motricidad, principalmente. Como cada día se suele realizar un tipo de actividad nueva, el profesor de educación física tiene técnicas y procedimientos para conseguir que el alumno participe en cada una de ellas:

Él tiene su pelota y la vamos moviendo con respecto hacia dónde vamos a dirigir las actividades. Con esto hemos podido conseguir que juegue sin darle una motivación anterior. Entonces creo micro juegos y adaptaciones. Además, tengo unas cartulinas con números donde le ayuda a seguir un circuito, se los voy poniendo según va pasando. Porque ellos tienen que tener un objetivo final, si no la actividad no la van a hacer. (Maestro de EF, entrevista semiestructurada)

Cuando Juan acaba con su día, suele ir al comedor donde, junto con la ayuda de la Auxiliar Técnico Educativo (ATE) comen el menú del día.

6.2. ¿Qué piensan de la educación inclusiva los agentes que rodean a Juan?

La educación inclusiva es un tema de gran relevancia en la actualidad y ha sido objeto de estudio constante en los centros educativos. Nuestro objetivo con esta investigación es comprender las opiniones de algunos agentes de un centro educativo regular acerca de la inclusión educativa.

En cuanto a nuestra investigación, hemos podido preguntar a base de entrevistas semiestructuradas a la ATE, maestra tutora del alumno, maestro de EF y, por último, al *apoyo class* de Juan, especializada en Audición y lenguaje (AL).

6.2.1. Auxiliar Técnico Educativo (ATE)

Juan, diariamente se encuentra con distintas personas a parte de su maestra, compañeros y compañeras de clase. En su día a día está la ATE, que se encarga de facilitar un apoyo y asistencia al alumno en tareas relacionadas con su higiene, alimentación y desplazamiento, entre muchas otras. Para ella, la inclusión significa:

Que todos los niños tengan las mismas oportunidades en cuanto a la educación y que puedan conseguir los mismos objetivos. (ATE, entrevista semiestructurada)

Ella, al ser auxiliar técnico, no puede intervenir en las actividades educativas, es decir: organización del aula o de actividades para el alumno, etc. Por ello, nos expone su visión desde la observación, especialmente, para ella, lo que en el aula es inclusión educativa:

Yo creo que sí [existe la inclusión en el aula] porque hay diferentes medidas educativas que se adaptan muy bien a la necesidad de cada niño. (ATE, entrevista semiestructurada).

Por tanto, podemos apreciar cómo desde el punto de vista de la ATE, se está llevando a cabo medidas educativas en el centro, ya que ve como los compañeros y compañeras de Juan muestran complicidad hacia él en todos los aspectos, tal y como lo hacen con los demás alumnos y alumnas.

6.2.2. Tutora de Juan

La maestra de Juan, junto con el *apoyo class*, se encargan de elaborar y cumplir los objetivos principales elaborados para el estudiantado. Cada uno de los alumnos y las alumnas, incluido Juan, tiene unos objetivos concretos que debe cumplir a lo largo del curso. Para la maestra, la inclusión significa:

Bueno primero y ante todo es algo bastante utópico y creo que no se está consiguiendo aun en las aulas, pero para mí es incluir a todo tipo de alumnado tenga o no tenga necesidades, puesto que todos los niños las tienen, al igual que tienen diferentes ritmos de aprendizaje. Pero bueno, sería incluirles en cualquier tipo de actividad que se proponga en el aula dotándole de los recursos necesarios. (Tutora de Juan, entrevista semiestructurada)

Haciendo hincapié sobre uno de los comentarios realizado por la maestra: “[...] algo bastante utópico y creo que no se está consiguiendo en las aulas”, ella muestra un punto de vista distinto al de las demás personas entrevistadas. Ya que, su experiencia como maestra, le ha permitido comprobar esta idea en el día a día de un centro.

Para ella, la inclusión es primordial y por ello, en su aula, sí que muestra una aproximación a la educación inclusiva diaria, como bien menciona:

En mi aula sí. Sí, porque la verdad que desde que yo llegué tuve muy buena relación con mis compañeras y, desde el primer momento, me comentaron las necesidades que había en el aula y entre todas hicimos piña para que sí la hubiera y dotamos de todos los recursos y materiales necesarios. Pero es verdad que todavía queda mucho por hacer. (Tutora de Juan, entrevista semiestructurada)

Menciona que es importante la coordinación con sus compañeros y compañeras del centro para poder dotar de una inclusión educativa. Esto, como bien mencionamos en nuestro marco teórico, es uno de los mecanismos fundamentales para conseguir una inclusión de calidad.

6.2.3. Maestro Educación Física

En el aula de Educación Física, utilizamos diferentes metodologías según los temas con los que se van a trabajar. En el caso del maestro de EF de Juan, para él la inclusión significa:

Bueno, para mí es la manera de hacer que todos los niños trabajen de la misma o que todos los niños hagan los objetivos que yo tengo planteados para ellos. Pueden ser comunes para todos en el caso de las personas con TEA pues tienen los suyos. Entonces, para mí la inclusión es primero que consigan esos objetivos y que los demás vean los objetivos cumplidos para tener el trabajo de uno de otros ensalzados por así decirlo. (Maestro de EF, entrevista semiestructurada)

Según el maestro, hoy aún queda mucho por hacer para poder conseguir inclusión en el aula de EF:

Faltan recursos, falta conocimiento de este tipo de niños en la sociedad en general, falta conocimiento en alguno de los profesores o profesoras..., en general, y por supuesto muchísimos recursos materiales. (Maestro EF, entrevista semiestructurada)

Expone que principalmente los recursos materiales son un problema a la hora de realizar actividades inclusivas con Juan. También, la formación que recibe para poder conseguir los objetivos en su aula es escasa.

6.2.4. Apoyo class

El *apoyo class* o “profesora sombra”, se encarga de estar con el alumno de apoyo en el aula. Normalmente, suelen ser maestros o maestras con alguna especialidad pedagógica, en este caso contamos con una maestra de Audición y Lenguaje. Para ella la inclusión es:

Para mí la inclusión es poder darles una oportunidad a niños con diferentes dificultades, o diferentes capacidades, en un centro ordinario y poderles

ofrecer el apoyo que necesitan para poder estar dentro de una normalización del aula. (Maestra de *apoyo class*, entrevista semiestructurada)

Menciona especialmente el apoyo en el aula, ya que sin este tipo de apoyo no sería posible una inclusión plena:

Hay cierta inclusión en el aula, siempre que haya un apoyo como referente para ese alumno que pueda ayudarlo a seguir las rutinas, pero hay momentos en las que esa referencia no está, con lo cual la inclusión en el aula no existe. (Maestra de *apoyo class*, entrevista semiestructurada)

Vemos como enfatiza la necesidad de contar con personas de apoyo en el aula para garantizar una participación activa, para ella, en los momentos donde no se encuentre un apoyo educativo la inclusión está comprometida, ya que una sola persona con 25 niños y niñas de diversas capacidades es más complicado desempeñar su función de manera fructuosa.

6.3. Las barreras que vive Juan en su escuela

Habitualmente, Juan se encuentra con multitud de barreras para poder conseguir sus objetivos. Mayoritariamente podemos encontrar barreras físicas, en cuanto a los espacios del centro; barreras actitudinales hacia las personas que les rodean, sobre todo, falta de conocimiento o formación; barreras en el aula, mayormente por falta de recursos materiales.

6.3.1. Barreras físicas

Una de las principales barreras que nos podemos encontrar en los centros son las barreras físicas. En este sentido la ATE afirma que, unas de las principales barreras que ella observa son:

La principal barrera es que los espacios no están demasiado adaptados para ellos. (ATE, entrevista semiestructurada)

Los centros son los encargados de mejorar y adaptar estos espacios según las necesidades de cada persona. El alumnado, debe saber hacia dónde ir y cómo ir. A su vez, es importante que sepa la distribución del centro para saber dónde y con quién está.

6.3.2. Barreras actitudinales

Las barreras actitudinales son aquellas actitudes, conductos o ignorancia que tienen las personas hacia el alumno. Durante las entrevistas, unas de las principales barreras actitudinales que encontramos es la falta de información por parte de algunos docentes o familias.

En cuanto a las familias, la maestra de *apoyo class* menciona:

Sí, sigue habiendo mucha barrera mental, en cuanto a los adultos el miedo a afrontar a un alumno con dificultades, cómo lo voy a llevar a cabo durante todo el curso, a ver qué curso me toca, a ver si no puedo cogerle..., ese tipo de dificultades. Y luego, a la hora de formación, falta mucha formación de cara al profesorado específica para resolver las dificultades que se les va a plantear a lo largo del curso. (Maestra *apoyo class*, entrevista semiestructurada)

Siguiendo la misma línea, según las entrevistas a los docentes, las familias muestran actitudes distintas en cuanto a la situación personal de cada alumno, el maestro de EF expone, en referencia a las familias y las actitudes que muestran hacia la educación inclusiva:

La familia que tiene un niño con TEA si, la familia que no tiene un niño con TEA no, la familia que tiene un primo TEA si, la familia que no tiene un primo TEA no. Por normal general, salvo que uno sea profesional de la educación y lo conozca para un motivo concreto. (Maestro EF, entrevista semiestructurada)

6.3.3. Barreras en el aula

Refiriéndonos al aula, podemos hablar de pequeñas barreras a las que Juan se ve expuesto. Habitualmente él sabe lo que va a hacer en todo momento, gracias a los pictogramas y la profesora junto con la maestra de *apoyo class*, ellas son las encargadas de encontrar materiales adecuados. A veces estos materiales son difíciles de encontrar:

Los cuentos o libros que es algo necesario en un aula, y no solo a nivel material, sino de espacios, también de tiempos e incluso de profesional que atiende a estos niños. (Tutora de Juan, entrevista semiestructurada)

En el día a día, se siguen probando actividades y metodologías nuevas. Según la maestra de *apoyo class*, estas nuevas metodologías a veces pueden desestructurar a Juan, ya que no se utilizan de forma regular y estructurada:

Pues realmente no es muy compatible porque digamos que la educación más “antigua” era mucho más rígida, estructurada, que es lo que les viene mejor a los alumnos con TEA. En cambio, las nuevas metodologías que son súper

alternativas, y ahora meto juegos interactivos, pantalla digital..., al final a los niños si todos los días es algo diferente les desestructuras mucho mentalmente. (Maestra de *apoyo class*, entrevista semiestructurada)

Menciona que las nuevas metodologías que se han ido generando hasta hoy no son compatibles con un alumno con TEA y al no ser factibles estas metodologías, no son inclusivas, por lo que intentamos conseguir un aprendizaje más significativo, pero de esta manera y según su parecer no se consigue generar inclusión.

6.4. Prácticas educativas para Juan

En este apartado, nos centraremos en analizar y describir las prácticas educativas que se llevan a cabo en clase de Juan. Las prácticas educativas desempeñan un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y tienen un impacto significativo en el desarrollo y el éxito del alumno. A través de esta sección, exploraremos las estrategias, enfoques y metodologías empleadas en el aula por los maestros y las maestras que participan de este estudio para fomentar una educación inclusiva.

Durante la investigación, hemos podido observar que Juan habitualmente sigue unas prácticas educativas pautadas. Dentro del aula, Juan trabaja durante 30 min con la metodología TEACH (figura 9): el niño se desplaza desde su pupitre habitual hacia el pupitre TEACH, donde dispone de los materiales adecuados para trabajar con distintos recursos del área de matemáticas y lengua. La maestra de *apoyo class* es la encargada de observar y enseñar el modo en el que lo debe hacer.

Figura 9

Rincón metodología TEACH



Nota: Elaboración propia

En el aula, la maestra principal implementa diversas actuaciones metodológicas con todas las personas, entre las cuales destacan el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), específicamente el empleo de pantallas digitales para la exposición de cuentos o canciones, con el objetivo de enriquecer y diversificar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, se promueve el aprendizaje activo, donde el estudiantado participa en actividades prácticas, manipulativas y asambleas. Estas actuaciones se llevan a cabo de manera colaborativa, incluyendo a todos los compañeros y compañeras de Juan, lo que fomenta la inclusión. Además, Juan cuenta siempre con el apoyo del "*apoyo class*" para asegurarse de que no se pierda la atención en lo que se está realizando, a su vez, los compañeros y las compañeras de Juan desempeñan un papel importante al dedicar ayuda y apoyo. Este fue un aspecto destacado por la maestra de Juan al responder a la pregunta sobre si considera que la diversidad enriquece el aula.

Sí, totalmente, además es increíble cómo ellos mismos se adaptan al niño. Yo cuando entré el primer día aluciné en la manera en la que le trataban, cómo le trataban y cómo sabían que era un niño, no diferentes, si no que tenían unas necesidades diferentes y así lo aceptaban. Creo que ellos son los primeros que lo aceptan. (Tutora de Juan, entrevista semiestructurada)

6.5. Nuestras reflexiones sobre la educación inclusiva y el caso de Juan

Durante este apartado, presentaremos nuestras consideraciones y análisis en relación con los diferentes temas mencionados anteriormente sobre la educación inclusiva y el caso de Juan. Para ello, abordamos una serie de puntos específicos para valorar si Juan está realmente optando por una educación inclusiva. Analizaremos, su participación en el programa de madrugadores (que nos compete personalmente) examinando los métodos que Juan sigue en su proceso educativo para determinar si son verdaderamente inclusivos. Finalmente, indagaremos sobre la interacción social de Juan con sus compañeros y compañeras, evaluando si existe una dinámica inclusiva y respetuosa en el entorno escolar observando así su participación en juegos, asambleas y actividades colaborativas. Además, utilizando los resultados obtenidos en nuestro estudio, presentamos algunas sugerencias para fortalecer y mejorar la educación inclusiva, según nuestro conocimiento con respecto al marco teórico.

Escribimos este apartado en primera persona, pues trata acerca de nuestra propia opinión desde nuestra posición dual como investigadora-participante:

Como observadora y participante activa en el programa de madrugadores, he tenido la oportunidad de presenciar cómo Juan se desenvuelve durante la hora y media de este programa. Durante mi observación, he notado que en la mayoría de las ocasiones no se establecen pautas concretas para que Juan conozca las actividades planeadas durante el programa. Esto ha generado momentos incómodos para él y ha mostrado poca interacción con otros niños en la mayoría de las ocasiones:

Hoy hemos cambiado el método, esta vez, como siempre he ido a buscarle a la puerta me ha dado la mano y se ha venido conmigo. Después la monitora que esta con él en el comedor se ha puesto en la mesa a ver si conseguimos que se siente estando ella allí ya, pero ha querido dar una vuelta por la clase hasta que nos hemos sentado. Posteriormente, ya conmigo hemos estado jugando un rato con los pompones, pero se ha cansado muy rápido y ha querido subir arriba (esta vez hemos subido más tarde) pero quería subir y hemos subido los primeros mientras subía el resto. (Nota de campo, investigadora)

Con respecto a esta frase mencionada en el diario de campo “(...) pero quería subir y hemos subido los primeros mientras subía el resto” es significativa ya que, al subir solo sin incluir a los demás, no se promueve la inclusión, si Juan sube primero mientras los demás esperan, se crea una situación en la que no se fomenta la participación conjunta ni se promueve un ambiente inclusivo. En cambio, se pueden explorar alternativas que involucren a todos los participantes en la actividad de subir, como, por ejemplo, explicar a Juan con anterioridad que ese es el momento de quedarse con los compañeros. Se puede observar otra situación de falta de inclusión cuando se trata del momento de jugar con los juguetes. Mientras los demás alumnos y alumnas se encuentran jugando juntos en la alfombra, Juan suele estar apartado o excluido de estas actividades:

(...) Ha estado entretenido con ello, hasta que hemos subido, al subir estaba mirando las construcciones y a los niños como jugaban, pero él no ha cogido ninguna (...) (Nota de campo, investigadora).

Para finalizar, sugerir que es importante fomentar la participación de Juan y crear espacios inclusivos donde pueda unirse a sus compañeros y compañeras y disfrutar del juego en igualdad de condiciones. Por ejemplo, se podría establecer un área específica en la que Juan se sienta

cómodo y tenga acceso a los juguetes, de manera que pueda unirse a sus compañeros y compañeras en el juego, así como, el apoyo de la monitora sombra es fundamental para la inclusión del alumno.

7. Discusión

Después de completar el proceso de análisis e interpretación de los resultados, se procederá a iniciar una discusión con el objetivo de contrastar y comparar los datos obtenidos en este estudio con investigaciones previas con los temas abordados en este trabajo. De esta manera se emprende el objetivo principal de esta investigación: analizar el caso de un niño diagnosticado con TEA en una escuela pública de la provincia de Segovia desde el enfoque de la educación inclusiva. Como hemos podido comprobar en el estado de la cuestión, una gran parte de los artículos seleccionados tratan sobre investigaciones cualitativas, donde se recoge información de manera práctica con diversos instrumentos como son entrevistas u observación en el aula.

Las investigaciones relacionadas con este trabajo analizan temáticas similares a las nuestras. Para comenzar Moreno et al., (2005) se enfoca en proporcionar propuestas y recomendaciones con el objetivo de mejorar la atención educativa de los alumnos con TEA, promoviendo su inclusión en entornos educativos. Este artículo muestra una gran similitud con nuestro trabajo, ya que se relaciona directamente con nuestro objetivo de conocer algunas prácticas educativas inclusivas para el caso de un niño diagnosticado con TEA. En nuestra investigación, las personas que participan exponen que los pocos conocimientos que los maestros y las maestras muestran hacia la educación inclusiva y el TEA. En este sentido, los resultados obtenidos por Moreno et al., (2005), siguen la misma línea al apuntar la falta de formación sobre estos contenidos en la formación inicial del profesorado.

La maestra de *apoyo class*, junto con el profesor de EF, hablan de la gran labor que deben hacer las familias dentro y fuera del centro, para conseguir una educación inclusiva de calidad y los objetivos propuestos para Juan. Según Márquez et al., (2022) muestran un estudio evaluando las percepciones de las familias de estudiantes con TEA. El profesorado destaca la importancia de regular y debatir sobre esta figura con el fin de mejorar la atención a la diversidad en los centros educativos.

Tanto el maestro de EF como la ATE hablan de barreras actitudinales. Estas barreras se relacionan con las actitudes de las personas hacia Juan son indiferentes o pasivas, a su vez, sus compañeros y compañeras muestran actitud de cariño y respeto, como explican los docentes de

nuestras entrevistas. Mateo y Antoñanzas (2020) muestran un estudio para implementar aspectos de sensibilización hacia este trastorno para fomentar la empatía hacia los niños con TEA a través de diversas herramientas y conseguir crear una inclusión genuina.

A su vez, tanto la tutora de Juan, como la maestra de *apoyo class* aluden a gran preocupación hacia las nuevas metodologías, así como proponen diariamente y semanalmente secuencias didácticas para el mayor desarrollo del niño. Ramírez et al., (2022) proponen un enfoque pedagógico que organiza y estructura el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera didáctica. También destacan la importancia de abordar las habilidades sociales y comportamiento, así como seguir las recomendaciones de los especialistas tanto en el aula “como en el hogar” para adaptar los procesos educativos en beneficio del estudiantado. Tema ampliamente tratado en nuestra investigación con las entrevistas.

Los maestros sombras pueden definirse como paraeducadores, que prestan servicios directos al estudiantado con necesidades especiales de salud (Márquez et al., 2023). Estos autores presentan un estudio sobre la presencia de los maestros sombras, que buscan garantizar una atención adecuada y una experiencia educativa inclusiva para este alumnado. En este sentido entendemos que tanto la ATE como la maestra de *apoyo class*, son personas fundamentales para el desarrollo integral de este estudiante diagnosticado con TEA, ya que exponen que es muy importante tanto la confianza en la relación entre profesorado, como alumno-maestra. A lo largo de este trabajo hemos podido comprobar que es así, ya que en el momento en el que una de estas profesionales no está, la inclusión en el aula se ve comprometida y se dificulta su continuidad.

Finalmente, todos los artículos-estudios subrayan la necesidad de mejorar la educación inclusiva en el aula ordinaria del alumnado con TEA, así como de conocer sus habilidades, desarrollo, sociabilización, etc. Además, se resalta la importancia de proporcionar apoyos adecuados, adaptaciones curriculares y recursos específicos para garantizar el acceso y la participación plena de los alumnos con TEA. Estos estudios enfatizan la importancia de adoptar enfoques multidisciplinares y colaborativos, involucrando a las familias y a otros agentes educativos, para lograr una educación inclusiva efectiva y satisfactoria para todo el alumnado, aspecto fundamental que destacamos en nuestro TFG.

8. Conclusiones

Como bien hemos mencionado en la discusión, durante este trabajo nos hemos planteado como principal objetivo: analizar el caso de un niño diagnosticado con TEA en una escuela pública de la provincia de Segovia desde el enfoque de la educación inclusiva. Asimismo, a lo largo de este apartado, expondremos las conclusiones siguiendo los objetivos específicos en base a nuestro objetivo general, relacionados con un niño diagnosticado con TEA.

A continuación, nos centraremos en evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos establecidos en nuestra investigación y la manera en la cual se han alcanzado para así, posteriormente, presentar las limitaciones identificadas en nuestro estudio y las posibles líneas de investigación futuras.

Con respecto a la descripción de lo que piensan de la educación inclusiva los diferentes agentes (tutora, *apoyo class*, maestro EF y ATE, monitora) que rodean a un niño diagnosticado con TEA en su escuela, podemos afirmar que se ha logrado construir un pensamiento inclusivo en los agentes, así como también, hemos podido comprobar que estos agentes dan una gran importancia a nuestro estudio y a la educación inclusiva en la escuela. Los maestros y las maestras del centro se han concienciado más sobre este tema, y han podido observar que aún queda mucho por hacer para llegar a lo que verdaderamente queremos.

En segundo lugar, en cuanto al análisis de las barreras que existen en una escuela, se ha comprobado que aún existen diversas barreras, a parte de una gran desigualdad de conocimientos sobre las personas neurodiversas. Por tanto, podemos afirmar que aún faltan muchos recursos, medidas, adaptaciones y leyes para inhibir estas barreras que el niño se encuentra habitualmente. Aun así, se ha podido observar que los agentes educativos que rodean al alumno son el motor para que se consiga la educación de calidad que se merece.

Nuestro tercer objetivo, se centra en conocer algunas prácticas educativas inclusivas. En este sentido, podemos concluir que existen prácticas que favorecen la inclusión en el aula entre las que destacamos las siguientes: los pictogramas de las fichas que realiza el alumno, también la participación de todo el profesorado y familias que se involucran en generar un buen ambiente de participación. Además, la gran mayoría de los materiales empleados son adecuados ya que hemos podido comprobar que en el aula se promueve y enriquece la participación de todos y cada uno de los alumnos y las alumnas. A su vez, la presencia de una “profesora sombra” que acompaña a Juan durante la mayor parte del tiempo es principal para lograr la

inclusión de Juan, proporcionándole orientación y apoyo. Sin embargo, es importante resaltar que la visita semanal de Juan a un aula de apoyo, muestra que, aunque se está haciendo un esfuerzo por incluirlo, no refleja una inclusión completa en todos los aspectos.

El último objetivo habla sobre reflexionar en el progreso de la educación inclusiva del niño, como bien mencionamos antes, el alumno tiene acceso a algunas acciones alineadas con la inclusión dentro de sus horas en el aula, pero ¿Qué pasa con el programa de madrugadores o comedor? Como monitora y apoyo en el programa de madrugadores he podido conocer las pocas medidas y los pocos recursos que se emplean para que el niño opte por una inclusión. Estos programas son una opción adicional que las familias pueden elegir dentro del centro educativo, durante este periodo de una hora y media, el alumno se rodea de compañeros y compañeras distintos a su aula, pero de la misma edad que él. En este tiempo, solo se recurre a una monitora de apoyo para ayudarle a una buena integración, sin embargo, es importante reconocer que aún existen deficiencias en cuanto a los conocimientos adecuados para apoyar el proceso educativo del niño.

Nuestro estudio muestra ciertas limitaciones. En este sentido, es importante mencionar que este trabajo se trata de una aproximación del caso. Por tanto, las conclusiones y hallazgos presentados en este estudio reflejan un contexto particular y no se pueden generalizar de manera amplia, sin poder generar cambios o mejoras inmediatas en el contexto estudiado. Aun así, en este estudio hemos podido mirar al alumno desde distintas perspectivas con nuestro diario de campo, observación y entrevistas a los agentes educativos del centro.

Otra de las limitaciones encontradas en esta investigación es referente a la falta de tiempo limitado para poder llevar a cabo una investigación más exhaustiva sobre la investigación de la educación inclusiva. Esto ha afectado a la cantidad de participantes y a la posibilidad de obtener diversas perspectivas sobre la experiencia del alumno. Aun así, nuestro papel como apoyo para el alumno ha sido crucial y un aspecto positivo a tener en cuenta.

En relación a las futuras líneas de investigación invitamos a los futuros docentes a promover estudios para el desarrollo de conocimientos de este ámbito, así como también investigaciones sobre cómo enfrentarnos a las barreras y desafíos de la educación inclusiva en los centros que asuman el rol docente, sin olvidar a todos los agentes educativos del centro como monitores de los distintos programas.

Para terminar, me gustaría hacer mención a la labor de los futuros maestros y maestras que no deben olvidar que la inclusión es fundamental para proporcionar una educación completa que promueva el bienestar y desarrollo de TODO el estudiantado. De esta manera, es crucial tener presente que la educación inclusiva no solo es un enfoque pedagógico, sino un compromiso social que requiere reconocer y valorar las necesidades de todas las personas. En este sentido, es necesario fomentar así el respeto en las aulas y fuera de ellas.

9. Bibliografía

- Ainscow, M. (2005). Para comprender el desarrollo del Sistema Educativo Inclusivo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 3 (3), 5-20.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 1.
- Ainscow, M., y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Ainscow, M., y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Horsor.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Editorial Aljibe.
- Artigas-Pallares, J., y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587.
- Barrios, A., Gutiérrez, H., González, P., y de Dios, M. J. (2019). La Participación Social del Alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo: Significado y Variables Implicadas en su Análisis. En J. Murillo y C. Martínez (Coords.), *Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa* (Vol. I, pp. 720-727).
- Booth, T., Ainscow, M., y Dyson, A. (2006). *Mejorando las escuelas, desarrollando la inclusión*. Routledge.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en la escuela*. Unesco.
- Canet, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*, 13, 14-23.
- Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & gestión*, (20), 165-193.
- Cardona, M. C. (2006): *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Pearson.

- Codina, L. (2018). Revisiones bibliográficas sistematizadas: guía de recursos. <https://www.lluiscodina.com/revisiones-sistematizadas-bases-datos-busquedas-avanzadas/>
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. 25 de julio de 2016, n. 142, pp 34184-34746.
- Denzin, N., y Lincoln, S. (2013). Las estrategias de investigación cualitativa. Vol. III: *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Echeita, G. (2010). Alejandra L. S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En, P. Arnaiz, M^a D. Hurtado y F. J. Soto (Coords.), *25 años de Integración Escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. (pp. 1-13). Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Arnaiz, M., Hurtado, D., y Soto, F. (2010). *25 años de Integración Escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24.
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro
- Echeita, G., Cañadas, M., Gutiérrez, H., y Martínez Rico, G. (2021). De la cuna a la escuela. El turbulento devenir durante la primera transición educativa de alumnado autista. *Qualitative Research in Education*, 10(2), 116-143.
- Echeita, G., y Domínguez, A. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula: revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 23-35.
- Echeita, G., y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. REICE. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*.
- Escudero, J. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-41.
- García, J. (2021). *Estrategias de comunicación para alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad Complutense de Madrid.
- Glannon, W. (2007). Neurodiversity. *Journal of Ethics in Mental Health*, 2(2).
- Godoy, R. (1988). *La educación polivalente: construcción de un proyecto socio-pedagógico para comunidades rurales*. UNESCO/DOC.
- Gomes, R. (2003). *Análisis de datos en la investigación. Investigación social: teoría, método y creatividad*. Editorial S

- González, F., Martín, E., y Castro, R. P. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263.
- González, L. (2013). Acerca de la investigación sociológica y la entrevista cualitativa. *Revista electrónica praxis investigativa ReDIE*, 5(8), 82-93.
- Goodall, C. (2018). 'I felt closed in and like I couldn't breathe': A qualitative study exploring the mainstream educational experiences of autistic young people. *Autism & Developmental Language Impairments*, 3, 1-16.
- Guevara, G., Verdesoto, A., y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173.
- Hernando, L., y Laborda, A. (2021). Sensibilización del alumnado para la inclusión los niños TEA en el aula ordinaria de Educación Primaria. *Voces de la educación*, 6(12), 168-186.
- Jiménez, M., y Luengo Navas, J. J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13, 3.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020, n. 320, pp 122868-122953. <https://n9.cl/9azoh>.
- López, J. (2017). Facilitadores de la inclusión. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1).
- Márquez, E., Leiva, J., y Matas, A. (2023). Análisis del Potencial Pedagógico Inclusivo de los Asistentes de Aula. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 85-98.
- Márquez, E., Olivencia, J., y Mena, M. (2023). Apoyo a la inclusión educativa del alumnado con Trastornos del Espectro Autista: un estudio preliminar de asistentes personales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 179-197.
- Martínez, C. (2018). Investigación descriptiva: definición, tipos y características. <https://www.lifeder.com/investigacion-descriptiva>.
- Mateo, L. y Antoñanzas, J. (2021). Sensibilización del alumnado para la inclusión los niños TEA en el aula ordinaria de educación primaria. *Voces de la educación* 6(12), pp. 168-186.
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 23, 135-163.
- Moreno, F., Aguilera, A. Saldaña, D., y Álvarez, R. (2005). ¿Cómo mejorar la educación del alumnado con autismo? Una propuesta desde el sistema escolar sevillano. (s/f). *Apuntes de Psicología*, 23(3), 257-274.
- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M. G., Etchepareborda, M. C., Abad, L., y Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de neurología*, 50(3), 77-84.

- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La Muralla.
- Polo-Márquez, E., Leiva, J. J., y Matas, A. (2023). Análisis del Potencial Pedagógico Inclusivo de los Asistentes de Aula. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 85-98.
- Polo-Márquez, E., Leiva-Olivencia, J.J., y Sandoval-Mena, M. (2023). Apoyo a la inclusión educativa del alumnado con Trastornos del Espectro Autista: un estudio preliminar de asistentes personales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 179-197.
- Ramírez, D., Mendoza, M, y Rivera, D (2022). La secuencia didáctica como herramienta para la enseñanza-aprendizaje en niños diagnosticados con TEA (trastorno espectro autista) en el colegio Solmerida Builes: una propuesta de inclusión. (s/f).
- Sabiote, C., Llorente, T., y Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2).
- Souza, M. C., Ferreira, S., Cruz, O., y Gomes, R. (2003). *Investigación social: teoría, método y creatividad*. Lugar Editorial.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Thousand, J., y Villa, R. (1995). Managing complex change toward inclusive schooling. *Creating an inclusive school*, 51-79.
- Torrego, L. M. (Coord.). (2023). *Manual de Acción para la inclusión*. Universidad de Valladolid.
- UNESCO (2004). *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- UNESCO (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 11.
- UNESCO (2008, 25 de noviembre). *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro* [Conferencia]. Conferencia internacional de educación, Ginebra, Suiza.
- Urrútia, G., y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511.

10. Anexos

Los anexos descritos en el presente TFG se recogen en el siguiente QR, donde os comunicará con un enlace directo:

