

# EN BUSCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA:

## Los niños y las niñas con TEA desde la perspectiva del profesorado

*Trabajo de Fin de Grado  
Modalidad B*

**Ana Pacheco Rodríguez**

**Tutora: María Soledad García  
Gómez**

Titulación: Grado en Educación  
Primaria

Curso: 2020/2021



## **Resumen**

Hoy en día, las aulas de los centros educativos ordinarios se han convertido en uno de los contextos clave que deben garantizar la inclusión y el desarrollo de personas con necesidades educativas especiales. Para comenzar, en este trabajo se ha profundizado en la conceptualización de la educación inclusiva y de trastorno del espectro autista, así como en la enumeración de diferentes facilitadores para el trabajo e inclusión de alumnos/as con TEA. A continuación, la entrevista con doce docentes de centros públicos ordinarios de Andalucía permite conocer la percepción de dichos docentes acerca de la educación inclusiva y, en concreto, sus experiencias en el aula con niños/as con TEA. Finalmente, se han conseguido identificar tres patrones en el trabajo con alumnos/as autistas en el aula, diferentes beneficios a nivel social y limitaciones, tanto a la hora de lograr ciertos objetivos en el aula como en la formación docente y la dotación de personal específico.

**Palabras clave:** TEA (Trastorno del espectro autista), profesorado, educación primaria, educación inclusiva, educación universal.

## **Abstract**

Nowadays, classrooms inside ordinary schools have become one of the key contexts to ensure the development and inclusion of people with special educational needs. First of all, this study goes into detail about the inclusive education and autism spectrum disorder (ASD) conceptualisations, it also enumerates different strategies in order to ease the work and inclusion of students with ASD. Then, the twelve teachers' interview that belong to ordinary public schools in Andalusia allows us to know those teachers' perception about inclusive education and, specifically, their experience with children with ASD inside the classroom. Finally, this study could identify three patterns when it comes to working with autistic students in the classroom, different benefits in social terms, and limitations in fulfilling concrete goals inside the classroom, the teachers' training and staffing levels.

**Key words:** ASD (Autism spectrum disorder), teachers, elementary education, inclusive education, universal education.

# Índice

Resumen.....	I
1. Justificación.....	1
2. Marco teórico.....	2
2.1. Conceptualización de la educación inclusiva.....	2
2.2. La educación a la diversidad en las leyes educativas.....	4
2.3. El trastorno del espectro autista.....	8
2.4. TEA, educación e inclusión.....	12
3. Objetivos.....	17
4. Metodología de la investigación.....	18
4.1. Diseño y ámbito de aplicación.....	19
4.2. Análisis de los datos obtenidos.....	21
5. Resultados.....	21
5.1. Educación inclusiva.....	21
5.2. Experiencias docentes.....	26
6. Discusión.....	37
7. Conclusiones.....	40
8. Referencias bibliográficas.....	42
8.1. Webgrafía.....	46
<b>ANEXOS.....</b>	<b>47</b>
<b>ANEXO 1: Entrevista modelo A (Maestros/as de aulas ordinarias).....</b>	<b>47</b>
ANEXO 2: Entrevista modelo B (Maestros/as de PT Y AL).....	48
ANEXO 3: Transcripciones de las entrevistas.....	49
ENTREVISTADO 1 (Modelo A).....	49
ENTREVISTADA 2 (Modelo A).....	54
ENTREVISTADO 3 (Modelo B).....	57
ENTREVISTADA 4 (Modelo A).....	59
ENTREVISTADA 5 (Modelo B).....	61
ENTREVISTADA 6 (Modelo B).....	64
ENTREVISTA CONJUNTA (7 Y 8) (Modelo B).....	67
ENTREVISTADA 9 (Modelo A).....	70
ENTREVISTADA 10 (Modelo A).....	73
ENTREVISTADA 11 (Modelo A).....	75
ENTREVISTADO 12 (Modelo A).....	78

## 1. Justificación

El siguiente trabajo académico pretende describir intervenciones fuera y dentro de las aulas ordinarias con niños/as autistas de la mano de la experiencia de diferentes docentes, que podrán completar nuestra visión sobre la atención a la diversidad, en este caso, relacionada con el trastorno del espectro autista, y la educación inclusiva.

Por un lado, la elección del tema de la inclusión educativa procede de mi interés como futura docente en comprender la diversidad de las aulas, aprender a detectar las necesidades de mis futuros alumnos/as y ser capaz de responder lo mejor posible ante ellas.

Cuando empecé el grado de educación primaria, pensé que al terminar, sabría perfectamente todos los pasos a seguir para enseñar bien, reaccionar ante cualquier situación en el aula y ser una buena profesora, como si fuera un manual de instrucciones, algo técnico.

En cambio, nada más lejos de la realidad, al terminar el grado, me encuentro con muchas inseguridades y sin conocer esa fórmula mágica que funciona con todo. Y es que las escuelas no se encuentran aisladas del resto del mundo, sino que están rodeadas de un barrio concreto, en una ciudad determinada; y a su vez, la escuela no es algo inerte, sino que está viva, la forman todos los profesores/as, los limpiadores/as, el/la conserje y, dependiendo del colegio, un sinnúmero de trabajadores que permitirán que éste siga teniendo vida. A pesar de ello, falta lo más importante, claro está, los alumnos/as, que a su vez tampoco viven aislados del mundo, sino que proceden de diferentes familias. Familias con diferentes características, necesidades, procedencias, culturas, creencias...

Esa compleja comunidad que forma la escuela no hace nada sencillo, en mi opinión, la labor del maestro/a hoy en día, y es por eso que tratar el tema de la inclusión en mi trabajo es algo que espero me ayude durante mis inicios en mis futuras clases.

Por otro lado, la elección de alumnado autista se basa en mi experiencia como voluntaria en la asociación Autismo Sevilla. Mi voluntariado se basaba en ser una figura parecida a la de una monitora y acompañar a uno o dos chicos/as durante una rutina de actividades deportivas adaptadas a sus capacidades. Estas actividades ayudaban a fomentar un estilo de vida saludable, la socialización y, en definitiva, les hacía pasar por lo general un buen rato. Tras observar la complejidad de dicho trastorno de forma vivencial, me gustaría completar mi formación en este sentido. Comencé esas actividades con una leve idea conceptual de lo que era el autismo. Sin apenas conocimiento ni experiencia alguna, me encontré cara a cara con unos niños/as cuyos comportamientos, formas de comunicarse y necesidades no entendía. Aunque fue una

experiencia muy enriquecedora, que me enseñó mucho en todos los sentidos, esta vez me gustaría estar más preparada y conocer de antemano buenas intervenciones tanto para este tipo de alumnado, como para sus compañeros/as.

Finalmente, espero que el siguiente trabajo académico pueda servir como medio a través del cual otros docentes conozcan las experiencias de sus colegas, contrastándolas con las propias, así como, para reflexionar sobre la educación inclusiva y las limitaciones que puedan impedir llevarla a cabo en los centros educativos a día de hoy.

## **2. Marco teórico**

### **2.1. Conceptualización de la educación inclusiva**

Según Patterson la inclusión es una forma de vida en la que estamos todos juntos basada en que cada persona es valorada y pertenece al grupo. Por tanto, mantiene que una escuela inclusiva será aquella en la que todos los alumnos/as se sientan parte de ese todo (Moliner, 2013). Explorando aún más la complejidad de este término desde el punto de vista educativo, se denomina escuela inclusiva a la que da “una educación sin exclusiones, en la que convivan y aprendan alumnos de distintas condiciones sociales, de diferentes culturas y distintas capacidades e intereses, desde los más capaces hasta los que tienen alguna discapacidad, pasa necesariamente por considerar el aprendizaje como una tarea de todos” (Fernández-Batanero, 2012, 248).

Muchas de las definiciones de inclusión, hacen referencia a que se trata de una forma de vida, de ahí la complejidad existente para describirla de manera clara y concisa. Para que se dé esa forma de vida, el propio pensamiento de los componentes de la comunidad educativa ha de cambiar y supondrá un gran esfuerzo por parte de los maestros/as, cuya tarea se hace aún más compleja. A pesar de ello, sea cual sea la definición concreta de inclusión que se considere, en el caso de la educación, se debe tener en cuenta el derecho de cada alumno/a a no ser excluido como base para querer lograr una escuela de todos/as (Moliner, 2013).

Por tanto, la inclusión es un término complejo que implica el desarrollo de un sistema y de acuerdo con ello, se debe considerar un proceso, es decir, algo que siempre puede revisarse y mejorar con la finalidad de atender a todas las necesidades de los alumnos/as, los maestros/as y la propia comunidad educativa independientemente de su diversidad. Se da de esta forma porque “existe la convicción de que es responsabilidad del Sistema Educativo educar a todos” (Crisol, 2019).

A pesar de que la gran mayoría de los profesionales están de acuerdo con la idea de una educación inclusiva, existe gran controversia en ver cómo aplicar de forma práctica este concepto (McLeskey et al., 2014). La dificultad para poner en práctica esta idea es que la inclusión en las aulas no se logra con el mero hecho de aplicar una serie de estrategias, sino que se trata de un sistema de creencias, por lo que según Falvey y Givner (2005), para que se lleve a cabo en las escuelas, debe existir al menos la convicción de que:

- Cada estudiante puede y va a aprender y tener éxito.
- La diversidad nos enriquece.
- Cada estudiante tiene fortalezas y necesidades.
- Los servicios y apoyos no se deberían relegar a un grupo concreto.
- El aprendizaje efectivo es el resultado de la colaboración, en la que todos los estudiantes trabajan para asegurar el éxito de cada alumno/a.

Las últimas leyes educativas en España dicen basarse en principios inclusivos, pero, por el contrario, no han surgido cambios curriculares, de organización o didácticos dentro de las aulas; tampoco en la formación docente. Los maestros/as de hoy en día trabajan con un alumnado muy heterogéneo usando modelos tradicionales de enseñanza y un currículo que no es efectivo en atender las necesidades de los alumnos/as en esta nueva realidad educativa (Alba, 2016). A pesar de ello, y como se desarrollará en el próximo epígrafe, la LOMLOE, nuestra última ley educativa, es la primera en proponer un cambio en la estructura y organización de las escuelas ordinarias para conseguir el progreso hacia una escuela para todos/as en un plazo de 10 años aproximadamente, esto se puede observar en la cuarta disposición adicional (LOMLOE, 2020).

El Diseño Universal de Aprendizaje es un término mencionado en dos de las tres últimas leyes educativas españolas, la LOE y la LOMLOE, como una herramienta clave en la consecución de una educación inclusiva en las aulas, y es por ello que merece un hueco al final de este apartado.

En cuanto a la aplicación de este término en el campo de la educación, pretende potenciar las ocasiones de aprendizaje de los alumnos/as y reducir las barreras que pueden encontrarse en el currículo. Además, este objetivo no está solamente dirigido a los alumnos/as con necesidades educativas especiales, sino que se trata de que todos/as tengan más oportunidades (Blanco et al., 2016). Dicha herramienta pretende garantizar una educación inclusiva en las aulas proporcionando la flexibilidad suficiente al currículo para que pueda adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje, intereses y estilos de enseñanza (Castro, 2017). El DUA fue desarrollado por el Centro de Tecnologías Aplicada (CAST) en la década de los

noventa, que, junto a los últimos avances en neurociencia aplicada al aprendizaje y tecnologías, descubrieron que los recursos tecnológicos educativos diseñados en un principio para los alumnos/as con discapacidad eran usados también por el resto de los alumnos/as. Por ejemplo, al presentar un texto de forma escrita y a través de un audio, se está ayudando a los estudiantes con discapacidad visual, pero también es usado por otro estudiante que tiene menos fluidez lectora (Alba et al., 2014).

Estos hallazgos muestran que es mucho más eficiente intentar desarrollar un currículo más flexible y universal en la medida de lo posible desde un primer momento, que tener que adaptarlo después para atender a necesidades que se pueden prever. A su vez, de esta manera el alumno/a no es el centro alrededor del cual está la discapacidad, sino que el entorno y medios usados son los discapacitantes, y, por tanto, se rompe con la división entre alumnos/as con discapacidad y sin ella (Alba et al., 2014; Pérez-Gutiérrez et al., 2020).

Por último, para poder poner en práctica el DUA, se deben seguir tres principios. El primero es proporcionar múltiples formas de representación de la información, creando así diferentes vías posibles para alcanzar el contenido en clase y adaptándose a las preferencias y capacidades de todos/as. El segundo principio es proporcionar múltiples formas de expresar la información, esto permite que cada alumno/a pueda elegir cómo demostrar lo que ha aprendido, dándoles la oportunidad de sacar su máximo potencial. Finalmente, hay que proporcionar múltiples formas de implicación, permitiendo que los niños/as encuentren su propia motivación en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Alba et al., 2014; Blanco et al., 2016; Castro, 2017).

## **2.2. La educación a la diversidad en las leyes educativas**

Hoy en día, las aulas de los centros educativos ordinarios se han convertido en uno de los contextos clave que deben garantizar la inclusión y el desarrollo de personas con necesidades educativas especiales. Las últimas leyes educativas españolas ponen de manifiesto regirse por principios de igualdad en la educación de todos los alumnos/as, y promueven la escolarización de niños/as con necesidades educativas especiales en colegios normativos, exceptuando los casos en los que no se puedan atender sus necesidades correctamente.

En la LOE aparece por primera vez el concepto de inclusión en una ley educativa, dejando de centrar el foco en unos pocos que deben integrarse y optando por un punto de vista más amplio que garantice el desarrollo y la cohesión de todos/as en el grupo (Moliner, 2013).

La LOMLOE es la ley educativa más reciente, ésta deroga la anterior ley, la LOMCE, y modifica la previa a ella, la LOE. En ella se hace de nuevo mención al principio de inclusión como clave para conseguir una educación igualitaria para todos/as (LOMLOE, 2020).

Finalmente, cabe destacar la disposición adicional cuarta de esta ley, ya que ha suscitado mucha crispación entre la población y un debate acerca de los centros de educación especial. En esta disposición se propone un plan a través del cual se pretende que del momento presente a unos diez años los centros de educación ordinaria puedan poseer todos los recursos materiales, personales, formativos, etc. suficientes para atender de forma satisfactoria las necesidades de los alumnos/as con necesidad específica de apoyo educativo independientemente de las características del niño/a (LOMLOE, 2020).

Este es un proyecto bastante ambicioso y, que de funcionar sería el mejor ejemplo de educación inclusiva que se haya puesto en práctica hasta la fecha, aun así, muchas personas se han alarmado al pensar que esto significa el cierre de los centros de educación especial. Esto ha dejado titulares como “El PSOE lleva una iniciativa al Congreso para reafirmar su plan contra la educación especial”, “Padres contra la Ley Celaá: «Tengo derecho a decidir dónde educar a mi hijo, lo he parido yo, no un político»”, “La educación especial se rebela contra la «ley Celaá»: «Se creen que esto es como la película Campeones»” o “La educación especial saldrá a la calle contra la 'ley Celaá’”.

Ante tales noticias que se han propagado entre las redes sociales y los medios de comunicación, es recomendable leer la propia ley y ceñirse a lo que realmente dice dicha disposición adicional. En primer lugar, en ningún momento se afirma que se obligará a los alumnos/as a estar matriculados en centros ordinarios, es más, se hace referencia al artículo 74 de dicha ley en el que se recomienda seguir la preferencia de las familias. Por otro lado, aunque es entendible el miedo de las familias de niños/as con necesidades educativas especiales a perder una atención tan individualizada como la que se presta en los centros de educación especial a sus hijos, ha de entenderse que la finalidad es conseguir los suficientes recursos en la escuela pública ordinaria para poder presentar esa individualización en la atención educativa, y además, que estos niños/as se desarrollen junto al resto de compañeros/as que asistan a ese centro ordinario. Si este proyecto funciona satisfactoriamente a largo plazo, esto podrá acabar con el cierre de las escuelas de educación especial lógicamente, pero este hecho no se afirma de ningún modo en la presente ley (LOMLOE, 2020).

A su vez, es interesante observar las características y funciones del profesorado de apoyo en las normativas educativas, ya que se trata de una figura que ha acompañado desde los principios a la educación a la diversidad. Los profesores/as de apoyo suelen realizar lo que se califica como intervención mixta en los centros educativos con los alumnos/as con necesidades específicas, esto quiere decir que dichos alumnos/as salen del aula y reciben sesiones individuales o en pequeños grupos, pero a su vez, el maestro/a de apoyo también se encuentra



a veces en el aula ordinaria junto al alumnado que lo necesita. De este trabajo en el aula ordinaria surgen lo que llaman “relaciones de co-enseñanza” entre los profesores de apoyo y los tutores, algo esencial para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas en el aula (Pérez-Gutiérrez et al., 2020).

De forma más concreta, si nos centramos en Andalucía, la última ley que regula las funciones del profesorado que atiende a los alumnos con necesidades especiales es la Orden por la que se regula la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado (2010). En el artículo 17-1 se recogen dichas funciones, las cuales relegan el papel de atender a los alumnos con NEE casi al completo a estos profesionales que, en el caso de las adaptaciones significativas, colaboran con otros profesionales entre los que se encuentran los tutores

La involución en las políticas que regulan la atención a la diversidad y las funciones del profesorado especialista en apoyo en nuestro país ponen de manifiesto cómo a día de hoy sigue siendo desatendida la necesidad de desarrollar una atención inclusiva real en los centros educativos. Es más, en el Informe que realiza la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2018 a España, se considera que la educación que se pone en práctica basada en las leyes educativas promulga un sistema anclado en el «modelo médico de la discapacidad», creando así discriminaciones educativas y una falta de medidas que garanticen la inclusión. Las adaptaciones curriculares se convierten en proyectos y evaluaciones diferenciadas y alejadas de la educación ordinaria que impiden a los estudiantes completar sus objetivos correspondientes. Además, señala que el reparto de personal especialista en apoyo educativo se realiza sin garantías de cubrir las necesidades educativas específicas (ONU, 2018).

Por tanto, como menciona Pérez-Gutiérrez et al., (2020), a pesar de toda la evolución en las últimas leyes, el apoyo educativo se sigue dando en su mayoría fuera del aula, tendencia que no ha cambiado con los años, reduciendo la atención al niño/a y a sus dificultades de forma individual, omitiendo así una educación inclusiva dirigida a todo el alumnado. Además, se notifica la falta de profesorado en nuestro país, donde la tasa de especialistas de apoyo es de uno por cada once profesores, que comparado con otros países como Francia o Dinamarca en la que la tasa es de uno por cada cuatro o cinco profesores, es bastante significativo (Pérez-Gutiérrez et al., 2020).

En el transcurso de las leyes educativas desde la Ley General de educación de 1970 hasta la actualidad, se puede apreciar una gran evolución en muchos aspectos. Por un lado, en

cuanto a la terminología usada para referirse a este tipo de alumnado, se ha pasado de categorizarlos como deficientes e inadaptados a alumnos/as, que posteriormente tienen unas características determinadas, como por ejemplo unas necesidades educativas específicas. En segundo lugar, se parte de tener a la mayoría de los alumnos/as con discapacidad o necesidades educativas especiales escolarizados en escuelas específicas, y a continuación, se intenta lograr lo contrario. Esto último está relacionado con el cambio en la finalidad de la educación especial, en la que empiezan progresivamente a aparecer y desarrollarse principios de integración, individualización y posteriormente de inclusión, que pretenden lograr el desarrollo personal, social y formativo pleno y en igualdad de condiciones para todos los alumnos/as. Por otro lado, un hecho ya mencionado con anterioridad es el cambio en la concepción de la diversidad, ya que al principio se incluía en ese término a los alumnos/as con algún tipo de discapacidad o con altas capacidades, y ahora es mucho más que eso. A día de hoy se habla de una diversidad generalizada como realidad, es decir, todos somos diferentes y tenemos necesidades distintas y no solo por discapacidad, sino por culturas, idiomas, razas o etnias, nivel socioeconómico, sexo, etc. Esto hace pensar a su vez en el paso de la integración a la inclusión en las leyes, este hecho pone el foco en la propia sociedad para incluir a todos/as y no solo en el individuo que no parece encajar en ella, es decir, “la integración supone meter dentro al que estaba fuera, mientras que el concepto de inclusión presupone que todos están dentro” (Moliner, 2013, 12).

Finalmente, exceptuando la LOMLOE en este aspecto, se ha evolucionado mucho desde las primeras leyes descritas, pero tras esto parece haber surgido un periodo de estabilidad en la que se mencionan los principios de inclusión como base de la educación sin llevar a cabo medidas concretas que puedan cambiar el sistema de creencias o la estructura del sistema educativo con la finalidad de desarrollar correctamente dicho principio. Según Crisol (2019), para conseguir una educación inclusiva en los centros, se debe actuar en tres dimensiones, en primer lugar, creando culturas inclusivas, en segundo lugar, desarrollando políticas inclusivas y en última instancia, desarrollando prácticas inclusivas y, por tanto, hacer mención al principio de inclusión en la ley como única medida no completa ni garantiza ninguna de estas dimensiones, sino que se debería ir un paso más allá. Lo dispuesto en la disposición adicional tercera de la LOMLOE es un primer paso para cambiar el sistema desde sus cimientos, intentando responder a una necesidad que cada vez tiene más peso en la sociedad actual, una escuela para todos/as.

El análisis de la evolución en las leyes educativas con respecto a la educación a la diversidad en nuestro país desarrollada en los dos párrafos anteriores se ha realizado a partir de dichos documentos legislativos, concretamente la Ley General de Educación (1970), la Ley de

la Integración Social del Minusválido (1983), el Real Decreto 334/1985, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema educativo (1990), el Real Decreto 696/1995, la Ley Orgánica de Educación (2006), la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013) y la Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (2020), respectivamente

### **2.3. El trastorno del espectro autista**

Si se busca en el diccionario de la Real Academia Española el término *autismo*, se obtendrán dos acepciones:

- “1. Repliegue patológico de la personalidad sobre sí misma.
2. Trastorno del desarrollo que afecta a la comunicación y a la interacción social, caracterizado por patrones de comportamiento restringidos, repetitivos y estereotipados.”  
(RAE)

Ambas definiciones se relacionan a términos médicos y patológicos, por lo que, para una mayor profundización, se ha de recurrir al manual correspondiente. El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) desarrollado por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) es en el que se encuentran las características y los criterios diagnósticos de todas las enfermedades y trastornos mentales, el más reciente es el DSM-V. Entre las novedades más notables relacionadas con el autismo se encuentra la propuesta de una única categoría llamada Trastorno del Espectro Autista (TEA). En ella se incluye el trastorno autista, el síndrome de Asperger y el TGD no especificado, que se considera como un tipo de trastorno autista leve. El trastorno desintegrativo de la infancia desaparece al no poseer suficientes características como para adquirir una identidad propia fuera del autismo. Finalmente, el síndrome de Rett deja de clasificarse como subtipo de TEA por sus características diferenciadas y el conocimiento de su origen de forma concreta (Palomo, 2017). De esta manera, se saca a relucir la heterogeneidad de dichos trastornos, poniendo de manifiesto la presencia de medidas que se acomoden a las necesidades de cada persona según sus particularidades y el momento en el que se encuentren en el ciclo vital. Además, el pensamiento basado en que se trataba de trastornos poco comunes va desapareciendo poco a poco conforme los casos registrados aumentaban, éstos se presentan con una prevalencia de 22/10.000 tras estudios realizados entre 1994 y 2004 (Martínez-Martín et al., 2012). Cabe destacar los diferentes criterios diagnósticos para el trastorno del espectro autista concretados en el DSM-V, ya que son los que están vigentes hoy en día, estos criterios quedan reflejados en la Tabla 1 (APA, 2013, 28-29).

## **Tabla 1**

*Criterios diagnósticos para el trastorno del espectro autista.*

---

**A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por todos los siguientes síntomas, actualmente o por los antecedentes:**

1. Déficits en la reciprocidad socioemocional.
2. Déficits en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social.
3. Déficits en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones.

**B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en al menos dos de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes:**

1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos.
2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal.
3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés.
4. Hiper- o hipo-reactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno.

\*Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).

\*El conjunto de los síntomas limitan y alteran el funcionamiento diario.

\*Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo.

---

De esta manera se pasa de tres criterios principales para el diagnóstico en el DSM-IV a dos, uniendo en uno los problemas de comunicación y socialización en el DSM-V. A pesar de ello, Lorna Wing y Judith Gould siguen manteniendo la prevalencia de la triada de impedimentos que presentan las personas con TEA, siendo esta algo diferente que la de los anteriores manuales.

En primer lugar, la triada comprende los problemas con la interacción social, lo cual se refiere a la disminución del interés sobre los signos no verbales (hacer contacto visual, iniciar la interacción/responder con una sonrisa o iniciar/responder con contacto físico afectivo entre otras cosas) y el placer de estar con otra persona. En segundo lugar, se habla de las limitaciones en la comunicación social, esto hace referencia a una habilidad reducida de conversar de forma

verbal y/o no verbal con otras personas, compartiendo ideas e intereses o negociando de forma amigable. Las personas con TEA también presentan problemas para entender lo que se les dice, tendiendo a interpretar las cosas de forma literal. Finalmente, en la triada de Wing se mencionan los problemas con la imaginación social, lo que se podría considerar la Teoría de la Mente, de forma que tienen limitaciones en comprender las consecuencias de sus propios actos sobre sí mismos o los demás, lo que las autoras consideran que es una de las características que podrían ser más incapacitantes para las personas con TEA y que es responsable en muchas ocasiones de sus conductas (Gillberg et al., 2011). Para la psiquiatra Lorna Wing, estas tres características son universales y específicas del autismo y se desarrollan dentro de un «continuo de severidad» (Palomo, 2017).

La nueva concepción de espectro, dentro de la denominación trastorno del espectro del autismo, muestra una gran variedad de síntomas o expresiones de este trastorno en diferentes grados de severidad que ha hecho que muchos autores defiendan un enfoque más dimensional de dicho trastorno. Concretamente, investigadores defendían la existencia de unas «dimensiones psicológicas alteradas» que serían las responsables de los diferentes síntomas observables y que, por tanto, el número de dimensiones afectadas y la profundidad de las afectaciones explicarían la diversidad existente entre las personas con autismo (Palomo, 2017).

Ángel Rivière sostiene que las anteriores alteraciones se pueden dividir en doce dimensiones, sin ser éstas independientes entre sí, que a su vez se organizan en cuatro áreas principales. Para cada dimensión se establecen cuatro grados de alteración. El inventario realizado por Rivière se publicó solo en español y es conocido por las siglas I.D.E.A. (Inventario de Espectro Autista). Este posicionamiento presenta algunas incógnitas en cuanto a ciertas dimensiones y está incompleto, pero se trata de una base relevante para intentar explicar la dimensionalidad del trastorno (García-Gómez, 2021; Palomo, 2017). En la Tabla 2 (Palomo, 2017, 62) aparecen las diferentes dimensiones alteradas en el TEA agrupadas en sus cuatro áreas correspondientes propuestas por Ángel Rivière.

**Tabla 2.**

*Dimensiones alteradas en los trastornos del espectro del autismo*

---

**ÁREA 1: SOCIAL**

1. Relación social.
2. Capacidades de referencia conjunta.
3. Capacidades intersubjetivas y mentalistas.

---

**ÁREA 2: COMUNICACIÓN Y LENGUAJE**

---

- 
4. Funciones comunicativas.
  5. Lenguaje expresivo.
  6. Lenguaje receptivo.
- 

### **ÁREA 3: FLEXIBILIDAD Y ANTICIPACIÓN**

7. Competencias de anticipación.
  8. Flexibilidad mental y comportamental.
  9. Sentido de la actividad propia.
- 

### **ÁREA 4: SIMBOLIZACIÓN**

10. Imaginación y capacidades de ficción.
  11. Imitación.
  12. Suspensión (capacidad de crear significantes).
- 

Este punto de vista dimensional permite dar mayor sentido a la gran heterogeneidad de síntomas que presentan las personas con autismo y, además, esta idea “enfatisa la necesidad de estudiar los procesos psicológicos alterados de cara a comprender qué es el autismo. Acentúa la idea de que los síntomas clínicos observados (...) son consecuencia de alteraciones psicológicas subyacentes que deben identificarse al amparo de modelos del desarrollo y el funcionamiento humano validados por la investigación científica” (Palomo, 2017, 64).

Por otro lado, y en cuanto al origen del TEA, existen diferentes planos desde los cuales se puede enfocar la explicación de estos trastornos de forma funcional. En primer lugar, se trata de la búsqueda de una base psicológica y el funcionamiento de los procesos mentales, en segundo lugar, una base biológica, la cual se relaciona con aspectos genéticos, bioquímicos o la estructura cerebral, y, finalmente, aspectos ambientales, ya que no se puede ignorar que ningún sujeto se encuentra aislado y los factores ambientales pueden ser muy influyentes en los anteriores aspectos (Palomo, 2017).

Una de las teorías explicativas más conocidas relacionadas con aspectos psicológicos se trata de la alteración en la función ejecutiva que provoca a su vez la alteración en el desarrollo de la Teoría de la Mente (TM) (Calderón et al., 2015). En primer lugar, la TM se refiere a la capacidad de inferir los estados mentales (creencias, emociones, intenciones...) que influyen en el comportamiento, de forma que se puede reflexionar sobre el contenido de nuestra propia mente y la de los demás. Por tanto, el desarrollo de la TM está directamente relacionado con el desarrollo de la competencia social (Baron-Cohen, 2001; Begeer et al., 2015).

Los investigadores Baron-Cohen, Leslie y Frith tenían la hipótesis de que las personas con TEA no poseían la Teoría de la mente (Labrán, 2013). Para comprobarlo, realizaron un

experimento conocido como test de comprensión de creencias falsas (Calderón, 2012). Los niños procedentes de los grupos de control respondieron correctamente a la pregunta sobre la falsa creencia de Sally, en cambio, 16 de los 20 niños autistas lo hicieron de forma incorrecta (Baron-Cohen et al., 1985).

“El grupo autista, (...), respondió señalando de forma consistente al lugar donde se encontraba realmente la canica. Ellos no señalaban simplemente a una localización “incorrecta”, sino más bien a la posición actual de la canica. (...) Por tanto, concluimos que los niños autistas no apreciaron la diferencia entre su propio conocimiento y el de la muñeca” (Baron-Cohen et al., 1985, 43).

Este estudio termina explicando que, por tanto, existe un déficit cognitivo independiente del nivel intelectual general de los niños con autismo, y que explica los problemas en las relaciones sociales y la falta de juegos simbólicos en estos niños (Baron-Cohen et al., 1985). A pesar de ello, la TM no se basa únicamente en las falsas creencias, este hecho se puede apreciar de forma clara en una publicación de 2001 realizada por uno de estos investigadores, Simon Baron-Cohen. En dicha publicación se recopilan diferentes aspectos relacionados con la TM a través de experimentos realizados a personas con y sin autismo. Algunos de estos aspectos son la diferencia entre lo mental y lo físico, la comprensión de las funciones del cerebro o la distinción entre la apariencia y la realidad entre otros (Baron-Cohen, 2001).

## **2.4. TEA, educación e inclusión**

A pesar de que el TEA es un trastorno muy estudiado e investigado en la actualidad desde diferentes campos, no existen muchos datos sobre la cantidad de personas con TEA que hay en España. En consecuencia, la confederación Autismo España comenzó a registrar datos desde 2015 acerca de personas autistas en nuestro país, con la finalidad de conocer el número de personas con este trastorno que existen, sus necesidades y los apoyos que precisan. En el 2019 ya habían conseguido información de 2.116 personas diagnosticadas con TEA; 1.723 de ellas son hombres (81,43%) y 392 mujeres (18,53%). Además, la mayoría de estas personas son bastante jóvenes; el 68% (1.139) de los registrados tienen edades comprendidas entre los 6 y los 21 años. Otro dato interesante es que el 88% (1.863) de las personas del estudio han sido diagnosticadas después del año 2000 (Confederación Autismo España [CAE], 2019).

Con una población tan joven de personas autistas es importante que los maestros/as estén al tanto de la complejidad del TEA, la diversidad entre las personas que lo tienen y, en definitiva, de conocer estrategias que les ayuden a incluir a este tipo de alumnado en las aulas.

Un estudio realizado en 2013 en dos ciudades de Ontario, Canadá, recoge diferentes retos profesionales a la hora de incluir alumnado con TEA en el aula ordinaria desde la perspectiva docente (Lindsay et al., 2013). Estos retos o dificultades podrían ser parecidas a las que los maestros/as se enfrentan actualmente en las aulas ordinarias, por lo que se recopilan algunos de los resultados a continuación. Los retos mencionados por los docentes entrevistados se dividen en tres áreas.

- Comprensión y gestión de conductas y situaciones rutinarias.

Manifiestan tener dificultades para gestionar momentos que rompen la rutina, como una excursión, reaccionar ante rabietas o momentos estresantes para el niño/a, repartir el tiempo para todos los alumnos/as, desarrollar actividades fuera de los intereses del niño/a o expandir dichos intereses y establecer conexiones con el alumno/a. En general, no sienten tener la preparación suficiente para gestionar las situaciones anteriores.

- Barreras socio-estructurales.

En esta categoría se incluyen la falta de formación y que la formación existente se basa en componentes más reactivos y correctivos que en intentar potenciar situaciones de aprendizaje. Se añade la falta de personal especializado en TEA en los centros y la falta de recursos materiales. Los docentes canadienses también afirman sentirse presionados por el nivel al que las políticas educativas les exigen llegar ya que piensan que no tienen en cuenta la diversidad existente en las aulas.

- Retos en la creación de un entorno inclusivo.

Por un lado, este apartado se centra en las familias, en primer lugar, la de los niños con TEA. Según exponen los docentes, algunas familias no aceptan el diagnóstico y al no reconocerlo legalmente, el alumno/a no puede acceder a los recursos y apoyos necesarios. Por otro lado, se refieren a las familias del resto de alumnos/as, que en muchas ocasiones se muestran preocupadas por la presencia de un niño/a con TEA en el aula.

Por otro lado, mencionan la falta de comprensión del trastorno por parte de compañeros de trabajo, dificultando la creación de conexiones alumno/a-maestro/a.

Finalmente, manifiestan tener en ocasiones muchos obstáculos para conseguir la aceptación del niño/a autista por parte de sus iguales, al no comprender éstos determinados comportamientos.

(Lindsay et al., 2013).



El primer paso para la inclusión del alumnado es la formación del profesorado (Reagan, 2012). Antes de hablar de medidas concretas, para incluir a un niño autista en el aula hay que tener conocimientos sobre inclusión y TEA (Sawchuk, 2019). La formación y entrenamiento permitirá que los maestros/as sean conscientes de las limitaciones y necesidades de los niños con TEA y, por tanto, puedan suplirlas, además de entender ciertas conductas y poder enseñarles significativamente. Este conocimiento y entrenamiento les hace más seguros ante una situación práctica en un aula y disminuye el estrés por falta de conocimientos, así como disminuye el porcentaje de malentendidos sobre el trastorno (Reagan, 2012).

Las medidas que se lleven a cabo para el correcto desarrollo del alumno/a con autismo deben estar bien coordinadas con el resto de su entorno para que éstas tengan sentido y no sean contraproducentes (Frontera, 2012). Esta colaboración tiene que darse entre todos los miembros, tanto de dentro como de fuera del centro educativo, que estén en contacto y sean responsables en mayor o menor medida del desarrollo del niño/a, de forma que todos trabajen en equipo y de forma coherente (Sawchuk, 2019).

Es relevante la existencia de recursos materiales y sobre todo personales para atender las necesidades del niño/a con TEA, en este caso profesores de PT, logopedas o psicopedagogos que puedan estar disponibles durante su desarrollo (Frontera, 2012). La existencia de dichos recursos debe garantizar por tanto los apoyos necesarios para el niño/a y éstos pueden ser de diferente tipo. En primer lugar, el apoyo personal, que se refiere a maestros/as de apoyo, logopedas, profesores/as de PT, etc. En segundo lugar, un tipo de apoyo relevante actualmente es el tecnológico, a través del uso de las TIC's. Finalmente, se encuentra el apoyo natural, tratándose de aquel que se encuentran en el entorno como, por ejemplo, los iguales, que pueden jugar un papel muy importante para la inclusión de los niños/as con TEA (Hernández, 2012).

Por otro lado, a la hora de realizar una intervención educativa en un centro a cualquier alumno/a, se le da mucha importancia al sujeto y, en consecuencia, ésta se debe basar en la individualización. Cada persona con TEA es diferente, por tanto, tendrá diferentes necesidades, fortalezas, motivaciones, etc. En este trastorno se demuestra de forma clara cómo, presentar el mismo diagnóstico no es igual a tener las mismas necesidades educativas. Se debe llevar a cabo una evaluación formal e informal para conocer el perfil concreto del niño/a que incluye entrevistas a la familia y profesores, y observaciones del niño/a dentro del contexto natural (Frontera, 2012; Sawchuk, 2019). La individualización a la hora de crear los apoyos facilitará la adecuación del método y su consistencia, dándole estabilidad y evitando lo máximo posible el ensayo y error, que puede ser un factor estresante para el niño/a (Frontera, 2012).

Si nos centramos en medidas y estrategias dentro del aula, hay que tener en cuenta que algunos aspectos más comunes de la enseñanza en la escuela no son recomendables cuando existe un niño con autismo en el aula, como los entornos muy estimulantes con posters o pinturas por todas las paredes o clases basadas principalmente en estímulos orales (Reagan, 2012).

Como los niños con TEA poseen ciertas limitaciones sociales y emocionales, éstos tienen dificultades para establecer relaciones tanto con sus iguales como con el maestro/a. De esta manera, construir una relación positiva entre el alumno con TEA y el profesor es algo crucial a tener en cuenta para que el alumno se sienta más cómodo en clase. Para ello, es necesario ser empático y respetuoso, el mantenimiento de la calma y dar respuestas emocionales equilibradas. La conexión entre el profesor y el resto de sus alumnos/as es uno de los medios que va a permitir el aprendizaje y la vivencia de experiencias emocionales positivas en el aula (Frontera, 2012; Reagan, 2012).

Es necesario usar un ambiente estructurado de enseñanza-aprendizaje en el que se incluyen rutinas diarias, horarios a través de agendas personalizadas, sistemas de trabajo individual y organización física de materiales (Frontera, 2012). Esto proporcionará estabilidad al alumno/a con TEA y reducirá su estrés al saber lo que va a ocurrir a continuación. El uso de horarios ofrece la rutina de trabajo y actividades de forma muy clara y concisa al niño/a y le proporciona una mayor independencia (Reagan, 2012). Esto también incluye la estructuración de las tareas, planteando un objetivo concreto y los pasos a seguir para lograrlo (Frontera, 2012). La guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con trastornos del espectro autista realizada por la Junta de Andalucía en 2001 menciona también este punto añadiendo que dicha organización debe darse en todos los planos, físico, temporal y social.

Por otro lado, es recomendable usar ayudas visuales, ya que uno de los puntos fuertes de los niños/as con TEA es su capacidad visoespacial y el pensamiento visual. Utilizar objetos, pictogramas o fotografías, entre otros, será imprescindible para comprender lo que ocurre a su alrededor, lo que se le dice, las normas del aula, etc. (Junta de Andalucía, 2001). Además de los apoyos visuales, ayudará a la comprensión de las instrucciones la reducción de las distracciones y el uso lenguaje verbal de forma que se adecúe al nivel de comprensión del niño/a. En relación a este último punto, es aconsejables evitar las ironías y dobles sentidos, así como intentar ser directo y conciso (Frontera, 2012). En conclusión, modificar el formato de las instrucciones y los métodos debe tenerse en cuenta para la inclusión de todos los niños/as en el aula, usar diferentes estrategias y formatos no solo beneficia al niño con TEA, sino también al resto, ya que cada uno tiene su propio estilo de aprendizaje (Reagan, 2012).

En cuanto al desarrollo de un aprendizaje significativo, hay dos factores que pueden ayudar a conseguirlo. El primer factor es la enseñanza de habilidades y estrategias generalizadas con funcionalidades inmediatas y a largo plazo. Y, en segundo lugar, se trata de usar el área de interés del niño como motivación y/o refuerzo para las tareas menos atractivas, intentando a su vez de forma progresiva unir nuevos temas relacionados para ampliar el contenido atractivo (Frontera, 2012).

Los niños/as con TEA suelen hacer un uso inadecuado de los objetos y juguetes, concretamente un uso meramente sensorial. De esta forma, es importante iniciar un proceso de normalización del uso funcional de objetos comunes y juguetes sencillos, que puede ser a través de imágenes, videos o demostraciones, para aproximarle a un juego simbólico en el futuro (Junta de Andalucía, 2001; Reagan, 2012).

Finalmente, un punto clave a ser entrenado por niños/as con TEA es la socialización. A continuación, se presentan algunas estrategias que pueden ayudar a la comprensión y adaptación de las interacciones sociales para que el alumno/a sea exitoso en ellas. En primer lugar, añadir opciones a la hora de hacer preguntas abiertas facilita la visualización de la respuesta al alumno/a (Reagan, 2012). Por ejemplo, cuando se pregunte al niño/a qué libro quiere leer, se le puede enseñar tres opciones en lugar de dejarle elegir de entre todos los libros de la biblioteca.

En segundo lugar, un recurso del que no se ha estudiado su efectividad, pero que se considera una intervención prometedora con niños con TEA es el uso de cuentos o «historias sociales». Se trata de un cuento descriptivo para que los niños entiendan una situación social concreta y sepan qué esperar de ella. Hay muchos que ya están hechos, pero el propio maestro/a puede crearlos para adaptarse a una situación concreta. Algunos puntos a tener en cuenta para construir este tipo de historias son fijar una conducta concreta como objetivo que sea problemática o confusa para el niño/a, identificar el comportamiento adecuado en esa situación, escribirla desde la perspectiva de un niño/a y usar imágenes o dibujos para facilitar la comprensión (Reagan, 2012).

En tercer lugar, si se pretende que el niño/a con TEA sea exitoso en sus relaciones sociales, debe trabajarse de forma explícita en el área de las emociones, tanto en la relación de éstas con diferentes situaciones y personas, como en su reconocimiento (Junta de Andalucía, 2001).

En último lugar, para conseguir desarrollar relaciones sociales fructíferas, la aceptación del niño/a por parte de sus iguales es algo esencial. Según exponen Campbell et al. (2019) en la literatura existente, hay que prestar atención a tres áreas concretas para valorar la actitud de

los iguales, estas dimensiones son la afectiva, la conductual y la cognitiva. Añaden a su vez que es muy común que las actitudes iniciales de los iguales sean negativas en las tres dimensiones con respecto al niño autista en comparación con la de sus otros iguales neurotípicos.

De esta manera, puntualizar y conocer la posible falta de conocimientos de los iguales acerca del autismo es muy importante para evitar malentendidos que puedan acabar en exclusión social. “Un contacto visual limitado o dificultades en el lenguaje pragmático puede ser interpretado como intencional, provocando una valoración negativa de los iguales, y, al final, exclusión social” (Campbell et al., 2019, 146).

La educación de los iguales acerca del TEA podría mejorar la aceptación por parte del resto y la experiencia en sus relaciones sociales del niño autista, y, además, existen evidencias que sugieren que, tras ella, los alumnos/as mejoran su comprensión, conocimiento y actitudes (Campbell et al., 2019).

### **3. Objetivos**

El trabajo presenta dos objetivos principales que, a su vez, se desglosan en diferentes objetivos específicos. Éstos son los siguientes:

- A.** Conocer la percepción de diferentes docentes acerca de la educación inclusiva.
  - Conocer qué entienden por educación inclusiva.
  - Identificar metas logradas y retos futuros para el desarrollo de una educación inclusiva.
  - Identificar posibles limitaciones o problemáticas que impidan a los docentes desarrollar una educación inclusiva en las aulas.
- B.** Recopilar diferentes experiencias de un grupo de docentes dentro y fuera del aula ordinaria con niños/as autistas.
  - Detallar las diferentes formas y rutinas de trabajo en el aula y el papel del niño/a autista en ellas.
  - Conocer si existe coordinación y/o participación de otros maestros/as y profesionales en el aula.
  - Especificar las relaciones y participación de las familias en el centro y en esa clase en concreto.
  - Describir las relaciones entre los iguales en aulas con la presencia de un niño/a con TEA.

- Conocer si se ha realizado algún tipo formación o si existe comprensión del TEA tanto por parte de los docentes como de los alumnos/as.
- Identificar rasgos que puedan potenciar una educación inclusiva dentro del aula ordinaria.

#### **4. Metodología de la investigación**

La información recabada en este trabajo se obtiene, en primer lugar, a través de la revisión de la literatura, encontrada en el apartado denominado *Marco teórico* y, en segundo lugar, a través de una metodología cualitativa, y en concreto, haciendo uso de entrevistas semi-estructuradas como técnica de recogida de datos.

En primer lugar, la metodología cualitativa “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (Hernández, 2007, 8). El análisis de diferentes problemáticas a través de dicha perspectiva viene de la necesidad de entender diversas cuestiones, en este caso educativas, desde el punto de vista del actor, con la finalidad de comprender las acciones sociales. Para ello, existirán interacciones entre el investigador/a y el/los sujeto/s de estudio (Munarriz, 1992).

Según Hernández et al. (2007), algunas de las características que definen una investigación cualitativa son las siguientes: se trata de estudios relacionados o dirigidos en ambientes naturales, la pregunta de investigación no se concreta por completo en algunas ocasiones, las experiencias de los investigadores intervienen en la recogida de los datos y, a su vez, los significados no tienen por qué reducirse a números, como se menciona anteriormente.

Por otro lado, la entrevista es una técnica de recogida de datos que consiste en una conversación entre el investigador/a y el sujeto de estudio con la finalidad de conseguir respuestas verbales a cuestiones relacionadas con la problemática de investigación (Díaz-Bravo, 2013). En el caso de las entrevistas semi-estructuradas, éstas parten de un guion de preguntas, pero se pueden adaptar o cambiar según el entrevistado, por tanto, son más flexibles y permiten aclarar dudas o ambigüedades, establecer un ambiente menos formal y más cercano y motivar al entrevistado (Díaz-Bravo, 2013; Hernández et al., 2007).

Para realizar entrevistas semi-estructuradas no solo hay que crear una guía de preguntas, sino que, a su vez, se debe informar al entrevistado del objetivo de la investigación, pedirle autorización para grabar al menos el audio durante su desarrollo, tener una actitud receptiva, no desaprobar su testimonio, modificar el guion de la entrevista si fuera necesario, no interrumpir

al entrevistado y dar libertad de tratar otros temas relacionados, entre otras cuestiones (Díaz-Bravo, 2013).

#### **4.1. Diseño y ámbito de aplicación**

Se han planteado dos modelos de entrevista según el perfil del sujeto de estudio. El guion se ha construido a través de preguntas relacionadas con la educación inclusiva y la presencia del alumnado TEA en aulas ordinarias, éstas intentan recabar información acerca de la percepción y las experiencias de maestros/as en este sentido. A su vez, las preguntas se basan en algunos aspectos importantes para conseguir la inclusión en el aula de forma general y también, para la inclusión de niños/as con TEA en ellas, reflejados en el marco teórico.

Ambos modelos de entrevista están estructurados de forma idéntica y poseen preguntas muy similares referidas a los mismos temas que se muestran en la tabla 3..

**Tabla 3.**

*Estructura temática de la entrevista.*

---

<b>1) Educación inclusiva</b>
a. Definición personal.
b. Metas logradas.
c. Retos futuros.
d. Herramientas y recursos existentes.

---

<b>2) Experiencias docentes</b>
a. Trabajo en el aula (gran grupo y niño/a con TEA) y adaptaciones.
b. Coordinación y participación de otros maestros/as y profesionales.
c. Relaciones y participación de las familias.
d. Relaciones entre los iguales.
e. Formación y comprensión del TEA (docente y grupo clase).

---

<b>3) Datos personales</b>
a. Referidos al centro educativo.
b. Referidos al entrevistado.

---

La entrevista, por tanto, está dirigida a maestros/as de centros escolares ordinarios con algún tipo de experiencia con alumnado autista en su día a día. En este caso, se han realizado a 12 docentes pertenecientes a diferentes colegios en la localidad de Sanlúcar de Barrameda, Cádiz. Además, como anteriormente se menciona, existen dos modelos de entrevista, uno está dirigido a maestros/as de aula ordinaria (A), y el otro a maestros/as de pedagogía terapéutica

(PT) o audición y lenguaje (AL) (B). Ambos modelos se encuentran en los anexos 1 y 2 respectivamente. Las especialidades de los diferentes maestros/as de aula ordinaria entrevistados se exponen en la tabla 4.

**Tabla 4.**

*Maestros/as de aula ordinaria entrevistados.*

<b>Especialidad</b>	<b>Maestros/as de aula ordinaria</b>
Inglés	2
Tutor/a de primaria	3
Tutor/a de infantil	1
Música	1
	<b>Total: 7</b>

En la tabla 5 quedan reflejados el número de especialistas de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje a los que se le realizó la entrevista.

**Tabla 5.**

*Maestros/as de PT y AL entrevistados.*

<b>Especialidad</b>	<b>Maestros/as de PT y AL</b>
PT	3
AL	2
	<b>Total: 5</b>

Los entrevistados tienen una franja de experiencia como docentes de entre 2 a 38 años, de forma que tres de las maestras se jubilan próximamente. Al mismo tiempo, existen grandes diferencias con respecto a la experiencia en el trato con niños/as con TEA en el aula, en algunos casos es la primera vez que se encuentran en esta situación, mientras que, en el otro extremo, una docente lleva 25 años con este tipo de alumnado. De la misma forma, la maestra con más experiencia y formación sobre TEA (E5), es profesora de PT y afirma haber ido a multitud de congresos, entre otras cosas, donde ha conocido a personas muy importantes sobre el autismo en España. Entre estas personas se encuentra por ejemplo Ángel Rivière, autor presente en el marco teórico de este trabajo. Finalmente, una de las maestras (E9), es madre de un niño autista.

## 4.2. Análisis de los datos obtenidos

A la hora de estudiar los datos, se realiza primeramente un análisis del contenido temático, ya que se tiene en cuenta únicamente la aparición de diferentes ideas o términos, sin prestar atención a la relación entre ellos. Aun así, de cara a la discusión, se intenta observar o intuir las relaciones entre dichas ideas expuestas temáticamente, por lo que se trataría a su vez de un análisis semántico (Andréu, 2000).

El sistema de categorías seguido corresponde a las temáticas y subtemas en los que se divide la entrevista, que, a su vez se organiza con la finalidad de cumplir los objetivos del estudio, desarrollados en su respectivo apartado (3°).

Para este análisis se han usado algunas de las reglas de recuento y codificación de datos expuestas por Andréu (2000): en primer lugar, se tiene en cuenta la presencia de elementos en el texto, ya sean ideas, formas de trabajo, habilidades entrenadas en el aula, términos concretos, etc. En segundo lugar, se aprecia la frecuencia en la que aparecen dichos términos o formas de trabajo, reflejados en muchas ocasiones en gráficos. En tercer lugar, se encuentra la dirección del texto; por ejemplo, percepción positiva o negativa con respecto a la educación inclusiva, trabajo en paralelo frente a trabajo grupal, profesores formados frente a los no formados, etc. Se trata de describir ideas o hechos contrarios que se dan a lo largo de la entrevista. Finalmente se observa la contingencia. En este caso los hechos relatados por parte de los docentes, que pueden ser de PT, AL, tutores, especialistas de inglés o de música coinciden o tienen respuestas similares en algunas cuestiones, a pesar de tener objetivos muy diferentes en sus clases.

## 5. Resultados

### 5.1. Educación inclusiva

En primer lugar, en cuanto a la definición de educación inclusiva, los entrevistados/as han dado diferentes respuestas, recogidas en la tabla 6, que poseen diferentes matices aun estando relacionadas. Por un lado, 8/12 entrevistados centran su definición en la educación de todo el alumnado de forma general, es decir, hablan de la educación inclusiva como algo pensado para todos los alumnos/as. Por ejemplo: **«Es aquella que incluye a todo el alumnado de un área, de una zona dentro del centro, de un centro público, de una escuela. Dándole las mismas oportunidades a todos, respetando sus individualidades, (...)»** (E1). Además, de ellos, 5 han mencionado de alguna forma explícita que los alumnos/as deben estar según este concepto en el mismo aula. Como contraste, 2/12 la definen poniendo el foco en los alumnos/as



con necesidades educativas especiales, por consiguiente, se incide en la división entre niños/as con y sin necesidades. «Tenerlos en la clase para que los compañeros le sirvan de modelo y tengan unos modelos normalizados», afirma E10. Finalmente, 3/12 entrevistadas aseguran que la teoría es muy bonita pero que la práctica es muy complicada y dos de ellas no llegan a definir el término, basándose únicamente en esa premisa.

**Tabla 6.**

*Componentes en la definición de la Educación Inclusiva.*

<b>Entrevistado/a</b>	<b>Educación inclusiva</b>	<b>Matices</b>
<b>Entrevistado 1 (E1)</b> Especialista de inglés y tutor de primaria	- Mismas oportunidades a todos los alumnos/as - Respetar individualidad y capacidades	<i>Educación de todos los alumnos.</i>
<b>Entrevistada 2 (E2)</b> Tutora de primaria	- Bonita la teoría, pero complicada la práctica.	<i>Dicotomía teoría-práctica.</i>
<b>Entrevistado 3 (E3)</b> PT y tutor de aula específica	- Normalizar la situación a alumnos con necesidades. - Que el resto de alumnos conozcan y acepten a personas diferentes.	<i>Dicotomía alumnos con necesidades educativas- el resto (sin necesidades).</i>
<b>Entrevistada 4 (E4)</b> Especialista de inglés y tutora de primaria	- Desarrollo personal del niño, no solo intelectual.	<i>Educación de todos los alumnos.</i>
<b>Entrevistada 5 (E5)</b> PT	- Trabajar dentro del aula con el grupo. - Con las adaptaciones necesarias.	<i>Educación de todos los alumnos. Todos en el mismo aula</i>
<b>Entrevistada 6 (E6)</b> AL (Antigua tutora de infantil)	- El concepto está bien, lo malo es la práctica. - El niño está dentro de clase con los compañeros.	<i>Dicotomía teoría-práctica Educación de todos los alumnos Todos en el mismo aula</i>
<b>Entrevistada 7 (E7)</b> PT	- El niño en clase con su grupo de referencia. - Una cosa es el concepto y otra la realidad.	<i>Educación de todos los alumnos. Todos los alumnos en la misma aula. Dicotomía teoría-práctica</i>
<b>Entrevistada 8 (E8)</b> AL	- Trabajar en el aula con todos los niños.	<i>Educación de todos los alumnos. Todos los alumnos en la misma aula.</i>
<b>Entrevistada 9 (E9)</b> Tutora de infantil	- Bonita la teoría, pero complicada la práctica.	<i>Dicotomía teoría-práctica</i>

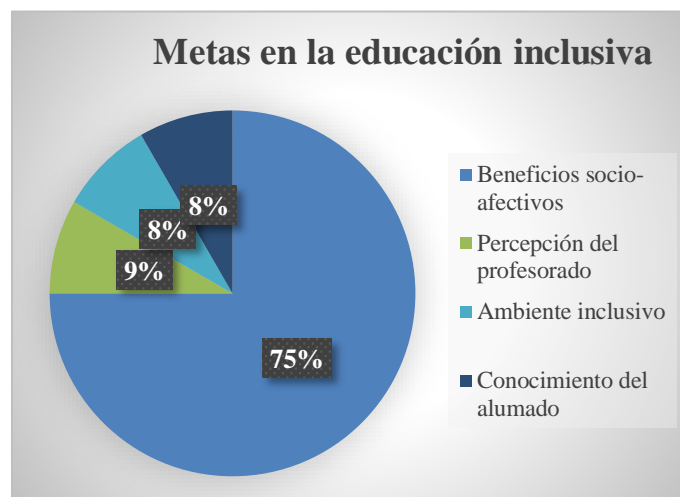
<b>Entrevistada 10 (E10)</b> Tutora de primaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tener en la clase a niños con distintos niveles intelectuales.</li> <li>- Normalizar la situación a alumnos con necesidades.</li> </ul>	<i>Dicotomía alumnos con necesidades educativas- el resto (sin necesidades).</i>
<b>Entrevistada 11 (E11)</b> Tutora de primaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todos los niños son educados juntos.</li> <li>- Hay que darles la atención que necesitan.</li> </ul>	<i>Educación de todos los alumnos. Todos en el mismo aula</i>
<b>Entrevistado 12 (E12)</b> Especialista de música y tutor de primaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cubrir las carencias del alumnado.</li> <li>- Que se sientan incluidos en el aula.</li> <li>- Quitarle peso a los resultados académicos.</li> </ul>	<i>Educación de todos los alumnos</i>

Continuando con la dualidad entre teoría y práctica, 8 entrevistados/as han mencionado los términos difícil, complicado o gran esfuerzo en algún aspecto relacionado con la puesta en práctica de la educación inclusiva. En 2 casos se habla de que no es la realidad, como se observa a continuación **«(...) con los recursos que hay hoy en los colegios no es la realidad (...)»** (E2). Otra entrevistada menciona incluso el término utopía en ese mismo sentido, **«(...) tú los puedes integrar en parte del horario escolar, pero todo el tiempo, las cinco horas es utopía Ana»**, afirma E6.

En relación al comentario anterior, los cinco especialistas de PT y AL mencionan en algún momento la necesidad de salir del aula con su alumnado para trabajar ciertos contenidos o habilidades. **«(...) pero lo que yo no veo es estar dentro del aula todas mis sesiones con todos los niños. Eso no lo veo, todos los objetivos que yo necesito trabajar, todos mis alumnos no podrían trabajar dentro del aula. Creo yo como AL en el tiempo que llevo con lo que he visto»**, indica E8.

En cuanto a las metas conseguidas en relación a la inclusión en el aula expuestas en la figura 1, se observa como 9 docentes afirman la existencia de beneficios sociales, bien sea para todo el grupo, los alumnos/as que generalmente se encuentran en el aula ordinaria o los alumnos/as que han sido incluidos. Hablan del desarrollo de la empatía, valores cívicos, aceptación de la diferencia, ver lo positivo de cada uno, el desarrollo del respeto y la comprensión entre iguales, etc. **«(...), metas comunes a todos, y sobre todo haciéndole reflexionar a todos los niños lo positivo que resultaba la relación entre todos ellos y aprovechar lo bueno de cada uno»**, declara E4. Por otro lado, también se menciona el cambio en la percepción de los docentes de aulas ordinarias con respecto a los alumnos/as con necesidades educativas especiales (NEE). **«(...) se ha mejorado muchísimo la percepción del profesorado desde que yo empecé, (...)»**, manifiesta E5. En tercer lugar, una entrevistada

habla de que su meta es intentar que el ambiente sea lo más inclusivo posible y, finalmente, otro maestro cuenta que su objetivo principal es conocer en profundidad a los alumnos/as para poder corresponderles con los recursos necesarios, usando para ello también sus motivaciones. «(...) **mi primer objetivo es conocerlos bien, (...). Ya luego es ir atendiendo a esas diferencias ofreciéndoles los recursos con los que dispongo, los recursos que puedo buscar, intentar llevármelos a mi terreno con lo que les gusta**», explica E12.



**Figura 1:** Metas en la educación inclusiva

Los retos a los que los diferentes docentes se enfrentan para promover un entorno inclusivo son muy variados y van desde lo más concreto a lo más general, por ello, se recogen de forma resumida en la tabla 7.

**Tabla 7**

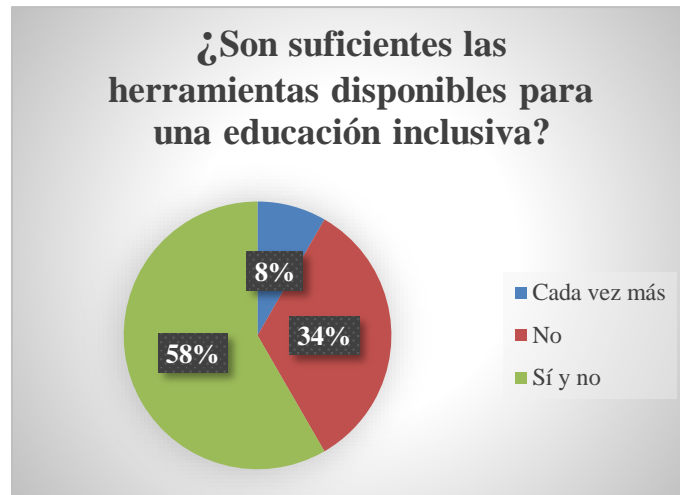
*Retos futuros de los docentes entrevistados*

Entrevistados	Retos
<b>E1</b> Especialista de inglés y tutor de primaria	Usar un material concreto en su aula (pictogramas).
<b>E2</b> Tutora de primaria	Conseguir dar clase y atender a todos los alumnos/as.
<b>E3</b> PT y tutor de aula específica	Incluir a los niños/as el mayor tiempo posible en aula ordinaria.

<b>E4</b> Especialista de inglés y tutora de primaria	Admitir a todo tipo de niños/as en su aula, confiesa que siempre es un reto muy gratificante para ella.
<b>E5</b> PT	Trabajar en equipo con los demás docentes y servirles de modelo en el aula con los niños/as con NEE en el tiempo disponible.
<b>E6</b> AL (Antigua tutora de infantil)	Habla desde su experiencia como tutora. Desarrollar diferentes actividades con todos los alumnos/as, incluidos alumnos/as con grandes necesidades sin ningún apoyo.
<b>E7</b> PT	Avanzar y apoyar a todos los alumnos/as que tienen en su aula ordinaria con los recursos disponibles (tiempo y personal).
<b>E8</b> AL	Avanzar y apoyar a todos los alumnos/as que tienen en su aula ordinaria con los recursos disponibles (tiempo y personal).
<b>E9</b> Tutora de infantil	Se propone diferentes retos (no especificados), pero a veces la falta de recursos le hace empezar de cero.
<b>E10</b> Tutora de primaria	Aprovechamiento intelectual de alumnos/as con necesidades
<b>E11</b> Tutora de primaria	Menciona que está a punto de jubilarse y no se plantea muchos retos futuros. Dar la atención adecuada a los alumnos/as con NEE.
<b>E12</b> Especialista de música y tutor de primaria	Aprender de los errores y usar diferentes metodologías (grupos cooperativos).

En cuanto a la cuestión de si los recursos y herramientas existentes son suficientes para desarrollar un entorno inclusivo, encontramos tres respuestas diferentes que se muestran en la figura 2. En primer lugar, cuatro docentes lo niegan rotundamente. **«No lo tenemos, no hemos tenido lo más básico. Niños con necesidades básicas, (...) pues es que te los ves que están sin atender»**, afirma E6. En cambio, otros siete sienten que en parte sí y en parte no. En general ven avance en los recursos materiales disponibles y, además, afirman que este curso, principalmente por la presencia de los maestros/as de refuerzo COVID y en otros casos, por alumnas de prácticas de un grado superior, se está atendiendo mucho mejor a los alumnos/as y apoyando a los profesores en el aula, cosa que otros cursos no era así. E3 cuenta **«Esta niña ahora está trabajando como jamás ha trabajado porque tengo a 7 alumnos en el aula y 3 personas en mi aula, eso es fantástico»**. Aun así, al ser conscientes de que esto ocurre este

año de manera excepcional, lo que más demandan, en consonancia con las personas que niegan tener los recursos suficientes, es personal y formación. Por último, tan solo una maestra piensa que de forma general cada vez tiene más recursos y se siente muy apoyada. «Yo opino que cada vez mejor, estamos aprendiendo todos de todos», comenta E4.



**Figura 2:** ¿Son suficientes las herramientas disponibles para una educación inclusiva?

## 5.2. Experiencias docentes

Los siete maestros/as de aula ordinaria entrevistados han hablado sobre la rutina en sus clases, tanto con el grupo en general, como con el alumno/a con TEA de forma específica. En este último caso, depende mucho de las capacidades y el nivel del niño/a, de esta forma, en los cursos más altos parece incompatible en algunas asignaturas realizar las mismas actividades o trabajar la misma temática que la del resto del grupo. En la tabla 8 se recoge resumidamente dichas formas de trabajo descritas por cada docente y, además, si se trata de una experiencia de cursos pasados o del curso actual en el caso de primaria. En el caso de los docentes de primaria, parece predominar el trabajo en paralelo entre el grupo clase y el niño/a con TEA en las actividades individuales, como se observa en 5/6 entrevistados/as. Como las rutinas de primaria e infantil son muy diferenciadas, se expone la información en dos tablas. En el caso de infantil, la secuencia de trabajo es muy marcada, se realizan las características asambleas, no se habla de materias sino de ámbitos y los objetivos son mucho más básicos, como comenta una tutora de infantil.

**Tabla 8***Rutinas de trabajo de los docentes en primaria y aulas ordinarias*

<b>Entrev.</b>	<b>Experiencia</b>	<b>General</b>	<b>Niño/a con TEA</b>
<b>E1</b>	2º curso Experiencia pasada	Trabajo individual	- Horario con pictogramas. - Explicar desde su sitio. - Repetirle lo más importante.
		Trabajo gran grupo	- Trabajo en paralelo, enfoque diferente. - Material adaptado a su motivación.
<b>E2</b>	6º curso Experiencia actual	Trabajo pequeños grupos	- Grupos heterogéneos y cambiantes. - Diferentes roles. - Igual que los compañeros.
		Sigue el libro	- Normas en pictogramas. - Material diferente en matemáticas y lengua. - Trabajo en paralelo. - Uso de TIC's. - No hacen trabajo en grupos (COVID).
<b>E4</b>	6º curso Experiencia pasada (2 casos)	No usa el libro, pero sigue los contenidos establecidos. Saca tiempo para llevar materiales y que los niños se expresen.	- Igual que los demás. - Adaptaciones de formato (A3). - Flexibilidad temporal. - Intenta mejorar comunicación y expresión oral. - Trabajo para crear vínculos con los demás.
			- Igual que los demás. - Metas a corto plazo. - Pequeñas recompensas. - Adaptación al formato oral.
<b>E10</b>	5º curso Experiencia actual	Sigue el libro	- Diferente contenido en lengua y matemáticas. - Trabajo en paralelo. - Lengua: lectura y respuestas literales del texto. - Matemáticas: cálculo, introducción a la multiplicación.
<b>E11</b>	3º curso Experiencia pasada y actual (mismo caso)	Sigue el libro	- Horario pictogramas. - Diferente contenido en lengua y matemáticas. - Participa en trabajos grupales. - Lengua: adquisición de la lectoescritura.
<b>E12</b>	5º curso Experiencia actual	Trabajo por proyectos	- Rutina en pictogramas (Operación Mozart) - Trabajo en paralelo en lengua, inglés y matemáticas. - Proyectos comunes al grupo (redacciones, cuentos, exposiciones...) - Destaca sus puntos fuertes frente al resto (sobre todo música).

Las experiencias referentes a las clases de infantil se muestran en la tabla 9.

**Tabla 9***Rutinas de trabajo de los docentes en infantil y aulas ordinarias*

Entre.	Experiencia	General	Niño/a con TEA
E1	Experiencia pasada	Rutina de infantil La tutora se queda en el aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sigue la rutina a momentos, cuando no puede, se calma de forma individual y vuelve al grupo de nuevo.</li> <li>- Materiales sobre lo mismo (en tablet, flashcards...) para trabajo individual.</li> </ul>
E9	Experiencia pasada	Rutina de infantil	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sigue la misma rutina.</li> <li>- Flexibilidad temporal.</li> <li>- Mayor necesidad de apoyo.</li> </ul>

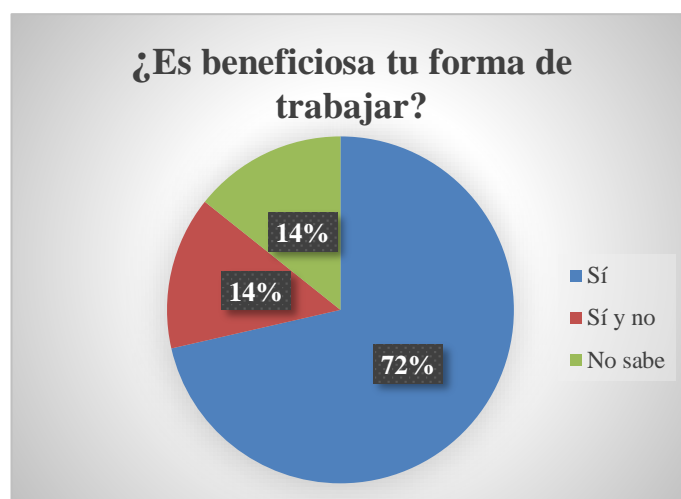
Por otro lado, en 5/7 casos, los retos que se plantean al tener un niño con TEA en el aula se centran principalmente en cuestiones relacionadas con ese alumno/a específicamente. **«Sobre todo entrar en su mundo y entender su mundo»**, afirma E4. En otro caso, el reto se centra principalmente de forma general en poder dar la clase: **«Que sigan la clase tanto unos como otros, (...) aunque es difícil dar clase, mi forma de pensar ahora es yo no puedo sacrificar a una clase por un alumno»** (E2). Finalmente, solo un entrevistado (E1) ha centrado su reto fuera del aula: **«El principal reto era la comprensión, aunque parezca increíble, de los compañeros, los profesores, y los padres, algunas veces los padres de los otros alumnos»**. Dichos retos se observan en la tabla 10.

**Tabla 10***Retos de docentes de aulas ordinarias al tener un alumno/a con TEA*

Entrevistados	Retos	
E1	- Comprensión y aceptación del TEA	Otros profesores Familias
E2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poder dar la clase (sin muchas interrupciones)</li> <li>- Innovar</li> <li>- Seguir aprendiendo</li> </ul>	
E4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender su mundo</li> <li>- Entrar en su mundo y sacarlo de él → socialización</li> </ul>	
E9	Ordenados por prioridad: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Niño feliz y tranquilo</li> <li>- Trabajar comunicación y seguir rutina y normas</li> <li>- Aprender otros conceptos y habilidades</li> </ul>	
E10	Retos con I: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aceptación del no</li> </ul>	

	- Hacer pequeños recados Siente que están estacados con él ( <i>I es un alumno concreto</i> )
<b>E11</b>	- Disciplina y regulación de conductas - Pequeños retos a nivel social
<b>E12</b>	- Adquisición de la rutina de comenzar la clase - Potenciar la socialización y la afectividad con sus iguales

En cuanto a la percepción de los maestros/as de aulas ordinarias sobre su propio trabajo reflejada en la figura 3, 5/7 afirman que es muy beneficioso, centrándose principalmente en el aspecto social y los valores, aun así, añaden que lo es con el apoyo necesario. Una entrevistada (E2) piensa también en los beneficios en valores sociales, aunque no considera que los haya en el ámbito curricular: «(...) **es beneficioso en el ámbito de la humanidad, (...) pero en el contenido curricular no**». Finalmente, una de las maestras (E10) se cuestiona eso mismo, ya que no sabe si la forma en la que trabaja tiene alguna funcionalidad para su alumno con TEA en su vida diaria. «(...) **¿eso es prepararlo? Es que no lo sé, yo lo hago, y vamos conmigo hace todos los cuadernillos de nivel de segundo, pero, ¿le servirá en un futuro? (...)**».



**Figura 3:** ¿Es beneficiosa tu forma de trabajar?

Si volvemos al tema de las rutinas de clase, los maestros/as de PT y AL pueden trabajar con su alumnado fuera del aula ordinaria o dentro de ella, por lo que nos han explicado, en su caso, dónde dan sus clases y qué aspectos trabajan en cada lugar, lo que se refleja en la tabla 11. Un docente de PT comenta que, al ser tutor de aula específica dentro de un centro ordinario, él ahora no trabaja en el aula ordinaria, pero nos habla de su experiencia pasada. Por otro lado, de las dos especialistas en AL, una de ellas dice trabajar siempre fuera del aula y la otra docente cuenta que casi siempre lo hace también. Ambas especialistas de AL recalcan la importancia de trabajar muchos aspectos relacionados con el lenguaje fuera del aula ordinaria.

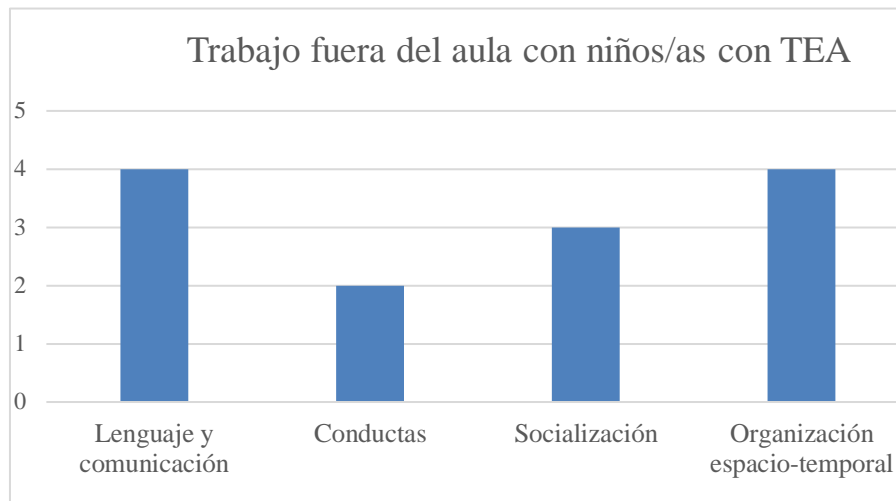


**Tabla 11***Trabajo de especialistas de PT y AL con alumnos/as con TEA*

<b>Entrev.</b>	<b>Fuera del aula</b>	<b>Dentro del aula</b>
<b>E3</b>	Tutor de aula específica - Regulación de conductas - Organización del entorno y flexibilización progresiva - Habilidades comunicativas - Explicación clara de objetivos y actividades - Relajación → música	Ahora no trabaja ahí, antes sí. - Consecución de los objetivos o contenidos grupales - Adaptación de materiales
<b>E5</b>	1º Conocimiento del niño/a y sus motivaciones. - Adquisición del lenguaje → abstracción de objetos. - Habilidades comunicativas - Habilidades sociales - Regulación de conductas - Estructuración del entorno y flexibilización progresiva.	- Adaptación de materiales - Consecución de los objetivos o contenidos grupales - Aplicación del trabajo de fuera del aula - Mediadora social y comunicativa
<b>E6</b>	Gabinete de AL - Desarrollo del lenguaje - Habilidades sociales - Inferencias (empatía) - Autonomía - Doble sentido del lenguaje	No trabaja dentro del aula - Consecución de los objetivos o contenidos grupales (Cuando entraba apoyo en su experiencia como tutora)
<b>E7</b>	- Habilidades sociales - Conceptos espaciales - Conceptos temporales - Juegos de mesa (normas, turnos...)	- Adquisición de la rutina (colocar la mochila, mantenerse sentado...) - Mediadora social y comunicativa en juegos, turnos, peticiones...
<b>E8</b>	- Adquisición del lenguaje - Habilidades comunicativas	Suele salir del aula siempre - Adquisición de la rutina (colocar la mochila, mantenerse sentado...) - Consecución de los objetivos o contenidos grupales

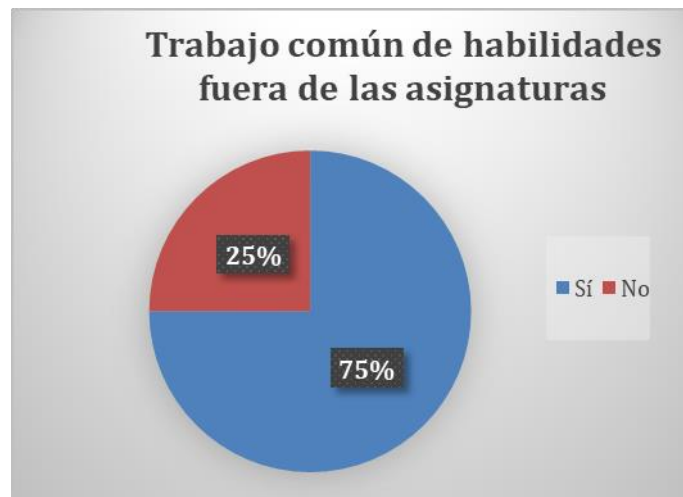
Cabe destacar la puesta en práctica de las habilidades sociales y comunicativas en el caso del trabajo dentro del aula ordinaria. Dos docentes de PT afirman servir de mediadoras entre el niño/a y sus iguales, de forma que no solo el alumno con TEA se aproxima a sus compañeros/as, sino que estos últimos también aprenden a relacionarse con él/ella. Por último, las habilidades más trabajadas fuera del aula por los especialistas son la adquisición del lenguaje y habilidades comunicativas, la regulación de la conducta o las alternativas a conductas

disruptivas, las habilidades sociales y la organización del espacio y los tiempos. Estas habilidades se recogen en la figura 4.



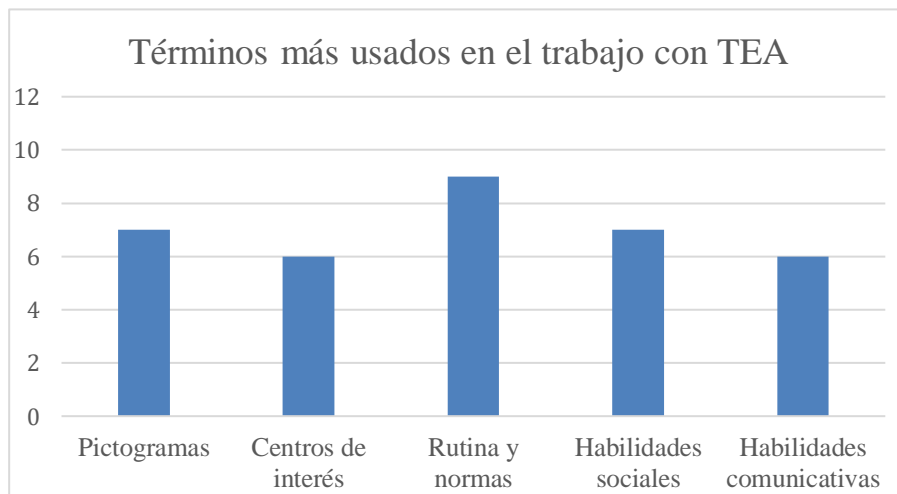
**Figura 4:** Trabajo fuera del aula con niños con TEA

Como se muestra en la figura 5, 9/12 entrevistados/as han trabajado habilidades y estrategias fuera de las materias escolares con el grupo al completo. No se refiere a cualquier tipo de habilidad no instrumental, sino que se trata de las que se suelen llevar a cabo con el niño TEA específicamente. En primer lugar, este tipo de actividades se centran en trabajar la rutina, las normas, la comunicación, la expresión emocional o de experiencias y, finalmente, la socialización. La última categoría es la más trabajada en el aula ordinaria según los entrevistados/as. Estas actividades pueden tener el objetivo explícito de fomentar la socialización, como haciendo un taller de relaciones sociales y afectividad, en el caso de uno de los entrevistados (E12): **«También hemos estado trabajando un pequeño taller con las compañeras de AL y de PT sobre todo de afectividad, relaciones con los iguales y demás»**. O, por el contrario, que el objetivo de fomentar la socialización esté implícito, es decir, en un trabajo grupal sobre un tema concreto, aunque el objetivo es realizar una actividad, se está fomentando al mismo tiempo las relaciones entre los diferentes alumnos/as. **«(...) actividades de equipo, al trabajar en equipo trabajábamos la socialización (...)**», afirma E1.



**Figura 5:** Trabajo común de habilidades fuera de las asignaturas

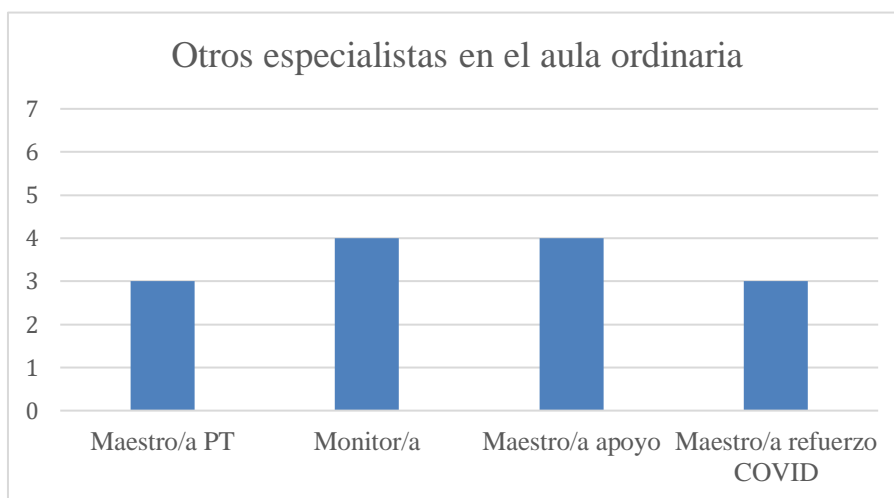
Si observamos los términos más usados a la hora de trabajar con niños/as con el Trastorno del Espectro Autista en la figura 6, ordenados del más al menos frecuente son: rutina y normas, habilidades sociales, pictogramas, habilidades comunicativas y centros de interés, o todo lo que tenga relación con motivaciones y recompensas.



**Figura 6:** Términos más usados en el trabajo con TEA

En cuanto a la organización de los diferentes docentes, todos los entrevistados afirman estar coordinados entre ellos, o bien con sus compañeros de nivel y ciclo, o bien con el resto de especialistas y compañeros/as que atienden al niño con TEA. En un caso, E8 afirmaba estar en contacto incluso con los centros externos que trabajaban a su vez con el alumno/a: «**Nosotras también nos coordinamos con el personal que fuera del centro trabaja con ese niño/a en muchas ocasiones. Por ejemplo, con Autismo Cádiz, otros centros a los que vaya el niño...**».

De modo accesorio, los siete maestros/as de aula ordinaria afirman haber tenido la presencia de otros docentes en clase junto a ellos/as. Éstos son especialistas de PT, monitores/as, maestros/as de apoyo y maestros/as de refuerzo COVID, como se observa en la figura 7. En los tres casos en los que se menciona al especialista de PT, añaden que a veces se quedaba en el aula, pero otras, salía y en cambio, en los cuatro casos restantes, salía siempre del aula con el alumno/a.



**Figura 7:** Otros especialistas en el aula ordinaria

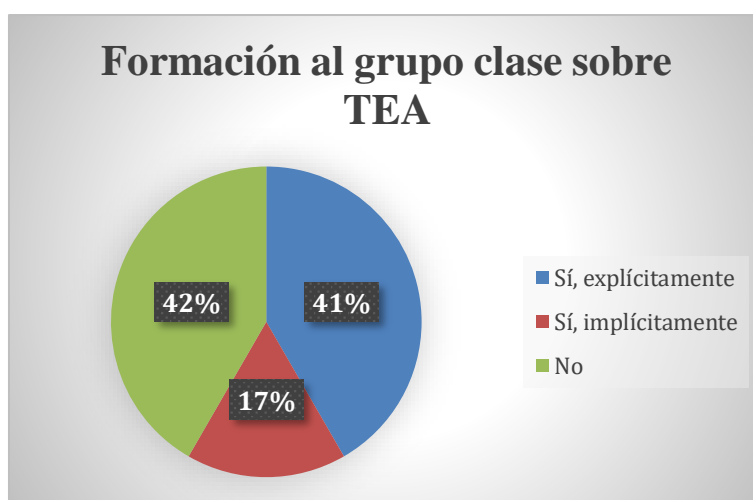
Por otro lado, la relación del niño/a con TEA con sus iguales es descrita de forma muy parecida entre los entrevistados/as. En primer lugar, los alumnos/as del espectro tienden a aislarse en el patio «(...) **I no se relaciona con los compañeros, él llega al patio, se pone a dar vueltas, a andar él solo (...)**» (E10). Suelen ser muy selectivos a la hora de establecer conexiones o jugar, «Era éste, me va muy bien con esta persona y ya. Ese era su tipo de relación, (...)», cuenta E1. En los casos en los que son considerados por los docentes como más sociables, esta relación parece unidireccional, es decir, solo aparece cuando al alumno/a quiere, como se puede apreciar a continuación: «(...) **sí habla con sus compañeras, ahora, si sus compañeras quieren hablar con él y a él no le apetece, viene a decirme que le están molestando (...)**» (E2). Otra característica que varios docentes mencionan es el iniciar una interacción principalmente por necesidad y no por voluntad social «(...) **le quito el lápiz y le doy el lápiz delante de él a otra compañera para que se lo pida, se vea con la necesidad de hacer una petición, porque actúan más por necesidad que por iniciativa propia**» (E5). En un caso concreto, E11 habla de que su alumna con TEA lleva con el resto del grupo desde infantil y que es una más en clase, pero ahora que están en tercero, alguna de sus formas de socializar se va quedando atrás: «(...) **le gusta hacer reír a los demás. Eso es una de las cosas**

**que ahora ya le va dando menos resultado, pero antes con cualquier tontería eran más pequeños y todos se reían y ahora no tanto.»** Además, ahora que los niños/as no solo juegan en el patio, sino que comienzan a charlar entre ellos/as, su alumna no lo comprende y se aísla. Esto ejemplifica lo que afirmó E5: «(...) a partir de primaria sus intereses suelen coincidir menos con los intereses de los niños que son más mayores y suelen tener un distanciamiento mayor».

Al mismo tiempo, los doce entrevistados afirman que el resto de compañeros muestra una actitud positiva hacia este tipo de alumnado, exceptuando los casos en los que éste sea agresivo o excesivamente disruptivo, que no es el perfil de ninguno de los casos concretos mencionados. A pesar de ello, en algunos casos se habla de que hay un grupo de alumnos/as más predispuesto a relacionarse con ellos, como añade E3: **«A veces tienes que tirar de ciertos alumnos que están más predispuestos a tratarlos bien (...)»** La relación es calificada principalmente de protectora, de prestar ayuda e incluso de maternal en varios casos: **«Y las niñas que hacen ya te digo de madrecitas con él, le ayudan en lo que sea (...)»** (E10). Por tanto, en general la percepción hacia los alumnos/as con TEA es positiva pero su relación con ellos/as es diferente a la del resto de sus iguales, estando ésta relacionada al cuidado.

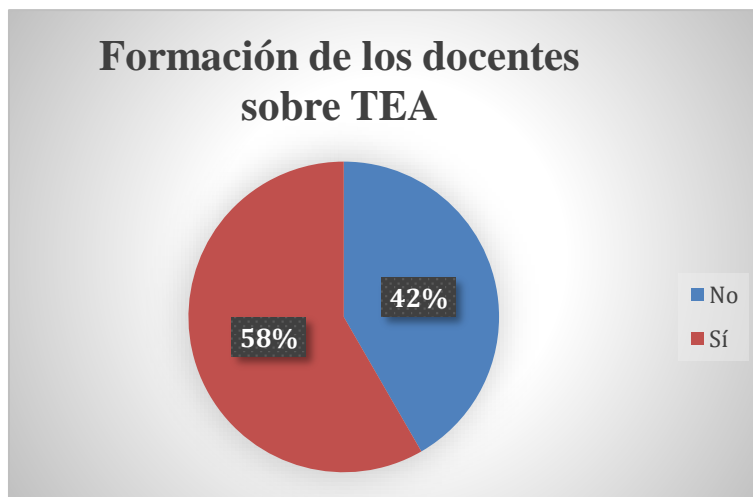
En cuanto a las familias, once entrevistados/as niegan que los padres y madres reaccionen negativamente ante la presencia de un alumno/a con TEA en el aula de sus hijos/as, además de que como se menciona anteriormente, ninguno de los casos concretos era de un niño/a agresivo que pudiera generar conflictos entre los compañeros/as y familias. Tan solo en el caso de un entrevistado, se han mencionado comentarios de algunas familias insinuando que cierto alumno/a no coincidiera con su hijo/a para el próximo curso. Así mismo, la mitad de los entrevistados califican de muy colaboradoras o muy buenas a las familias de los niños/as con TEA mientras que la otra mitad comenta que depende. La falta de colaboración de las familias es achacada en dos casos a un nivel socio-cultural bajo, y el resto se refiere a la no aceptación de la situación de su hijo/a, retrasando el diagnóstico, exteriorizando la culpa de que su hijo/a no vaya bien, considerando que tiene otro tipo de limitaciones, no llevándolos a terapia o a atención temprana o simplemente, no entendiendo las necesidades de su hijo/a. **«Entonces se cierran un poco y les cuesta mucho trabajo entender las necesidades de sus hijos y cómo tienen que intervenir»**, comenta E5. Finalmente, las familias suelen participar de forma moderada en los centros, en dos de ellos parece haberse llevado a cabo la dinámica de grupos interactivos, en los que los padres y madres entraban de forma regular al aula, aun así, principalmente por la situación del COVID, los protocolos impiden que este curso las familias entren en el centro.

La última temática que aparece en las entrevistas es la formación tanto de la clase como de los profesores/as acerca del trastorno del espectro autista. En el caso del grupo clase, 5/12 maestros/as dicen no haber realizado ni presenciado ninguna charla, formación o taller sobre el tema al conjunto de los alumnos/as. «**No. Verás los niños ya saben, comprenden que son diferentes**» (E9). En contraposición, 5/12 sí que han presenciado algún tipo de formación o jornada sobre el TEA, incluso en un caso por parte de asociaciones: «**Se ha contactado muchas veces con asociaciones que han traído algún ponente, (...) para hacer talleres con los niños (...)**» (Ee). De esta forma, los dos entrevistados restantes afirman que se comentan las características concretas de su alumno/a autista para que aprendan a relacionarse con él, aunque no se habla explícitamente del TEA: «**Sobre el TEA como tal no he hablado yo con ellos (...)**» (E12). Los porcentajes correspondientes a lo desarrollado anteriormente con respecto a la formación del grupo clase aparece en la figura 8.



**Figura 8:** Formación al grupo clase sobre TEA

Ya para terminar y como queda reflejado en la figura 9, 5/12 maestros/as que están o han estado en contacto con niños/as con el trastorno del espectro autista niegan haber tenido una formación específica tras superar el grado universitario sobre ello, o, en el caso de dos de esos cinco, admiten haber hecho algún curso hace mucho tiempo al que no dan mucho valor. En cambio, 7/12 docentes han realizado menos, un curso relacionado con el tema, o en el caso de tres docentes, se encuentran en proceso de hacer uno de ellos.



**Figura 9:** Formación de los docentes sobre TEA

A continuación, se procede a un análisis de algunos patrones y relaciones existentes entre los datos anteriormente expuestos. Una de las maestras de PT entrevistadas habló sobre tres niveles de niños/as con TEA a la hora de desarrollar diferentes actividades en el aula, a raíz de ahí, me di cuenta de que dichos niveles coincidían con las experiencias de todos los maestros/as entrevistados. Por lo tanto, le di la vuelta al enfoque que ella menciona y realicé la siguiente clasificación. A la hora de trabajar en el aula con alumnos/as del espectro, se dan tres escenarios principalmente, expuestos en la tabla 12. Para que se de uno u otro, todo depende de las características del niño/a, su centro de interés, la asignatura y el curso.

**Tabla 12**

*Tipos de trabajo en el aula ordinaria con alumnado con TEA*

<b>Tipos de trabajo</b>	<b>Características</b>
<b>Tipo 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptación significativa</li> <li>- Diferentes objetivos y materiales que el grupo</li> <li>- Trabajo en paralelo</li> <li>- Necesidad de apoyo constante</li> <li>- Suele darse en matemáticas y lengua</li> </ul>
<b>Tipo 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptación no significativa</li> <li>- Mismos contenidos que el grupo</li> <li>- Los objetivos y materiales son muy similares o los mismos que los del grupo</li> <li>- Diferentes formatos de los materiales</li> <li>- Flexibilidad temporal</li> </ul>
<b>Tipo 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ninguna o pequeñas adaptaciones</li> <li>- Trabajo igual o casi idéntico que el grupo</li> </ul>

- 
- Afectación cognitiva mínima o nula en el niño
  - Se da en temas o asignaturas dentro del centro de interés del alumno/a
- 

Por otro lado, parece que la falta de formación y/o experiencia junto a la escasez de apoyo personal dentro del aula ordinaria, podría hacer que los maestros/as se sientan perdidos y acaben dejando de lado al alumno/a con TEA pedagógicamente hablando, desarrollando un trabajo con ese niño/a a ratos, en paralelo y con recursos muy diferenciados al del resto del grupo, y, por ello, dificultando su docencia. Estos maestros/as suelen tener una perspectiva más negativa en cuanto a la puesta en práctica de una educación inclusiva. Los maestros/as que a pesar de encontrarse este escenario siguen teniendo una visión positiva de la educación inclusiva, son los que se centran más en aspectos sociales y emocionales en su aula, algo coherente, ya que los beneficios observados se centran principalmente en este campo.

Aunque una de las limitaciones para el desarrollo de un entorno inclusivo es la falta profesorado de apoyo, los especialistas en este campo entrevistados siguen manteniendo la importancia del trabajo fuera del aula para lograr ciertos objetivos, por lo que la presencia de estos docentes tampoco significaría de forma definitiva conseguir una escuela de todos/as, ya que seguirían sacando al alumnado de las aulas.

## **6. Discusión**

Tras analizar los datos obtenidos en las entrevistas a los 12 docentes, se procede al contraste de éstos con la teoría y los anteriores estudios desarrollados en el marco teórico.

En primer lugar, la conceptualización de la educación inclusiva suele considerarse algo fácil en la teoría, en contraposición con la práctica, suceso comentado por McLeskey et al., (2014). Esta situación saca a relucir que los docentes tienden a desarrollar una perspectiva simplificada de dicho término de forma teórica, mientras que en la literatura existente acerca de la educación inclusiva existe una gran controversia acerca de su definición y se presenta como un estilo de vida, sustentado por unas creencias (Moliner, 2013). Es decir, considerar su conceptualización como que todos los alumnos/as estén en la misma aula y tengan las mismas oportunidades es solo la punta del iceberg, el resultado de un complejo sistema.

En segundo lugar, a pesar de que las últimas leyes educativas aseguren basarse en principios de inclusión y equidad, los maestros/as parecen tener la presión de cumplir con las exigencias conceptuales del currículo, lo que hace que en muchos de los casos en los que hay



un niño/a con TEA, acaben dejando de lado a este alumno/a para avanzar con el resto, atendiéndole en paralelo en los ratos de trabajo de sus compañeros/as. Algunos tutores/as y especialistas admiten verse superados o perdidos en esta situación en las horas en las que no tienen apoyo de un algún docente en el aula.

Otro aspecto que demuestra cómo estas leyes siguen sin proporcionar un entorno educativo que promueva la inclusión es el papel de los especialistas de PT y AL. Como ya adelantaba Pérez-Gutiérrez et al., (2020), en este trabajo se corrobora cómo el apoyo al alumnado con NEE se realiza con mucha regularidad siguiendo una intervención mixta, dándose esta situación en la mitad de los casos, ya que los docentes de PT a veces se quedaban en el aula y otras salían de ella con el alumno/a. En la otra mitad de casos, el docente sale siempre del aula, como también menciona el anterior autor. Algo semejante ocurre con los especialistas de AL, quienes son menos propensos a quedarse en el aula ordinaria. Los docentes de estas especialidades entrevistados afirman que no pueden estar en el aula para trabajar ciertos objetivos con sus alumnos/as.

Por otro lado, Reagan (2012) explicita que el primer paso para ser exitosos cuando existe un alumno/a con TEA en el aula es la formación del profesorado. Resulta interesante comprobar cómo es una de las cosas que más echan en falta los maestros/as junto a una mayor dotación de personal para promover un entorno inclusivo. Este hecho se reafirma cuando casi la mitad de los entrevistados/as no ha recibido ninguna formación referente al TEA, o fue hace mucho tiempo y ni lo recuerdan, tratándose éstos de docentes que han sido o son responsables del desarrollo de algún niño/a con dichas características. Menos en un caso, los profesores/as con una formación escasa o nula del tema son los de aula ordinaria, tutores y especialistas. La escasez de personal de apoyo y atención a la diversidad que comentan los docentes, es a su vez mencionado en el Informe a España de la ONU (2018), en el que se afirma que el reparto de dichos especialistas se realiza sin garantías de cubrir las necesidades educativas específicas. La falta de personal junto a la de formación hace que naturalmente, los niveles de estrés de los profesionales sean elevados al enfrentarse a una situación similar en el aula.

Las habilidades entrenadas fuera del aula ordinaria con los alumnos/as con TEA coinciden, casi de forma idéntica, con las cuatro áreas correspondientes a las dimensiones alteradas en los trastornos del espectro del autismo propuestas por Ángel Rivière: el área social, de la comunicación y el lenguaje, de la flexibilidad y la anticipación y de la simbolización (Palomo, 2017).

Los dos recursos que más mencionan los docentes a la hora de trabajar con niños/as autistas en el aula son los pictogramas y las ayudas visuales, junto al uso del centro de interés

del niño/a como recompensa o motivación durante el trabajo de aula, hechos que mejorarán la comprensión y el desarrollo de un aprendizaje significativo en los alumnos/as, como exponen el manual de la Junta de Andalucía (2001) y Frontera (2012) respectivamente. Además, a la hora de trabajar la socialización, una de las entrevistadas comenta el uso de historias sociales, una de las herramientas ya mencionadas por Reagan (2012). Si se cambia el foco de interés a la coordinación entre los diferentes profesores/as, tanto Frontra (2012) como Sawchuk (2019), hablan de la necesidad de colaboración entre el personal encargado de los alumnos/as con TEA, para darle coherencia a las acciones y a las medidas que se lleven a cabo. Cabe destacar por tanto que todos los entrevistados/as manifiestan estar coordinados o trabajar en equipo, algunos más centrados en compañeros de ciclo y a nivel más de centro, y otros más centrados en todas las personas que están en contacto con el alumno/a con TEA, incluso en un caso se menciona la colaboración con otros centros externos a los que asiste el niño/a.

Como ya anticipaba el estudio canadiense sobre los retos de los docentes al tener un alumno/a autista en el aula (Lindsay et al., 2013), existen varios puntos concordantes con estos testimonios. En cuanto a la comprensión y gestión de conductas y situaciones rutinarias, los docentes han considerado un reto dar una clase sin interrupciones, entender y entrar en el mundo del alumno/a con TEA, trabajar aspectos relacionados con la disciplina o la regulación de conductas con ellos/as, la adquisición por parte del alumno/a de la rutina de aula y prestar la atención adecuada a sus alumnos/as. Esta categoría podría ampliarse en este caso a la hora de abordar en el aula pequeños retos a nivel social con el niño/a autista, tanto para crear conexiones con los compañeros como para entrenar habilidades comunicativas a la hora de contar historias o hacer pequeños recados. El siguiente sector mencionado en el estudio corresponde a las barreras socio-estructurales; éstas también se encuentran presentes entre los entrevistados y se han desarrollado anteriormente con la falta de formación, personal y la obligación de avanzar con el resto, que obliga a dejar atrás a algunos alumnos/as con NEE. La última categoría es la creación de un entorno inclusivo, en la que se incluyen percepciones y actitudes de las familias, otros docentes y los iguales.

A pesar de que no se han mencionado de forma explícita a la hora de hablar de retos o dificultades en la mayoría de los casos, sí que se trata el tema de las familias, los iguales y la coordinación entre compañeros/as a lo largo de la entrevista. Se puede señalar que en el caso de las familias de niños/as autistas, la no aceptación de la situación o el diagnóstico de los hijos/as es una realidad ocasional descrita por cuatro entrevistados, lo cual dificulta la coordinación y el desarrollo de estos niños/as. Como contrapartida, tan solo un docente ha manifestado tener dificultades con respecto a la preocupación del resto de padres por la

presencia de alumnos/as autistas en el aula, el resto de entrevistados/as niegan haber tenido ningún problema o comentario sobre el tema afirmando que los padres y madres suelen ser comprensivos. De nuevo, tan solo un maestro admite sentir como reto la comprensión por parte del resto de compañeros hacia el niño/a con TEA. Aunque otros entrevistados cuentan que no con todos los docentes se trabaja igual, suelen estar satisfechos a la hora de trabajar y coordinarse entre ellos y no manifiestan ningún problema de forma explícita en ese sentido.

Al mismo tiempo, el área en la que no coinciden de forma unánime es a la hora de hablar de la percepción y aceptación del alumno/a con TEA por los iguales. Todos los maestros/as entrevistados han considerado la relación de los iguales hacia el niño/a con TEA como bastante positiva. Afirman que la mayoría del alumnado intenta incluirles, se prestan a ayudarles y están atentos a lo que pueda hacer o necesitar, calificando esta relación como maternal en muchos casos. En consonancia a lo anterior, a pesar de que Campbell et al. (2019) insistían en la importancia de la formación acerca del TEA al alumnado para promover un entorno socialmente inclusivo, cinco entrevistados admiten no haberlo hecho ni creerlo necesario. Sin embargo, tanto los alumnos/as formados implícita o explícitamente sobre los trastornos del espectro del autismo, como los no formados presentan una actitud positiva hacia sus iguales con dicho trastorno. Este hecho podría también explicarse por la convivencia entre ellos/as desde infantil y por no tratarse de perfiles agresivos ni altamente disruptivos.

Finalmente, algunos docentes han manifestado que los alumnos/as con TEA llegan hasta un límite pedagógica e intelectualmente hablando, lo que va en contra de una de las creencias principales para desarrollar una educación inclusiva (Falvey y Givner, 2005), limitando el éxito en su desarrollo cognitivo. La falta de personal y formación junto con la cumplimentación estricta del currículo podría fomentar la involución del alumnado con NEE en el aula ordinaria y fortalecer la anterior idea. No obstante, la mayoría de los entrevistados aseguran la existencia de importantes beneficios sociales con la presencia de un alumnado diverso y, en el caso de los niños/as con trastorno del espectro autista, se preocupan de que dichos niños/as se sientan parte del grupo, de que creen conexiones con los compañeros/as, de destacar sus puntos fuertes, etc., algo crucial para promover un entorno inclusivo en clase, haciendo que cada uno/a se sienta un miembro valioso dentro del grupo (Moliner, 2013).

## **7. Conclusiones**

Como se ha desarrollado anteriormente, lograr una escuela de todos como promulgan nuestras leyes educativas queda difícilmente reflejado en la realidad. Por mucho que en la

disposición adicional tercera de la LOMLOE se afirme que en diez años esto será posible, sería recomendable escuchar las necesidades que ya hoy en día existen en los centros, suplirlas y entonces, dar el siguiente paso para mejorar, porque como se expone en el marco teórico, la educación inclusiva es todo un proceso en constante revisión. Los profesores/as entrevistados parecen poner el foco de sus necesidades en la dotación de personal y en una formación continua y de calidad de los maestros/as.

A través del análisis de resultados, comprobé como existían tres tipos principales de trabajo en el aula ordinaria con niños/as autistas y el más común de ellos en este caso es el tipo 1, presente sobre todo en los cursos más elevados y en las asignaturas de lengua y matemáticas. En esta dinámica los alumnos/as con TEA trabajan su propio contenido, en un formato y tiempos diferentes y apartados del resto.

Por otro lado, los principales beneficios de tener un aula diversa son sociales, aun así, tal como se plantea la inclusión del alumnado en las aulas a día de hoy, parece que el desarrollo intelectual de los niños/as con NEE es una limitación. ¿Ha de elegirse entre un desarrollo cognitivo o social con estos alumnos/as como si tirásemos una moneda al aire? Los beneficios en las relaciones, la convivencia y los valores como miembros de una sociedad son muy importantes, pero si queremos conseguir una escuela de todos/as, se le deben proporcionar las mismas oportunidades a todos los niños/as, también intelectualmente hablando. En una educación inclusiva no debería quedarse ningún alumno/a estancado a la hora de desarrollar ciertas habilidades y conocimientos por el hecho de estar en el aula con los demás, y, al mismo tiempo, no se debería apartar del grupo a un niño/a para lograr un desarrollo pedagógico aceptable. Si esto es cierto, puede que la propia estructura y organización del aula ordinaria impida ese trabajo más individualizado y obligue a los profesionales a sacar a ciertos niños/as para garantizar su desarrollo y autonomía en diferentes cuestiones. Por tanto, saber concretamente qué provoca dicha situación en las clases, podría ser un posible objeto de estudio para futuras investigaciones. Continuando con las prospecciones, sería interesante comprobar a su vez si en el resto de escuelas los docentes perciben las mismas necesidades o limitaciones, para verificar si es algo generalizado en Andalucía y/o España.

Cabe destacar que debido a los protocolos escolares existentes por la COVID-19, no se ha podido cumplir el objetivo de identificar medidas o formas de trabajo altamente inclusivas en las aulas ya que, en muchas de las experiencias referentes a este curso, la participación de los padres y madres, los trabajos grupales, la creación de espacios o el desarrollo de algunas dinámicas han quedado suprimidas. Continuando con los obstáculos, esta situación me ha dificultado a su vez conseguir una muestra considerable para las entrevistas. Además, al tratarse

de una entrevista semi-estructurada con preguntas bastante abiertas, he temido en muchos casos no obtener nada concluyente, a pesar de ello, mantengo la perspectiva y metodología con la que he desarrollado este pequeño estudio. Aunque se trata de una primera aproximación al tema a través de una pequeña muestra a la que he podido acceder, ahora que ya se han identificado ciertos patrones de trabajo, así como puntos fuertes y débiles dentro del sistema, será más fácil plantear futuras investigaciones más específicas y con muestras más extensivas para proporcionar soluciones concretas.

Por último, he de admitir que, aunque la fascinación por el alumnado con TEA procede del voluntariado que realicé, mi perspectiva con respecto a la inclusión de niños/as autistas era negativa, ya que tuve una experiencia en ese sentido durante mis primeras prácticas. El observar el estancamiento tanto cognitivo como social de un niño que, a pesar de estar en el aula, era prácticamente como si no lo estuviera y, ver cómo nadie parecía hacer o poder hacer nada, me pareció muy frustrante. Por tanto, descubrir que dicha situación se sigue dando en diferentes aulas estaba dentro de mis expectativas. Aun así, he podido conocer otras realidades más positivas, el esfuerzo docente que hay detrás, ver como la coordinación entre el profesorado es la base de su trabajo y observar una evolución con respecto a la normalización en la presencia de este tipo de alumnado en las aulas, reflejado en las familias y en los propios iguales, que suelen cuidar mucho a dichos niños/as. En definitiva, este trabajo me ha aportado ganas e ilusión de enfrentarme a la realidad de mi aula, reflexionar continuamente sobre lo que se hace, cambiar las cosas que estén a mi alcance y, sobre todo, entender que mejorar en ese sentido se llevan a cabo lentamente a partir de un trabajo diario.

## **8. Referencias bibliográficas**

Alba Pastor, C. et al. (2014) Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo.

[https://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)

Alba Pastor, C. (2016) Educación inclusiva y enseñanza para todos: El Diseño Universal para el Aprendizaje. En C. Alba Pastor (Coord.) *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. (pp. 11- 18) Ediciones Morata.

Andréu, J. (2000). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces - Universidad de Granada*, 10(2), 1-34.

Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría.

Baron- Cohen, S. et al. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37–46.

Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, 34, 174-183.

Blanco García, M., et al. (2016). El modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje: Principios, pautas y propuestas para la práctica. En C. Alba Pastor (Coord.) *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. (pp.25-58) Ediciones Morata.

Calderón, L. et al. (2015). Aportes desde la teoría de la mente y de la función ejecutiva a la comprensión de los trastornos del espectro autista. *Revista CES Psicología*, 5(1), 77-90.

Campbell, J. et al. (2019). Educating Students About Autism Spectrum Disorder Using the Kit for Kids Curriculum: Effects on Knowledge and Attitudes. *School Psychology Review*, 48(2), 145-156.

Castro, R. (2017). Diseño universal para el aprendizaje y co-enseñanza: estrategias pedagógicas para una educación inclusiva. *RIL editores*.

<https://elibro--net.us.debiblio.com/es/ereader/bibliotecaus/106262?page=6>

Crisol Moya, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 1-9.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/72108>

Díaz-Bravo, L., et al. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica* 2(7) 162-167.

Falvey, M. y Givner, C. (2005). Chapter 1: What is an Inclusive School? En R. Villa y J. Thousand (Eds.) *Creating an Inclusive School 2nd Edition* (pp.1-11) Association for Supervision & Curriculum Development.

Fernández Batanero, J.M. (2012). *Educación Inclusiva: algunas claves para su éxito educativo. III Congreso Internacional y IV Nacional de Audición y Lenguaje, Logopedia, Apoyo a la Integración y Multiculturalidad*. (247-253). Adeo, Educación y Tiempo Libre.

Frontera Sancho, M. (2012). Intervención: Principios y programas psicoeducativos. En M.A. Martínez y J.L. Cuesta (Eds.) *Todo sobre el autismo: Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA); Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia*. (pp. 221-269) Publicaciones Altaria, S.L.

García-Gómez, A. (2021). Propuesta de tres Dimensiones Complementarias al Inventario del Espectro Autista de Rivière. *Psicología Educativa, Avance online*. <https://doi.org/10.5093/psed2020a24>.

Gillberg, C., et al. (2011). Autism spectrum disorders in the DSM-V: Better or worse than the DSM-IV? *Research in Developmental Disabilities*, 32 (2), 768-773.

Hernández, JM. (2012). Caminando hacia una educación de calidad para alumnos con TEA. En M.A. Martínez y J.L. Cuesta (Eds.) Todo sobre el autismo: *Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA); Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia*. (pp. 271-304) Publicaciones Altaria, S.L.

Hernández Sampierí, R., et al. (2007). *Metodología de la investigación: Cuarta edición*. MCGRAW-HILL.

Junta de Andalucía. (2001) Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con trastornos del espectro autista. *Consejería de Educación y Ciencia*.

[http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/41002116/helvia/sitio/upload/Guia\\_para\\_la\\_atencion\\_educativa\\_al\\_alumnado\\_con\\_trast\\_e\\_spectro\\_autista.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/41002116/helvia/sitio/upload/Guia_para_la_atencion_educativa_al_alumnado_con_trast_e_spectro_autista.pdf)

Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*, 103, 30 de abril de 1982, pp. 11106 y 11108.

<https://www.boe.es/boe/dias/1982/04/30/pdfs/A11106-11112.pdf>

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín oficial del estado*, 187, 6 de agosto de 1970, pp.12532.

<https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín oficial del estado*, 106, 4 de mayo de 2006, pp. 17158- 17164; 17179- 17181.

<https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín oficial del estado*, 340, 30 de diciembre de 2020, pp. 122882; 122910-122911; 122952. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín oficial del estado*, 295, 10 de diciembre de 2013, pp. 2-11; 39-40. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990. *Boletín oficial del estado*, 238, 4 de octubre de 1990, pp. 28934.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1/dof/spa/pdf>

Lindsay, S. et al. (2013). Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347-362.

<http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470>

McLeskey J. et al. (2014). What are Effective Inclusive Schools and Why are They Important? En J. McLeskey et al. (Eds.) *Handbook of effective inclusive schools: research and practice*. (pp. 3-16) Routledge.

Moliner García, O. (2013). Educación inclusiva. *Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions*.

<https://elibro--net.us.debiblio.com/es/ereader/bibliotecaus/51751?page=12>

Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en Investigación cualitativa. En E. Abalde Paz y J.M. Muñoz Cantero (Coords.). *Metodología educativa I. Xornadas de Metodoloxía de Investigación Educativa* (pp. 101-116). Universidade da Coruña, Servizo de Publicacions.

Murillo Sanz, E. (2012). Actualización conceptual de los Trastornos del Espectro del Autismo. En M.A. Martínez y J.L. Cuesta (Eds.) *Todo sobre el autismo: Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA); Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia*. (pp. 23-64) Publicaciones Altaria, S.L.

Naciones Unidas. (2018). Derechos Humanos y Discapacidad: Informe España 2018. *Grupo Editorial Cinca*.

[https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Informe%202018\\_UNU.pdf](https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Informe%202018_UNU.pdf)

Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 166, 30 de agosto 2010, pp. 7-8.

<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/169/boletin.169.pdf>

Palomo, R. (2017). Autismo: teorías explicativas actuales. *Alianza Editorial*.

Pérez-Gutiérrez, R., Casado-Muñoz, R. y Rodríguez-Conde, M.J. (2020). Evolución del profesorado de apoyo hacia la educación inclusiva: una perspectiva legislativa autonómica en España. *Revista Complutense de Educación*, 83, 285-295.

<http://dx.doi.org/10.5209/rced.68357>

Reagan, N. (2012). *Effective Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorders*. [Education Masters, St. John Fisher College], Fisher Digital Publications.

[https://fisherpub.sjfc.edu/education\\_ETD\\_masters/276/](https://fisherpub.sjfc.edu/education_ETD_masters/276/)

Real Academia Española. (s.f.). Autismo. En Diccionario de la lengua española. Recuperado en junio de 2021, de <https://dle.rae.es/autismo?m=form>



Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. *Boletín oficial del estado*, 65, 16 de marzo de 1985, pp. 6917-6920.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/1985/03/06/334/dof/spa/pdf>

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Boletín oficial del estado*, 131, 2 de junio de 1995, pp. 16180-16185.

<https://www.boe.es/boe/dias/1995/06/02/pdfs/A16179-16185.pdf>

Sawchuk, A. (2019). Appropriate Inclusive Practices for Children with Autism. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 11(2), 12-15..

### 8.1. Webgrafía

Confederación Autismo España. (8 de julio de 2019). El estudio sociodemográfico desarrollado por Autismo España cuenta ya con 2.116 registros de personas con TEA. *Autismo España, Investigación y conocimiento sobre el TEA*.

<http://www.autismo.org.es/actualidad/articulo/el-estudio-sociodemografico-desarrollado-por-autismo-espana-cuenta-ya-con-2116>

Minuesa, C. (11 de diciembre de 2020). Padres contra la Ley Celaá: «Tengo derecho a decidir dónde educar a mi hijo, lo he parido yo, no un político». *ok diario*.

<https://okdiario.com/espana/padres-ninos-educacion-especial-nuestros-hijos-no-son-conejillos-indias-hijo-lo-he-parido-yo-no-politico-6562772>

Mira, N. (22 de noviembre de 2020). La educación especial se rebela contra la «ley Celaá»: «Se creen que esto es como la película Campeones». *ABC*.

[https://www.abc.es/sociedad/abci-educacion-especial-rebela-contra-ley-celaa-creen-esto-como-pelicula-campeones-202011220158\\_noticia.html](https://www.abc.es/sociedad/abci-educacion-especial-rebela-contra-ley-celaa-creen-esto-como-pelicula-campeones-202011220158_noticia.html)

Sanmartín, O.R. (30 de mayo de 2020). La educación especial saldrá a la calle contra la 'ley Celaá'. *El Mundo*.

<https://www.elmundo.es/espana/2020/05/30/5ecfd5fc5fc6c83c1408b4635.html>

Sela, L. (29 de marzo de 2021). El PSOE lleva una iniciativa al Congreso para reafirmar su plan contra la educación especial. *ok diario*.

<https://okdiario.com/espana/claves-polemicas-ley-celaa-que-gobierno-psoe-podemos-quiere-aprobar-educacion-espana-6455059>

## ANEXOS

### ANEXO 1: Entrevista modelo A (Maestros/as de aulas ordinarias)

---

#### 1) Percepciones sobre la educación inclusiva

1. ¿Qué es para ti la educación inclusiva? (a.) \*
2. ¿Qué metas has logrado promoviendo un entorno inclusivo en clase? (b.)
3. ¿Qué retos te planteas de cara al futuro en tus clases para promover la inclusión? (c.)
4. ¿Sientes que tienes las herramientas suficientes a tu disposición para promover una educación inclusiva en el aula? (d.)
  - 4.1. SI LA RESPUESTA ES NO: ¿Qué echas en falta o qué te sería de ayuda para garantizar una educación inclusiva en tu aula?

---

#### 2) Experiencia con niños/as con TEA

5. ¿Qué rutina de trabajo seguís día a día en el aula de forma general? (a.)
6. ¿Trabajaste de esa manera coordinado/a con otros compañeros? (b.)
7. ¿A qué retos te enfrentaste al tener un niño/a autista en el aula? (a.)
8. ¿Cómo trabajabas con él/ella en el aula? ¿Seguía las mismas rutinas que sus compañeros/as? (a.)
9. ¿Qué tipo de adaptaciones presentaba? (a.)
10. ¿Qué aspectos solías trabajar con el niño/a autista a parte de las materias escolares? (a.)
11. ¿Trabajaste esos contenidos o estrategias con el resto de la clase? (a.)
12. ¿Se ha realizado algún tipo de formación o charla al grupo clase para conocer el TEA? (e.)
13. ¿Cómo era su relación con el resto de los compañeros/as? ¿Y al contrario? (d.)
14. ¿Cómo reaccionaron las familias cuando supieron que sus hijos tenían un compañero con autismo? ¿Hubo algún problema? (c.)
15. ¿En cuanto a la familia del niño autista, ¿se trataba de una familia participativa, colaborativa o fácil de coordinarse con ella? (c.)
16. ¿Trabajaste en el aula junto a otros maestros o profesionales? (b.)
17. ¿Hubo algún tipo de implicación o participación por parte de las familias? ¿En qué sentido? (c.)
18. ¿Consideras que esta forma de trabajo fue beneficiosa? ¿En qué sentido? (a.)
19. ¿Tienes en cuenta la posible diversidad al crear tus unidades didácticas o realizas posteriormente adaptaciones a una programación base según cómo sea tu alumnado? (a.)
20. ¿Has realizado algún tipo de formación sobre el TEA después de finalizar la carrera? (e.)

---

#### 3) Información general:

- Centro educativo: (a.)
  - Tipo de centro: (a.)
  - Localidad del centro: (a.)
  - Especialidad: (b.)
  - Años de experiencia docente: (b.)
  - Experiencia con niños autistas: (b.)
- 

\* Las letras que aparecen al final entre paréntesis corresponden a las diferentes temáticas de las entrevistas expuestas en el punto 4.1. *Diseño y ámbito de aplicación.*

## **ANEXO 2: Entrevista modelo B** (Maestros/as de PT Y AL)

---

### **1) Percepciones sobre la educación inclusiva**

1. ¿Qué es para ti la educación inclusiva? (a.) \*
2. ¿Qué metas has logrado promoviendo un entorno inclusivo? (b.)
3. ¿Qué retos te planteas de cara al futuro en tus clases para promover la inclusión? (c.)
4. ¿Crees que tienes las herramientas suficientes a tu disposición para asesorar y coordinarte con otros maestros promoviendo así la educación inclusiva en las aulas? (d.)
  - 4.1. SI LA RESPUESTA ES NO: ¿Qué echas en falta o qué te sería de ayuda para garantizar una educación inclusiva en tu aula?

---

### **2) Experiencia con niños/as con TEA**

5. ¿Has trabajado con niños/as autistas fuera del aula ordinaria? (a.)
6. ¿Qué forma de trabajo suele funcionar mejor con niños/as autistas? (a.)
7. ¿Has trabajado con niños/as autistas dentro del aula ordinaria? (a.)
8. ¿Qué diferencias hay a grandes rasgos entre trabajar con el niño/a autista en el aula ordinaria y fuera de ella? (a.)
9. ¿Has tenido experiencias en las que el alumno/a haya podido trabajar junto a sus compañeros en diferentes proyectos o actividades? (a.)
10. ¿Suele ser esto habitual o estos alumnos/as tienen un trabajo independiente del resto? (a.)
11. ¿Qué aspectos sueles trabajar con niños/as autistas a parte de las materias escolares? (a.)
12. ¿Alguna vez has trabajado estos aspectos con el resto del aula? (a.)
13. ¿Sueles coordinarte con facilidad con los maestros encargados del aula ordinaria? (b.)
14. ¿Cómo has observado la relación del niño/a con TEA con sus compañeros? ¿Y al contrario? (d.)
15. ¿Tienes trato con las familias de los niños? ¿Suelen ser colaboradoras y participativas? (c.)
16. ¿Alguna vez se ha realizado algún tipo formación sobre el autismo al conjunto del aula? (e.)
17. ¿Has realizado alguna formación específica sobre autismo? (e.)

---

### **3) Información general:**

- Centro educativo: (a.)
  - Tipo de centro: (a.)
  - Localidad del centro: (a.)
  - Especialidad: (b.)
  - Años de experiencia docente: (b.)
  - Experiencia con niños autistas: (b.)
-

## **ANEXO 3: Transcripciones de las entrevistas**

\*2 Aunque en la entrevista original los datos personales se pidieron al final, en este caso, se expone el perfil de la persona que habla previamente a la transcripción.

### **ENTREVISTADO 1 (Modelo A)**

#### **A. Perfil del entrevistado/a**

- *Centro educativo en el que trabaja actualmente:* C.E.I.P. La Dehesilla.
- *Tipo de centro:* Centro público.
- *Localidad del centro:* Sanlúcar de Barrameda, Cádiz.
- *Especialidad:* Inglés.
- *Años de experiencia docente:* 25 años.
- *Experiencia con niños autistas:* 17 años.

#### **B. Transcripción**

##### **1. Vamos a empezar hablando un poco sobre tus percepciones o como ves tú el tema de la educación inclusiva. Bueno, lo primero de todo, ¿tú qué entiendes por educación inclusiva?**

1. Pues es aquella que incluye a todo el alumnado de un área, de una zona dentro del centro, de un centro público, de una escuela. Dándole las mismas oportunidades a todos, respetando sus individualidades, o sea, sus capacidades, sus necesidades, las posibles dificultades que pueda tener... Eso es para mi escuela inclusiva.

¿Qué necesita? Pues la escuela inclusiva necesita la verdad que, de mucho esfuerzo por parte del profesorado y una implicación muy fuerte por parte del equipo directivo, porque hay que mirar las cosas de otra forma. O sea, no es la escuela tradicional en la que todo el mundo hace unas mismas actividades. No, no, para hacer escuela inclusiva tienes que adaptar las actividades y todo, vamos y muchas veces cuando hablamos de adaptaciones curriculares significativas, nos tenemos que ir a los objetivos y tenemos que trabajar mucho en equipo.

La educación inclusiva implica trabajo en equipo con los profesionales que atienden al alumnado. Implica, además, que los equipos docentes trabajen con un mismo criterio y que todos; por ejemplo, si tú tienes unas pautas que la orientadora te ha pasado para un alumno, te tienes que reunir con el equipo docente que da clase a ese alumno, porque cada alumno tiene varios especialistas. Imagínate que está el que le da música, inglés, lengua castellana, educación física... y ahora cada uno tiene unas pautas diferentes con ese alumno. Eso implica que sea muy complicado, muy complicado, trabajar con él.

##### **2. Ahora te quería preguntar. ¿Qué metas has logrado promoviendo un entorno inclusivo en tu aula?**

2. Pues yo creo que sobre todo el que todos los alumnos vean a los demás de otra forma, eso es lo más importante, porque nosotros además tenemos alumnos con trastorno general de la conducta, tenemos alumnos autistas, tenemos alumnos con necesidades educativas especiales muy específicas..., y los hay prácticamente en cada aula. Al utilizar este tipo de educación, la educación inclusiva, se consigue que haya más respeto y comprensión por parte de todo el alumnado. Es increíble, pero, hay clases, por ejemplo, en las que un niño autista puede hacer ruido, y entonces es más difícil para el profesorado adaptarse al ruido que a los niños. Porque los niños son mucho más rápidos, si les damos la oportunidad a ellos a que tengan ese momento en el que respeten ese ruido y digan, pues vale ese ruido está ahí y tenemos que convivir con él. Habrá momentos en que el ruido sea menor, que podemos aprovechar y hacer unas cosas determinadas y momentos en que ese ruido sea mayor y tenemos que hacer otras actividades. Por eso es un proceso de adaptación tan grande. ¿Qué se consigue? que seamos más flexibles todos. Toda esta flexibilidad es muy importante para el futuro para el alumnado.

Lo que pasa es que no hemos conseguido tener más recursos; O sea tenemos más recursos ahora porque con la historia de la pandemia ha venido más profesorado. Y claro, los recursos vienen súper bien para este alumnado y cada vez hay más alumnos.

Este año, los de tres años que entran, bueno, hay un montón de alumnos con necesidades educativas especiales que vienen directamente diagnosticados ya. ¿Qué quiere decir eso? Que ya nuestro centro hay, en vez de una PT,

hay dos más en plantilla, tenemos una de audición y lenguaje asignada ya a tiempo completo. Hemos solicitado un programa nuevo para tener una orientadora más tiempo dentro del centro.

¿Qué pasa? Que también el profesorado al tener que aplicar una educación inclusiva, el profesorado te solicita más recursos y al final, hay más recursos también por eso. El trabajo también es mayor, no podemos negarlo, pero la principal para todos, tanto para el profesorado que está continuamente buscando proyectos de innovación en el que se incluya a este alumnado con necesidades y el propio alumnado de la clase, ya te digo, es mucho más flexible y a la hora de enfrentarse a este tipo de problema apoyan, se van turnando en muchos casos y lo ven todo de otra forma. Cosa que antes no pasaba porque los niños estaban mucho tiempo fuera de la clase.

### **3. Y en ese sentido, ¿qué retos te planteas de cara al futuro en tu clase?**

**3.** Pues mira, yo ahora mismo tengo un alumno en 3 años con autismo y tú sabes que los niños con autismo trabajan mucho con pictogramas, entonces yo para ellos suelo tener pictogramas vinculados al área de inglés, entonces ellos tienen su diario con velcro y, en el aula de inglés para construir frases yo utilizaba pictogramas para todos. ¿Qué pasa? Que los pictogramas para los demás es algo nuevo, pero para el niño autista no es nuevo, sino que lo utiliza en el día a día, entonces, en ese momento ellos son los que lo hacen mejor, y lo hacen súper rápido.

¿Qué pasa con estos niños de 3 años? Pues era el siguiente paso. Ahora mismo estoy de baja. Y claro, es distinto, pero se lo voy a pasar a la compañera, que me sustituye como un recurso más. Sobre todo, a la hora de la evaluación, al evaluar con niños autista si trabaja con pictogramas, luego los evalúas con pictogramas, si trabajas con imágenes, luego lo evalúas con imágenes. Entonces en este caso toda su rutina la tendrían con pictogramas que se pueden hablar de ellos en español y en inglés. No sé si estoy contestando la pregunta.

### **3. Sí bueno, tu nuevo reto es usar ese recurso en clase.**

**3.** Sí, el reto es que este alumnado de 3 años tenga acceso a esos pictogramas en el área de inglés.

### **4. ¿Sientes que las herramientas que tienes a tu disposición son suficientes para promover una educación inclusiva en tu aula?**

**4.** Herramientas como profesor sí las tenemos. Lo que no tenemos son los recursos. O sea, necesitaríamos una persona más en cada clase, sobre todo en infantil, y bueno en primaria. Sobre todo, que en cada clase hubiera acceso a un profesor más. Lo que ha ocurrido este año de tener el profesorado covid, no deberían irse de los centros. Y una vez que tenemos esa figura de apoyo, dos para primaria y dos para infantil, esas figuras no deberían de irse. Ahora herramientas que tengo yo, tenemos todas, mira: pizarras digitales en todas las clases, acceso a internet en todas las clases, tablets para todo el alumnado, hemos accedido a un nuevo programa en el que se utiliza robótica ... Entonces tenemos una amplitud de recursos que hace unos años no teníamos, una amplitud de herramientas y posibilidades para aplicar con este tipo de alumnado que antes no teníamos. Desde ese aspecto sí, ahora, a nivel de recursos humanos, eso es lo más importante, que tengamos el recurso humano cerquita. Cuantos más maestros mejor.

### **5. Ahora ya sí vamos a empezar a hablar un poquito más sobre tu propia experiencia trabajando con niños autistas. Tú me has contado que, tanto actualmente como otros años has tenido experiencia en eso. En general en el aula, en la que había ese niño autista, pero en general, ¿qué rutina había?**

**5 y 8.** Mira, la rutina de trabajo era, te cuento desde mi experiencia dando inglés. Yo llegaba y la profesora inmediatamente, en infantil siempre la profesora se quedaba con el alumno y el alumno se intentaba lo más posible que siguiera la rutina de inglés. Se cansaban antes, por ejemplo, todo lo que es la rutina del calendario en la asamblea, ellos la siguen bien, a partir de ese momento siempre teníamos preparado o flashcards o material en el que el niño se ponía de forma individual. O sea, había que combinar el trabajo individual de él, para que él se relajara y luego volviera otra vez a la rutina con los demás, con el trabajo de gran grupo. Cuando había actividades de gran grupo, que eran para todos, pues hacíamos el gran grupo y él se incluía, cuando no, cuando tenían una cosa que hacer los demás a la que él no le cubría su expediente, pues a él se le atendía con otra actividad diferente. Sobre todo, como tenemos tablets, él accedía al mismo temario, pero con una Tablet, por ejemplo. Estaba trabajando lo mismo pero de diferente forma. Es lo que hay que hacer.

Cuando he estado en primaria como tutor con un alumno así, yo le adapté todo, o sea, teníamos en su mesa un diario con la rutina del día, las áreas, y lo mismo teníamos en la pared. Al principio yo le hacía la rutina en su mesa y luego él la hacía en el diario que tenía en la pared. Tenía luego una cajonera independiente para él con un montón de materiales con el que trabajábamos a través de su motivación, de lo que a él le gustaba. En este caso de este

alumno, del cual fui tutor dos años, a él le gustaban mucho las iglesias, entonces yo todo se lo enfocaba a través de ese tema, pero todo, las matemáticas... todo. Luego había momentos en el que él atendía a la explicación general, que me costó mucho trabajo porque se dispersaba y entonces no había los recursos que hay ahora, y entonces estaba yo solo con la clase como tutor y tenía a él y a 24 más. Entonces, ¿yo qué hacía? Pues dar la clase desde su mesa, estaba trabajando con él al mismo tiempo que trabajaba con los demás. ¿Qué pasa? Que los demás pues tienen que estar más atentos, pero claro también me di cuenta que desarrollaba más la atención de los demás cuando estaba con él, estaban más pendientes de mí. Es increíble, pero es así. Cuando le explicaba a él explicaba lo importante, y todos estaban muy atentos, porque en ese momento había que conectar porque si no, no me entero de nada. Luego, por supuesto, la pizarra digital ya estaba en la clase y entonces toda la actividad giraba en ese entorno. Cuando tocaba el trabajo personal, ya yo lo había explicado a todos y a él, pero, él tenía otro apartado aparte y yo me tomaba esos minutos para explicarle a él lo que tenía que hacer porque su enfoque tenía que ser diferente. Una vez que lo dejaba a él trabajando, revisaba el trabajo de los demás. Cuando los demás ya lo tenían todo corregido, entonces pasábamos a la siguiente actividad, entonces volvía a él y le corregía a él. Así era la dinámica, y es la única forma de tú incluirlo, está haciendo lo mismo, pero con sus propios cuadernos, cuadernillos, adaptado a lo que él tenía que hacer, todo, todo diferente, pero dentro de la dinámica de la clase.

##### **5. ¿Tú sueles trabajar en grupos en clase?**

5. Sí, teníamos las mesas de forma que las podíamos mover a los grupos algunas veces. Como eran alumnos de primero y segundo, necesitaban mucho la visualización de la pizarra. Es importante para el trabajo de la lecto-escritura en primero y en segundo que el niño vea de frente, bien, la letra. Para trabajar en grupo los tenías que entrenar, incluido a este alumno para que ellos cogieran su mesa y la giraran, lo hacían inmediatamente, y trabajaban en grupo. También hubo una temporada que trabajábamos en equipo, pero en diferentes zonas de la clase, eso lo hacemos sobre todo con los niños de primero, además las actividades en equipo eran sobre todo actividades orales. Yo mezclaba los equipos, había equipos con alumnos con unas capacidades, otros con otras, entonces cada uno era responsable de una cosa. Como tenían sus cojines en clase, se podían sentar en cualquier sitio de la clase, entonces cada uno se ponía en su sitio, se reunían, trabajaban, apuntaban y luego volvían a la mesa y se ponía en común para todos. De esas dos formas lo he hecho yo. Claro, dependía del alumnado. También tuve una alumna con trastorno general de la conducta que era difícilísimo hacer actividades en equipo, además coincidió este niño autista con esa alumna con trastorno general de la conducta. Puede ocurrir perfectamente. Entonces, en un momento determinado son dos alumnos que necesita cada uno lo suyo, él necesita las actividades en grupo para integrarse con los demás e intercambiar lo que él es capaz de dar y que los demás también lo reciban, y ella necesitaba más actividades individuales, porque el trabajo en grupo para ella era un dolor, como el que tiene un dolor en la pierna, se retorció literalmente. ¿Qué pasa? Que tenías que combinar muy bien, y nunca estaban juntos en el mismo equipo, era un factor más para hacer los equipos. Y luego, había alumnos que tenían más capacidades para el trabajo en equipo, yo solía ponerlos en el grupo en el que estaba este niño autista, porque eran alumnos que se organizaban mejor, pero siempre le cambiaba los roles. Tú sabes que cuando se trabaja en equipo cada uno tiene que adoptar un rol, uno busca la información, el otro organiza, el otro escribe... Yo le iba cambiando los roles a cada uno para que tanto él como los demás tuvieran la oportunidad de tener ese rol, se va rotando. Es complicado trabajar en equipo, pero lo que es el trabajo cooperativo es fundamental para vivir en sociedad. En nuestro centro también hubo un periodo en el que tuvimos grupos interactivos, había alumnado autista que se benefició de esto enormemente, pero tuvimos un problema con una madre y a raíz de eso tuvimos que dejarlo, eso también puede ocurrir, a veces se puede y a veces no. Hemos tenido un proyecto en el centro erasmus sobre trabajo cooperativo y llevábamos todo lo que es el área de inglés con trabajo cooperativo y lo mismo hacíamos cuando íbamos nosotros, enseñábamos español a través de aprendizaje cooperativo, estuvimos en Roma y en Liverpool. Es fundamental, aprenden más porque aprenden unos de otros.

##### **6. De esa forma en la que tú trabajabas, intercalando el trabajo individual con el cooperativo, ¿estabas coordinado con otros maestros?**

6. Sí, teníamos lo mismo, mi compañera que estaba en el otro curso de primero y segundo, que estuvimos los dos igual, hacíamos lo mismo. Eso es muy importante. Si hay dos líneas, el otro curso tiene que hacer lo mismo que tú o intentar hacerlo. Además, era enriquecedor porque las aportaciones que hacía ella luego las cogía yo y al revés. Como lo hacíamos a nivel de centro, todos los especialistas de inglés y de primaria bilingüe, teníamos que coordinarnos para que todas las actividades se hicieran, entonces teníamos que turnarnos y era un trabajo en equipo muy grande, pero fructífero.

**7. ¿A qué retos te enfrentaste al tener a un niño autista en el aula?**

7. El principal reto era la comprensión, aunque parezca increíble, de los compañeros, los profesores, y los padres, algunas veces los padres de los otros alumnos. Ese es el principal reto porque, no sé por qué ocurre, pero los niños enseguida se adaptan, pero los padres se quejan de que a lo mejor no van a estar igual de atendidos, entonces, el principal reto era que tanto el profesorado como los padres comprendieran que era al contrario. Que no iba en perjuicio sino en beneficio de los demás porque los niños iban a adquirir una serie de conocimientos y de aptitudes ante la diferencia que les iba a enriquecer mucho más que si ese alumno no estuviera. Y eso era un reto, con los niños es más fácil, se adaptan, en cambio los padres son adultos y los adultos somos menos flexibles. Nos adaptamos con más dificultad a la diferencia.

**9. ¿Qué tipo de adaptaciones presentaba**

9. Este niño era una adaptación no significativa. Cuando pasó a segundo, en el área de matemáticas pasó a ser significativa, entonces esa adaptación no se la hice yo, se la hacía la profesora de pedagogía terapéutica y era ella la que buscaba todo el material en matemáticas. En cambio, en todo lo demás, como él podía leer y tenía acceso a un nivel siempre justo por debajo del resto de la clase, pues no era significativa y se la hacía yo.

**10. ¿Qué aspectos solías trabajar con el niño autista a parte de las materias?**

10. Sobre todo, él intentaba jugar solo con una persona, él se obsesionaba con una persona, sea el profesor, sea un compañero, y él tenía una verdadera obsesión con una compañera con la que tenía que jugar siempre y si no lloraba, se quedaba solo... Entonces continuamente en clase y en el recreo se le intentaba cambiar mucho de grupo para que él hiciera conexiones con otras personas, no solamente conmigo, sino con otros profesores, porque con otros profesores desconectaba. Yo a veces cuando tenía tiempo, muchas veces me quedaba con el profesor para que cogiera la misma rutina con él que conmigo. Por ejemplo, en educación física se apartaba y se ponía a jugar en la otra punta del patio, entonces mi misión era que en la hora de educación física hiciera lo mismo con la profesora, igual que los demás. En el recreo yo siempre salía para ver con quién estaba jugando, cómo lo hacía y luego, tuvimos un problema con la madre de la otra niña que se quejaba de que no le dejaba jugar, lógicamente. Le hicimos un seguimiento, un programa de modificación de la conducta además de su adaptación en clase. Ahora ni tiene nada que ver, está totalmente integrado en clase y tiene sus amigos.

**11. Ese tipo de estrategias o contenidos, que no son de las materias, con las que tú trabajabas con ese niño autista, ¿las hiciste y trabajaste con el resto del aula?**

11. Sí, había algunas actividades que sí las hacíamos conjunta. Había actividades de relajación, actividades de equipo, al trabajar en equipo trabajábamos la socialización, entonces la teníamos que hacer a nivel de aula. Y en el recreo hicimos juegos, trabajamos el juego en aula y en el recreo. Hicimos turnos de recreo para jugar en diferentes sitios y era toda la clase si no era imposible de hacer. O sea, tienes que hacerlo con los demás.

**13. ¿Cómo era su relación con el resto de compañeros? ¿Y, al contrario, de los compañeros hacia él?**

13. Era éste, me va muy bien con esta persona y ya. Ese era su tipo de relación, con el tiempo se ha conseguido que no sea solo ésta, sino también con aquella y aquella, incluso con el tiempo eran juegos con dos personas.

**13. ¿Y de los compañeros hacia él?**

13. Había algunos que les costaba más trabajo de compartir los juegos con él porque decían que él no lo entendía. Yo le decía “no, es que a lo mejor solo se ha enterado de que tiene que tirar la pelota y entonces está tirando la pelota continuamente, tú eres el que tiene que coger la pelota y decirle, no, vamos a tirarla de otra forma, mira tíramela a mí, no al suelo”. Todas esas cosas pasaban. Por eso es muy importante que en los trabajos en equipo se rote, se roten los roles y los miembros del equipo. También es muy importante que se mueva al alumnado dentro de la clase, que no esté siempre en el mismo sitio.

**14. ¿Y, en cuanto a las familias, ¿cómo reaccionaron al saber que tenían un compañero autista en el aula? Más o menos, ya me has adelantado algo.**

14. Sí, yo como lo sabía de antes, este niño ya venía de infantil, yo en la reunión con los padres se lo dije. La mayoría, yo hablé con ellos, con todos los padres. “Tenemos un alumnado con necesidades educativas especiales, vamos a hacer muchas actividades en equipo, y eso no va en perjuicio de las materias”. Jamás se me ocurrió

especificar qué alumnos o alumnas porque además teníamos varios, el niño autista, pero más alumnos diferentes dentro de la clase. Te he explicado antes, yo les expliqué a ellos que se iban a tomar unas medidas y que me tenían que apoyar y que era lo que había. Les dije que iban a aprender otro tipo de capacidades, les dije que iban a tener unas habilidades sociales mucho mejores, y, por ahí los encaucé y me los llevé a mi terreno. Pero, siempre había alguno que me incidía, o, por ejemplo, cuando iban a cambiar a tercero, “mira, procura que no esté, no por ese niño autista, tal alumno con tal alumna”. Yo nunca entraba al trapo, le decía que decidíamos la clase en un equipo docente, se tendrá en cuenta lo que usted ha dicho en la reunión, pero al final nosotros seremos los que decidimos.

**15. Y en cuanto a la familia del niño autista, ¿se trataba de una familia colaborativa, participativa...?**

**15.** Sí, en este caso la madre se metió en una asociación que le daba la posibilidad de tener un monitor extra para él solo. Entonces ella pagaba un dinero al año en la asociación y el monitor venía al colegio. Yo no lo tuve, lo tuvo en el siguiente curso. Ella era muy luchadora por los derechos de su niño, pero claro en el centro había más alumnos con necesidades no solo estaba él, era una de las prioridades, vale, pero había más prioridades. Entonces hubo momentos en los que ella se molestó, porque decía que al niño le faltaban horas, llamó a inspección para revisar los horarios y al final era el que tenía más horas. Tuvimos que hacer al final un cambio, pero al final, seguía siendo el que tenía más recursos.

**16. ¿En el aula también trabajaste con otros profesionales u otros maestros?**

**16.** Sí, con la de pedagogía terapéutica. Algunas veces se quedaba con él en clase y con la profesora de refuerzo que algunas veces se quedaba en clase, otras veces salía. No siempre era así, casi siempre era cuando él tenía momento con la de PT, él salía y se quedaba con ella en otra aula, aunque a veces se quedaba en aula con él porque estaba dando un contenido con él que era para todos y él también podía acceder a ese conocimiento dentro del aula.

**17. ¿Hubo participación o implicación de las familias en las actividades de clase? ¿En general las familias realizaban actividades?**

**17.** Sí, las madres participaban un montón, cuando tú las llamabas, participaban muchísimo, por ejemplo, para grupos interactivos o para cualquier actividad en el colegio, venían un montón, nosotros además hemos trabajado mucho con los padres. Eso hacía más factible el hacer determinadas actividades.

**18. Y, en general, pensando en ese año, ¿consideras que esa forma de trabajo fue beneficiosa? ¿Y, en qué sentido?**

Sí, tanto para los demás alumnos, como para mí, como para el profesorado, para todos, para los padres. Fue muy beneficiosa e insisto en que el maestro debe de ser muy flexible a la hora de adoptar unas medidas u otras y eso se aprende haciéndolo. En la facultad te dan las pautas, el esqueleto, es fundamental pero esos recursos puestos en práctica en la clase es base de la formación del maestro. Entonces con ese alumnado dentro de clase, en una educación inclusiva se aprende mucho más, todos.

**19. Después de haber terminado la carrera, ¿has hecho algún tipo de información acerca de autismo?**

**19.** Sí, hemos hecho con la orientadora siempre. Por ejemplo, las actividades mindfulness son fantásticas para este tipo de alumnado porque son trabajos que se hacen en grupo, pero él o ella tiene la oportunidad de asimilarla bien. También hemos hecho grupos de trabajo sobre recursos para alumnado con necesidades educativas especiales, bueno, y formación fuera del centro en el CEP. Han venido especialistas, por ejemplo, en el anterior grupo de trabajo, como tenemos tanto alumnado incluido dentro de las clases, vinieron especialistas de cada uno de los tipos de alumnos que teníamos en el colegio y nos dieron pautas. Hemos hecho muchas, todos los años y, además últimamente siempre enfocada a alumnado inclusivo, es decir, al alumnado que está dentro del aula con una necesidad o una dificultad.

**12. ¿En tu clase se ha realizado algún tipo de formación o charla al grupo en general acerca del autismo?**

**12.** Yo creo que no. Lo que hemos hecho es cuando llega el día de la discapacidad, hemos hecho actividades, pero no en concreto del autismo, otro tipo de historias. Así como para el alumnado, campañas de concienciación no hemos hecho sobre ese tema.



## ENTREVISTADA 2 (Modelo A)

### A. Perfil del entrevistado/a

- *Centro educativo en el que trabaja actualmente:* C.E.I.P. Princesa Sofía.
- *Tipo de centro:* Centro público.
- *Localidad del centro:* Sanlúcar de Barrameda, Cádiz.
- *Especialidad:* Tutora de primaria (bilingüe).
- *Años de experiencia docente:* 2 años.
- *Experiencia con niños autistas:* 1 año (actual).

### B. Transcripción

1. Para mí es algo muy fácil en la teoría y muy difícil en la práctica, muy complicado. Yo este es el segundo año que trabajo como profesora entonces tengo poquita experiencia y cuando tu entras en un colegio a trabajar y llegas el primer día, te meten en una clase sola con los niños y te dicen: “pregúntale a los niños por dónde van”, que no sabes por dónde empezar y encima si te encuentras con un niño con necesidades especiales es muy difícil. Yo tenía un horario en las que supuestamente todas las horas el niño autista iba a estar acompañado pero la realidad no es esa, la realidad es que faltan compañeros, hay que hacer sustituciones, hay días que no puede venir, y luego la monitora no está (4.). Este año con el niño autista que tengo en clase, si no estás con él trabajando, él inmediatamente se levanta y empieza a correr por la clase, entonces yo no voy a sacrificar a 17 niños por 1, no porque sea autista sino porque simplemente o me siento con uno o estoy con los 17, supongo que cuando tenga más experiencia sabré desenvolverme mejor. Para mí es muy complicado, pienso que es muy bonita la teoría, y cuando lo escuchas y te lo explican es muy bonito y dices: “ay sí, es verdad la inclusión tiene que funcionar, hay que hacerlo” pero con los recursos que hay hoy en los colegios no es la realidad, no se está atendiendo bien ni a unos ni a otros por esa inclusión.

2. Yo pienso que, en un colegio, en nuestro colegio hay 600 y pico de niños, dos maestras de PT, si viene 3 horas a la semana, ¿qué le está dando? Es que no le da lo que necesita. Después también creo que desde el colegio primero hay que atender las necesidades sociales del niño y que ese niño sepa estar en sociedad. En mi opinión si un niño no sabe estar en sociedad y ahora sabe el siglo XVII, es que no, necesita aprender las cosas básicas. Lo importante es que el niño sepa sumar, ir a una tienda a comprar, amarrarse los cordones y para eso necesitas una atención individualizada.

**2. Sí, un poco que para ti es complicado ponerte metas con los pocos recursos que tienes.**

2. Sí, es muy complicado, como maestra nada más que se pueda dar clase, sería suficiente. Simplemente dar clase sería mi meta cuando tienes un alumno con necesidades especiales en clase.

3. Que sigan la clase tanto unos como otros, enseñar a ese niño a estar sentado. Por, ejemplo, yo que estoy este año en un sexto es que hay que estar sentado en la clase, ahora que estamos con lo de las normas COVID, es que no podemos estar... Yo por ejemplo el niño que tengo ahora en clase se mete el dedo en la nariz y se come los mocos, pues yo estoy dando matemáticas y dando viajes a echarle fli en la mano, pues tu imagínate... Para mí, la meta es dar clase, cuando tú has conseguido dar clase tanto para atender a unos como a otros, ya ahí lo que te propongas es lo que cada niño vaya pidiéndote.

4. No lo son. Yo pienso que, aunque te digo que es muy complicado dar clase, es muy enriquecedor tener niños con diferentes capacidades en clase, con necesidades educativas. Normalmente tienen más empatía, y es más fácil trabajar la empatía cuando lo están viendo, pero en el sentido de la educación en contenidos es muy complicado (2.).

5 y 8. Mira te comento, yo en la clase supuestamente cuando entré, el chico iba a estar todas las horas acompañado, yo no podía estar sola en clase, yo he estado en clase con cuatro maestros en clase, imagínate, 26 más cuatro maestros en clases, uno para el autista, otro para el otro que tenía problemas, otro de refuerzo y yo locura total vamos, cuatro personas, 30 personas metidas en la clase. Entonces, por ejemplo, es muy difícil mantener una rutina

porque el niño con el que yo tengo clases este año no trabaja si no estás con él. En el momento en el que te mueves de su lado deja de trabajar, entonces yo estaba dando matemáticas a los demás, porque claro él tiene un nivel de tercero y los demás están en sexto. Entonces estaba sentada al lado suya, explicando los problemas de matemáticas más explicando las divisiones con el de tercero al lado. Rutina es muy difícil, a parte este niño solamente tiene el problema de levantarse. Este chico sí se relaciona un poquito con sus compañeros, se comunica con sus compañeros, dice lo que quiere, lo que no quiere, lo que le gusta, lo que no le gusta, y eso lo hace más fácil. También depende del grado de autismo que tenga, y también lo trabajado digamos que esté. Este niño por ejemplo su familia trabaja muchísimo con él, entonces la rutina es que esté sentado, intentar que respete las normas, este año con lo de las normas del COVID y él sabe lo que tiene y no que hacer. Y rutinas más que nada, cuando viene la sesión de PT se va, otras veces se queda dentro del aula. Rutina como marcada, él tiene sus pictogramas pegados en la mesa de no se puede hablar, tienes que estar sentado, este año tiene el de tocar tachado, que no se puede tocar a los demás.

**5 y 8. Tu básicamente sigues con el libro, pero con él a lo mejor un nivel más bajo, ¿sigues con el libro con todo el mundo?**

**5 y 8.** En matemáticas y en lengua es el nivel de tercero y las ciencias las sigue de sexto (9.). Por ejemplo, el tema de historia, el tema pasado él no dio historia porque nos parecía absurdo dar un contenido del siglo XVIII, nos parecía más que le servía más para su vida otro tipo de contenido. Hemos dado la reproducción, él la ha visto, ahora estamos viendo el aparato digestivo, pues también lo está viendo. Y de idiomas también sigue el nivel de sus compañeros (9.).

**6.** Sí, nosotros hacemos todo el ciclo igual. Yo estoy en sexto, doy clases de ciencia en quinto, entonces las tres clases de quinto trabajan igual, las tres clases de ciencia de sexto trabajan igual. También te digo, cuando yo estaba en la carrera todo es muy innovador, todo por proyectos, también es la actitud que tu tengas, yo necesito a lo mejor que alguien tire más de mí, pero si yo llego y en el colegio trabajan de una manera más tradicional, nosotros lo que tenemos más innovador es que los niños ya usan los ordenadores, entregan los trabajos con Moodle, usamos el ordenador en clase... Este año es verdad que la innovación está muy limitada. Yo pienso que para esa innovación hay que tener experiencia o mucha imaginación, y yo no tengo ninguna de las dos. Yo voy donde tú me lleves, entonces la verdad que en los dos coles que he estado son de educación más tradicional con el libro y demás... Este año además con el COVID te limita mucho y sí usamos mucho la tecnología para trabajar, muchos recursos interactivos, eso es lo más innovador que tenemos (5.).

**7.** Pues la verdad es que, aunque es difícil dar clase, a lo mejor será que yo no lo estoy haciendo bien. Pero mi forma de pensar ahora es yo no puedo sacrificar a una clase por un alumno, es que es la verdad, la teoría es muy bonita pero que la práctica no es esa. Yo mi reto es seguir aprendiendo e intentar innovando y hacer las cosas dentro de tus posibilidades y tus conocimientos.

**9.** Mira él tiene adaptación significativa en todo, entonces en lengua y matemáticas es donde tiene un nivel más bajo de su edad, porque claro él debería estar ahora en primero de la ESO, y está trabajando en lengua y matemáticas un nivel de tercero de primaria. Después todo lo que sea memorístico lo hace perfecto, porque tiene muy buen nivel de memoria y tiene muy buena pronunciación, le gustan los idiomas. Entonces con los idiomas también hace un nivel de sexto, luego a la hora de ponerlo en práctica, poco pone en práctica. A lo mejor sabe un millón de palabras en inglés, pero no sabe amarrarse los cordones o no quiere que se cante cumpleaños feliz en la clase, él se pone muy nervioso.

**10.** Sí, lo que te comentaba de los cordones, estamos intentando que se amarre los cordones, mantener sus cosas ordenadas. Estamos intentando que no deje en la mochila la botella abierta. La maestra de PT está trabajando con él el dinero. Estamos trabajando con él también que no cuente las cosas de casa en la calle, que es parte de su intimidad. Comportamientos sociales más bien. Por ejemplo, si a sus compañeros les apetece escuchar una canción, él se tiene que aguantar y si no le gusta la canción tiene que aguantarse, cuando termine y a él le toque elegir la canción entonces ya la elegirá. Cuando trabajamos con el ordenador, él se quiere meter en YouTube, entonces también trabajamos eso, hay que meterse en las fichas interactivas no es para meterse en YouTube.

**11.** Lo de, por ejemplo, lo de los cordones, lo del dinero, todas esas cosas casi que las trabaja con la maestra de PT. Conmigo no, porque yo en clase yo lo que trabajo es más el comportamiento y las normas sociales de, por ejemplo, de lo de hablar las cosas de casa o lo de meterse el dedo en la nariz. Es más normas y comportamiento.

**13.** Pues mira la relación es, él se lleva mejor con las niñas que con los niños, con los niños no suele hablar mucho, es muy selectivo, el otro día me di cuenta de que no se sabía el nombre de una niña de la clase, porque él va a los suyos. A él le encanta correr y bailar y le gusta ver mucho su reflejo cuando baila o en el patio la sombra. Entonces él se pone a bailar solo Just Dance ese o en la puerta se ve el reflejo. Pero sí habla con sus compañeras, ahora, si sus compañeras quieren hablar con él y a él no le apetece, viene a decirme que le están molestando y que no tiene ganas de hablar con ellas. Lo que pasa que él sí que se relaciona más con un grupito de niñas y con los niños no mantiene mucha relación. Fue su cumpleaños e invitó a dos o tres compañeras de clase.

**14.** No, la verdad es que no, cuando llegué a principio de curso, llegué el 28 de septiembre y no hay problema ya cuando he tenido las tutorías les he comentado que con el COVID y tal tenemos una situación difícil, también nos pasó eso, que teníamos la clase muy grande, tuvimos el desdoble y las familias bien. No ha habido ningún problema.

**15.** Sí, sí, muy colaboradora vamos. Yo hablo con la madre todos los días porque ella lo recoge a la salida del colegio y él va a Sevilla a hacer unas terapias para trabajar la atención y él tiene su profesor particular por la tarde. Se ve que el niño está muy estimulado desde pequeño.

**16.** Él está con la maestra de PT, con la de AL y tiene una monitora también. Lo que pasa que la monitora hay semanas que ni la ve porque la muchacha la ponene a sustituir o a un lado o a otro. Supuestamente él debe de tener todas las horas cubiertas, y todas las horas debe de haber alguien conmigo en el aula con él o con él o que sale, por ejemplo, con la maestra de AL nunca se queda en el aula, y con la maestra de PT depende de la asignatura, se queda dentro o sale fuera.

**17.** Este año nada, no se está haciendo nada, solamente vamos al colegio de 9 a 2, no tenemos ni las reuniones si quiera, solamente las tutorías. Y las familias son unas familias muy implicadas.

**18.** Yo considero que es beneficioso en el ámbito de la humanidad, considero que es beneficioso en los valores de ser buena persona, de trabajar con todo el mundo, de la empatía, pero en el contenido curricular no.

**19.** Yo, por ejemplo, cuando empecé en el cole, llegas no sabes lo que te vas a encontrar, pues las primeras semanas me fui dejando guiar por los compañeros. Ya después, nosotros en este colegio trabajamos cada uno coordinador de un área, entonces, yo me toca el área de ciencias de quinto, entonces yo preparo el material para toda la clase y preparo un material para los niños que tienen necesidades educativas, se lo pongo más sencillo con imágenes. Las otras compañeras, la que es coordinadora de lengua, pues prepara la de lengua y yo luego en mi clase si los exámenes no, pues también, se hace un examen para todos y un examen adaptado. Yo en mi clase si considero por ejemplo en matemáticas, he tenido una niña que al principio le he estado poniendo el examen adaptado ya he visto que va mejor pues ya se lo he quitado. Yo soy la que decido en mi clase con mis alumnos lo que cada uno va necesitando. Yo tengo muchos ritmos de aprendizaje en la clase, a lo mejor mando unas actividades y unos ya lo han terminado, y otros van por la primera, entonces o le mando de ampliación, o, por ejemplo, si de otra asignatura no han terminado lo hacen.

**20.** No. Yo lo que sí he hecho por mi cuenta son cursos para trabajar las emociones y eso sí lo he hecho a parte. Pero concretamente de la atención a la diversidad no.

**12.** No se ha hecho que yo sepa ninguna charla sobre TEA, pero yo creo que los niños saben perfectamente que su compañero tiene características diferentes y ven cómo se adapta su trabajo.

## ENTREVISTADO 3 (Modelo B)

### A. Perfil del entrevistado/a

- *Centro educativo en el que trabaja actualmente:* C.E.I.P. Virgen de la Caridad.
- *Tipo de centro:* Centro público.
- *Localidad del centro:* Sanlúcar de Barrameda, Cádiz.
- *Especialidad:* PT (Tutor de aula específica).
- *Años de experiencia docente:* 17 años.
- *Experiencia con niños autistas:* 6 años.

### B. Transcripción

1. Hombre para mí la educación inclusiva es que el alumno que tiene discapacidades o dificultades de aprendizaje, tengan la situación lo más normalizada posible a su alrededor. Pero para mí, la educación inclusiva es un viaje de ida y vuelta, los alumnos que llamamos “normales” necesitan conocer que existen unos alumnos que son iguales que ellos pero que tienen unas circunstancias diferentes y tienen que aceptar cómo son, aprender a tratarlo para que en la vida cuando se lo encuentren no les coja desprevenidos y sepan tratar a ese tipo de alumnado. Se benefician los dos, tanto el que tiene dificultades, para tener modelos normalizados, y el que no tiene esas dificultades, que aprenda a ver que eso existe y cómo lo tiene que tratar.

2. La aceptación de las aulas ordinarias a mis alumnos. Mi alumnado tiene una aceptación de los alumnos que están en un aula ordinaria espectacular. Eso es una labor de los alumnos y sobre todo de los profesores. Yo siempre tengo mi aula abierta para el alumnado, hay días al año que viene el tutor con el aula completa, se mete en mi clase y me hacen preguntas, hacen preguntas a mi alumnado... Yo lo que quiero es que mi aula sea conocida por todo el colegio, todo el colegio conoce mi aula, entonces hay alumnos que están muy protegidos, porque están muy concienciados, porque los profesores han hecho que se conciencien de que ese alumnado necesita su ayuda. No es un tabú, el que tiene autismo, el que es hiperactivo, el que tiene discapacidad motórica, entonces tienen que aceptar a todas las personas. Es como el que es más gritón o el que es menos gritón, es una característica. Es muy complicado porque a veces los niños están perdidos: “Autismo, eso ¿qué es?” Entonces para integrar a uno de mis alumnos en el aula, lo primero que he hecho es ponerme de acuerdo con el tutor e ir a hablarles de mi alumno. Por ejemplo, un alumno autista que tuvo tiraba de las colas a todas las niñas y profesoras, eso le ponía como una moto, así que a nadie le sorprendía que fura hacerlo, yo les enseñaba cómo evitarlo. Tú a él le decías: “No, eso no se hace”, y ya él no se acercaba. Eso es una norma no escrita, yo llego, les explico y entonces el alumno entra por las puertas porque no tienen por qué saber que un alumno actúa así, entonces es cuando puede saltar la agresividad. Cuando el alumno del aula ordinaria conozca las diferencias de ese alumno y cómo las tiene que afrontar, ya está el camino hecho.

3. Seguir integrando a mis alumnos el mayor tiempo posible. Yo siempre intento siempre que se pueda que el alumno esté en el aula ordinaria, según el nivel. La finalidad es llegar a lo más posible con la vida lo más normalizada posible. Ahora también, la inclusión hay que hacerla siempre con los pies en el suelo, cuando un alumno no puede estar en mi aula, a veces necesita estar en un centro especializado, todo depende del alumnado. El objetivo es según el nivel, siempre el mayor tiempo que se pueda. Por otro lado, tuve un niño integrado desde infantil hasta cuarto y tuvimos que pasarlo a aula específica, yo no me opuse porque veía que la situación era insostenible ya que faltarle la integridad de los compañeros, ya era hincarle el lápiz, hincarle una... Entonces claro ya se tuvo que plantear un cambio de escolarización. Hay que entender que las cosas pueden ir o para adentro o para afuera. También en mi aula han pasado al aula ordinaria. El aula ordinaria llega hasta dónde puede llegar, ojalá, pero es así. Ojalá no existieran los centros específicos, pero para ello tendríamos que tener un fisioterapeuta, un médico... ¿Se va a dotar de todo eso a los centros? Mi respuesta es Sí. La realidad es la que es y los recursos que hay, hay que aprovecharlos al máximo.

4. En mi colegio nos podemos sentir dichosos por todo el personal que tenemos, tenemos 2 PT, apoyo a la integración, una a tiempo completo y otra parcial, yo tutor del aula específica de la cual nos podemos sentir

dichosos. Pero han llegado un montón, el año que viene nos van a llegar 7 niños con necesidades en dos aulas en infantil de 3 años. Ahora, siempre faltan recursos, siempre falta dotación de personal. Yo tengo este año, tengo a una PT a tiempo completo en mi aula, pero además este año tengo a gente de prácticas de atención a los discapacitados o algo así y entonces está funcionando mucho mejor que el año pasado. Estamos tres personas en el aula. Tengo a una niña que si no estás al lado de ella no trabaja, pero cuando hay alguien al lado no veas como funciona, del diez. Esta niña ahora está trabajando como jamás ha trabajado porque tengo a 7 alumnos en el aula, 3 personas en mi aula, eso es fantástico. Este año porque tengo a una de prácticas, si se pudiera tener a alguien más, siempre falta. Los maestros nunca nos cansamos de pedir.

**5-7 y 11.** El año que estuve en Valdelagrana, estuve con 3 autistas y había de esos tres, dos muy profundos y otro a nivel más social y un lenguaje muy esquemático, pero a nivel cognitivo funcionaba muy bien. Entonces estaba en infantil de 5 años y seguía el ritmo de lectura de los niños de 5 años, funcionaba del 10. Yo había días que entraba con él y me integraba con él.

El autista que yo tenía en el Palmar comencé a enseñarle los primeros fonemas, él no tenía lenguaje, se comunicaba a través de sus signos, pero él, en cuanto veía que le molestaban pegaba. Había que conocerlo, tenías que hacer mucha pedagogía con los compañeros para que la liebre no saltara. Pero siempre he intentado integrarlo lo más posible. Con los otros dos era más complicado, en educación música, plástica... Pero si funciona bien a nivel cognitivo, tienes que tirar y todo lo que pueda dar de sí el niño... El único límite que yo me pongo en una inclusión es la agresión. Tú le puedes enseñar y ya desde ahí si se va reduciendo la agresión y ya está dentro de un aula ordinaria, vale, pero si no se reduce, no.

Ya yo te hablo del alumno que tenía antes, él tenía su agenda diaria y sabía perfectamente que si ahora tocaba integrar eso tocaba, lo que no se podía era cambiar y la verdad que empecé a conseguir. Su mayor característica es la inflexibilidad entonces para trabajar eso la única manera es meterle cambios y que se lo explique, al principio tiene cierto choque, pero hay que procurar que la inflexibilidad vaya reduciéndose. Yo siempre busco que el alumno sea lo mejor aceptado por los demás, por la familia, por los amigos... Y para eso hay que tener un buen comportamiento, si tú no tienes un buen comportamiento, no vas a ser aceptable. Yo a los padres les soy muy claro, esa va a ser la realidad, y si tú quieres conseguir que te acepten, tú tienes que seguir unas normas de comportamiento. Tú no puedes agredir al primero que se te cruza, porque si no dices, mira niño olvídame yo a ti te puedo ayudar, pero hasta aquí llegué. Que consiga la mayor autonomía posible va a ponérselo más fácil y que sea más aceptado. Que sí que a veces puede saltar la liebre, pero esa parte lo van a entender, que en una situación salte la liebre, lo que no se puede es que se dé esa situación constantemente.

Con ellos he utilizado pictogramas, siempre les he explicado las cosas antes de tiempo, para mí es importantísimo, intentar que lo entiendan, ese trabajo cuando ya él la va entendiendo ya no tienes que explicarle más. Si le gusta la música pues se la pongo para relajarse, yo después del recreo lo uso mucho.

**8.** Cuando salen los alumnos TEA del aula ordinaria yo lo que veo que lo saca la AL por el tema de desarrollar el lenguaje, si no lo tienen, al menos sacarlo por signos o verbal y la PT trabaja sobre todo conductas, a nivel cognitivo e incluso el aprendizaje de la lectoescritura, el razonamiento, la aceptación... Si funciona bien a nivel cognitivo en el aula se le hacen adaptaciones y si sale del aula es principalmente por la conducta y tal. Pero cuando un autista está integrado en un aula ordinaria es porque o a nivel cognitivo funciona muy bien, o a nivel conductual es muy bueno, entonces puede estar, tú le das un trabajo diferente a él y ya está. Por ejemplo, hay niños que tienen la misma portada del libro incluso, pero el contenido es diferente evidentemente. Se procura que lo que se da en el aula ordinaria esté relacionado en la medida de lo posible.

**12.** Yo creo que eso se trabaja también a diario en el aula ordinaria. Aunque no esté programado concretamente en la programación diaria, pero sí porque tienes que aprender a tratar a ese niño, entonces alguna vez han tenido que explicar al resto de alumnos cómo tratar a ese niño. Yo creo que sí se trabaja, algunas actividades sí se hacen para que el niño se integre, aunque no estén tan estructuradas. Pienso yo que lo metemos sin darnos cuenta. Es que hace tiempo que no estoy en el aula ordinaria con niños autistas. A veces tienes que tirar de ciertos alumnos que están más predisuestos a tratarlos bien, esos que llamamos alumno tutor.

**13.** Yo por ejemplo vivo este año en una isla, este año mi grupo es un grupo burbuja porque tengo alumnado con muchos problemas de salud. Entonces, ¿qué pasa? Mi alumnado con mascarilla olvídame, solo en la entrada y al

salir y al salir al recreo se la ponen y mucho aguantan. Entonces este año no comparto recreo no comparto nada. Es que si no esos dos alumnos no van a venir. Este año no tiene nada que ver, no nos podemos relacionar con nadie y es un rollo, yo estoy echando de menos mucho la integración. Los de religión siempre han sido el profesorado más abierto a recibir a mi alumnado, jamás te dice que no. Siempre nos reunimos a principio de curso para ver a qué aula iría cada uno. Entonces yo a los profesores que conozco, si veo que un alumno me iría bien con ese profesor yo ya le hablo en junio para septiembre, “Tú me vas a coger al niño este ¿no?”. Entonces nos reunimos en septiembre y decimos pues mira en esta aula no porque ya hay un niño con dificultades de conducta, mejor que vaya a esta clase. Nos reunimos la orientadora, los tutores de ese nivel y decidimos en qué clase iría mejor. Yo le digo las características de mi alumno y partir de ahí... Entonces en mi colegio sí hay coordinación en ese sentido y decidimos en qué clase se integra, los materiales que le podemos presentar, yo si hay material que le pueda facilitar, se lo facilito si me lo piden...

**15.** Yo ahora tengo una relación bestial. A mí me dicen que la relación por WhatsApp con los padres no puede ser, a mí me la refanfinfla, yo todo lo comunico por WhatsApp, yo hablo todos los días con la familia, si no es en la puerta por mensaje para decirles cosas que quiero recalcar, hoy se ha portado bien, hoy no se ha portado bien... Normalmente no suelo decir se ha portado mal porque la familia sabe muy bien cómo es su hijo y no tengo por qué machacarles con todos los días se porta mal. Entonces yo les digo el día que se porta bien, y el día que se porta mal yo solo lo digo si me preguntan. Para conseguir más colaboración por su parte. Yo trabajo más con comentarios diariamente que con tutorías de sentarnos una hora, por ejemplo. Es muy importante porque a lo mejor lo que yo trabajo en clase quiero que lo hagan en casa, si no el aprendizaje no sirve para nada. Entonces es importante no, lo siguiente. Ahora, te tienes que llevar bien con ellos, hay que adaptarse mucho a ellos si quieres que colaboren. Te los tienes que llevar a tu huerto, para que estén contentos contigo y colaboren, desde el primer momento tienes que crear un buen ambiente.

**16.** Del alumno de Valdelagrana no lo tuve que hacer porque estaba integrado desde los tres años. Pero de mi alumno del Palmar, cuando cambiaba de tutoría, yo entraba antes a explicar cómo era el alumno, cómo hay que tratarlo... Esa información para mí es importantísima, tú no puedes meter a un alumno autista en una clase y los niños no saben ni cómo es ni cómo debe de ser. Primero yo informaba al profesor en septiembre, en la reunión que te comenté antes. Y eso después se lo explicaba a los compañeros y el tutor reforzaba lo que yo decía diariamente.

**17.** No he hecho ningún curso que yo sea consiente, he hecho cursillos sobre conductas y tal, pero nada.

## **ENTREVISTADA 4 (Modelo A)**

### **A. Perfil del entrevistado/a**

- *Centro educativo en el que trabaja actualmente:* C.E.I.P. Princesa Sofía.
- *Tipo de centro:* Centro público.
- *Localidad del centro:* Sanlúcar de Barrameda, Cádiz.
- *Especialidad:* Inglés.
- *Años de experiencia docente:* 33 años.
- *Experiencia con niños autistas:* 5 años.

### **B. Transcripción**

**1.** Para mí la educación inclusiva es permitir el desarrollo personal del niño dentro de sus posibilidades en el grupo clase, que el niño se sienta integrado en todo momento, no solo a nivel intelectual, es muy importante que se integre a nivel social a nivel emocional, que se sienta parte del grupo. Para mí es de lo más importante, yo trabajo mucho partiendo de la base emocional y me da muy buenos resultados, la verdad.

**2.** Sobre todo, metas comunes a todos, y sobre todo haciéndole reflexionar a todos los niños lo positivo que resultaba la relación entre todos ellos y aprovechar lo bueno de cada uno. Yo creo que lo que más he logrado yo es hacerles ver lo bueno que tiene cada compañero, no solo la parte intelectual y hay niños que se han sentido muy

satisfechos. Yo sobre todo intento que se hagan sentir grupo, a los padres les intento decirles que me dejen las riendas, tú les tienes que decir: “tranquilo, que yo creo que vamos por buen camino”. Es hacernos sentir familia al grupo.

**3.** Yo seguiré admitiendo a todo tipo de alumnos en mi clase, cosa que antes me daba mucho miedo. Yo soy de inglés, me gusta ser tutora, pero hasta el día que tuve el primer niño con deficiencias yo iba muy cómoda. Para mí son retos y retos muy gratificantes. Desde que tuve esas experiencias no me importa admitir a niños de cualquier tipo en mi clase. Siempre da un poco de miedo, pero yo lo veo como un reto y un reto que al final es bueno para todos.

**4.** Mira yo he notado cada vez más, yo he pasado de tener estar sola llevando a 24 más un niño que va a otro ritmo, a tener apoyo de monitores, apoyo de las orientadoras... Antes se llevaban al niño de clase, lo trataban y lo dejaban, ahora no, todos trabajan dentro del aula, lo cual es muy positivo, yo me siento muy apoyada. El único beneficio que ha traído el COVID ha sido que hemos tenido un montón de compañeros nuevos, con lo cual este año hasta en clase de inglés, cosa que era impensable, he tenido apoyos. Esos niños han tenido apoyo conmigo y de una profesora que domina inglés, así que estupendo. Yo opino que cada vez mejor, estamos aprendiendo todos de todos.

**5 y 8.** Verás, yo he tenido diferentes niños como tutora y la rutina que tenía debe ser distinta con cada uno de ellos. Tuve como tutora a F, un niño intelectualmente medio pero muy tímido, no había forma de hacerle hablar entonces esa es la parte que yo trabajaba más, la de la autoconfianza, la de que dejara de ser tortuguista y empezara a ser un poco más, como yo le decía un dragón. No un mal dragón, pero sí un niño que pudiera hablar cuando quisiera y demostrara sus emociones, entonces con él era fácil también porque su madre, por las tardes lo lleva a todo tipo de actividades entonces poquita a poco se ha conseguido. Pero la parte que él llevaba peor era la timidez. Él necesitaba sobre todo adaptación a nivel de formato, yo le hacía todas las fichas en A3 porque se estresaba mucho en espacios pequeños, le dejaba libertad temporal para terminar sus actividades porque era lento, pero cognitivamente iba bien. Entonces dándole todas las facilidades y atacando su timidez. Un niño al que le echaban el brazo encima y se echaba a un lado. Entonces yo le hice comprender al resto de los niños que cada persona tiene su espacio y que teníamos que pedir “permiso” para que nos dejaran pasar. Luego he tenido otro niño, como especialista, ahí noté mucho el apoyo de la monitora, porque ella se centraba en obligarle a trabajar porque no trabajaba nada de nada y A simplemente, yo lo que hacía era ponerle metas a corto plazo y le decía cuando termines esto puedes dar una vuelta, él se daba una vuelta por la clase y hacía la siguiente actividad. Yo, por ejemplo, las evaluaciones, no adapto los exámenes, verás, les pongo el mismo examen a todos, y luego elijo las preguntas, entonces ningún niño sabe que determinado niño hace x preguntas. Yo hago un examen para todos iguales, te hablo del caso de F o de cualquier niño que tenga algún tema cognitivo. Dentro de ese examen van preguntas de todos los tipos, desde las más fáciles hasta las más difíciles. Entonces cualquier examen es un reto para todos, desde digamos el más listo hasta el que le cueste más trabajo. Hay niños que se quedan en la pregunta 5, otro a la 8, otro a la 10, entonces todo el mundo llega hasta sus posibilidades. F terminó haciendo todas las preguntas y empezó haciendo 6 o 5. Yo cada día me doy cuenta de que lo que hago el año antes lo guardas, pero lo tienes que readaptar, no tiene nada que ver un año con otro o un curso con otro.

**6.** Sí, eso siempre hay que coordinarlo y no solo con ese tipo de niños. La estrategia tiene que ser común para todo, porque si no lo que tú hagas se deshace en la siguiente clase.

**7.** Sobre todo entrar en su mundo y entender su mundo. Ya una vez que entras en su mundo, traerlo hacia fuera, te estoy hablando de F concretamente que estaba en mi tutoría. F no hablaba con nadie, hacía todos los trabajos solo, y yo decía vamos a ver F, que yo sé que tu madre no tiene ningún inconveniente en que algún niño de la clase se pase a hacer el trabajo. Venga, ¿quién quiere hacer el trabajo con F? Y es eso, sacarlo de su mundo, él estaba muy cómodo. Él siente que los demás le sobran, le estorban. Pero ya luego pues empáticamente fue creciendo y le apetecía estar con los demás.

**9.** F ya te digo, la adaptación del formato y el tiempo. Lo pasaba muy mal con los A4 así que yo se lo dije a mis compañeros y se lo dábamos todo en A3 y la libertad temporal. Porque F tenía adaptaciones no significativas. Ya

yo sé que, A él a nivel oral perfecto, pero no escribía, costaba la misma vida que escribiera algo. Entonces yo a él se lo hacía todo oral, contestaba muy bien a nivel oral.

**10 y 11.** Verás, yo suelo olvidar un poco todos los días que estoy dando una asignatura, sobre todo si tengo una tutoría. Todos los días contar una historia, decir una frase motivante, decirles que si quieren contar algo... eso hace que esos niños se incluyan. Solamente les pellizcas un poquito y con un tema cualquiera. ¿Quién quiere contarme una historia o, os habéis enterado de algo curioso sobre algún tema? Que yo lo trabajo con cualquier niño, y ellos solos van ya contando. F yo me acuerdo que me llamaba con la mano y me decía (susurrando) «Es que yo ayer conocí a un niño que...», Fran, pero cuéntaselo a todos y ya él lo decía. Eso es básico, el hacerles sentir importante, el hacerles sentir que lo que ellos representan para los demás es bueno.

**12.** Este año tenemos una orientadora que está tratando con los niños el aspecto emocional, pero antes no lo había, entonces eres tú quien lo tienes que hacer.

**13.** Siempre, cuando hemos empezado, de verdad que lo siento así, los niños no querían formar grupo con ellos, no querían que se incluyera en su grupo. Allí hay un trabajo importante, de que una parte muy importante de nosotros como personas es saber empatizar con los demás y saber qué me puede aportar el otro y es ponerme en el lugar del otro. Entonces, yo había veces que montaba los grupos y el reto era cómo hacer participar a los niños. Por ejemplo, A dibujaba muy bien, F era muy currante, entonces ahí trabajé un poco en mi clase con el tema de grupos cooperativos. A F le hice un poco dentro de su timidez que organizara el trabajo, porque era muy escrupuloso. Es siempre buscando el qué aporta F y que los otros lo vean. Eso lo trabajo este año también con niños muy rechazados.

**14.** No, ninguno, cuando yo los pillé era en quinto y sexto y llevaban desde pequeños juntos, así que en ese sentido no, al contrario.

**15.** Sí, todo bien, tampoco yo les requería un trabajo en casa concreto.

**16.** Sí, luego he trabajado con compañeros que dan clases de apoyo y monitoras. Los años que yo he tenido PT se los llevaba y a mí me daba mucho coraje, prefiero que se quede dentro trabajando lo que hagan los demás al nivel que sea, ya se hace todo dentro. Digamos que todos vamos aprendiendo.

**17.** En general sí, se implican. Verás con el tema de las actividades del centro, es enorme, tenemos mucho alumnado, entonces, cada vez que se les ha requerido, han participado. A través del AMPA colaboran. La familia colabora cuando compete a su hijo. En general, siempre son las mismas personas, las del AMPA y luego a nivel individual cuando se le requiere colaboración con respecto a su hijo.

**18.** Mira, ¿sabes para quién es más beneficiosa? Para mí. Yo me levanto todos los días feliz. Porque he aprendido a no ser la típica profesora de libro. Yo todos los días intento llevar algo nuevo, algo distinto, trabajar con juegos, aunque tenga mis referentes en la programación. Yo sigo la guía de programaciones de la Moodle, pero yo voy improvisando mis cosas que me parecen interesantes, ¿sabes? Y eso es muy beneficioso que los niños no se aburran que tu llegues todos los días con una novedad. Porque yo soy la primera que no se puede aburrir, yo pienso que, si yo me aburro, entonces apaga y vámonos. Los beneficios para ellos en empatía y respeto.

**19.** No, en ese aspecto no lo he dado.

## **ENTREVISTADA 5 (Modelo B)**

### **A. Perfil del entrevistado/a**

- *Centro educativo en el que trabaja actualmente:* C.E.I.P. Maestro José Sabio.
- *Tipo de centro:* Centro público.
- *Localidad del centro:* Sanlúcar de Barrameda, Cádiz.



- *Especialidad: PT.*
- *Años de experiencia docente: 29 años.*
- *Experiencia con niños autistas: 25 años.*

## **B. Transcripción**

1. La educación inclusiva, como la palabra lo dice es trabajar con los niños dentro de la clase, haciendo todas las actividades con el resto del grupo y con todas las adaptaciones que necesite ese niño o esa niña, así lo entiendo yo. Que ya sea más real o menos real ya es otro debate.

2. La verdad es que es difícil estar a la altura de todo el mundo, porque la percepción que tengo yo de los niños con necesidades no la tiene todo el profesorado, se ha mejorado muchísimo la percepción del profesorado desde que yo empecé, pero es verdad que les cuesta mucho ponerse a la altura de las necesidades y se sienten con poca formación, se sienten un poco desvinculado de cómo trabajar con estos niños. Pero se ha mejorado, hay muchos que te intentan pedir ayuda, otros no tanto, pero bueno.

3. Pues para mí el mejor reto es trabajar en equipo con el profesorado y que me vean trabajar con el niño porque hay veces que tú explicas una cosa u orientas al resto de compañeros cómo se tiene que trabajar con un niño o con una niña y, sin embargo, no llegan a verlo hasta que no se trabaja in situ. Hay niños con los que se trabaja dentro de la clase actualmente y otra que por la actividad que tengan planificada los tutores se trabaja fuera. Pues cuando trabajo dentro ven cómo se trabaja a nivel de adaptación que requieren esos niños. Entonces mi reto es conseguir que ese profesorado siga las mismas pautas viéndome a mí trabajar y que consiga animarse, tienden a decepcionarse porque las respuestas del resto de los alumnos son más inmediatas, pero con estos alumnos tienen respuestas más lentas y claro, creen que no lo hacen tan bien, que no tienen formación... Y yo creo que la formación propia es la de trabajar con ellos día a día que son los que te enseñan

4. Tengo las herramientas, y a lo mejor es que yo en concreto más formación en este diagnóstico porque yo me he preocupado de formarme y he tenido la oportunidad de conocer a gente del mismo ámbito. Es verdad que cuesta trabajo porque los recursos, el tiempo, la coordinación, pues estamos metidos también en mucha burocracia que impide que desarrollemos un poquito más lo que es trabajar con los niños.

5. He trabajado 10 años en un centro específico, entonces casi todos esos años he estado trabajando en un aula específica dentro del centro con niños con autismo y ahí es donde aprendí yo. Empecé en un centro específico y luego trabajé en un centro ordinario con niños de aulas ordinarias.

6. Pues la mejor manera es, bueno es primero conocer todos sus intereses, tener información de la familia y de informes médicos y de los orientadores. Partiendo de ahí, es acercarte al niño con mucho apoyo visual, utilizar pictogramas, fotografías... También dependiendo del nivel del niño, si es un nivel muy profundo pues a lo mejor empezar con pequeños elementos, juguetes pequeños, o en pequeñas dimensiones, utilizar objetos. Si es un niño que no habla, empezar con intereses, como si le gusta la patata, pues tú le ofreces patata, pero patata real y a medida que el niño va avanzando, pues tú vas ampliando el nivel de abstracción para que él no dependa del objeto en sí, sino luego de la imagen, del dibujo, el pictograma, hasta que desaparece, en el caso de que los niños lo vayan verbalizando o vayan aprendiendo. Mucho apoyo visual, estructuración del medio ambiente, organización temporal y espacial de todo lo que le rodea, porque necesitan una estructuración muy rígida para luego ir flexibilizando a medida que le vas enseñando. Cuando partes es como darle una calma a través de ese apoyo visual, esa estructura de tiempo, rutina y espacio. Cuando ellos aprenden dónde está todo, cómo está organizado, cómo está organizado, qué es lo que viene después, .... Empiezas tú a trabajar y ya flexibilizas un poquito esa rigidez.

7. Sí, he trabajado y trabajo actualmente. De hecho, hago sesiones según la actividad que está haciendo el grupo, pues lo hacemos con todo el grupo y le sirvo yo de apoyo a la tutora y adapto el material a los niños y en otras sesiones pues salen por algo más específico que trabaje conmigo.

**8.** Dentro del aula ordinaria, se trabaja a nivel de lo que plantea toda la clase y yo me adapto y adapto todo el material y toda lo que necesito, toda la información de apoyo visual, todo lo que necesita ese niño o esa niña lo adapto al planteamiento que se hace a nivel grupal. Cuando yo trabajo individualmente, trabajo específicamente el programa que haya establecido para ese niño para desarrollar la habilidad comunicativa o alguna habilidad en concreto. Habilidad social, pues en el grupo, alguna forma de trabajar a nivel..., además todo lo que yo trabajo específicamente individual se lleva luego a la práctica a nivel grupal.

**9.** Sí, porque te puedo hablar desde niños muy profundos a niños que tienen un nivel alto, ¿sabes? Entonces como hay varios grados, pues desde el niño profundo, no te hablo de centro específico porque no puede trabajar con un grupo con un aula ordinaria, pero ahora mismo actualmente es que tengo como tres grados. El nivel más bajo, un nivel medio y un nivel alto. Entonces los tres trabajan, vamos en muchos trabajos en grupo en el que yo dirijo a ese niño o le ofrezco el material o el apoyo visual que necesite y la información que necesite para poder intervenir en el grupo y colaborar y participar en la actividad.

**10.** Mira el niño que tiene más necesidades, más importantes o mayores, es que está afectado mucho más, ese niño tiene adaptado todo. Lengua, matemáticas, todas las materias del centro ordinario. Mucho de forma manipulativa con apoyo visual a través de medios digitales y también con todo el material adaptado escrito también. Luego están los niños que tienen adaptados algunas actividades, que pueden hacer muchas actividades con los demás, tiene algunas actividades en las que utilizamos colores, se utiliza el mismo contenido, objetivo que se vaya a desarrollar en la clase, se desarrolla de forma específica desarrollando los materiales específicos de ese alumno. Y luego están los de alto funcionamiento, que van al mismo ritmo que la clase, hacen lo mismo que los demás y donde se trabaja específicamente pues habilidades comunicativas y sociales. Los de alto funcionamiento tienen más problemas a nivel social, para entender la relación que tienen con los demás. Eso serían los tres casos con los que actualmente todavía trabajo.

**11.** Un montón. Sobre todo, habilidades comunicativas, que es muy general y las habilidades sociales. En habilidades comunicativas se da prioridad a la petición, al saber pedir, te estoy hablando de pedir a nivel motor, a nivel gestual, yo no tengo ningún caso a nivel gestual porque todos hablan, y a nivel oral, y con todos utilizo pictogramas o fotos o elementos reales. Pues la habilidad comunicativa la habilidad de petición, la de negar, suelen tener mucho problema de rabietas porque no saben decir que no o pedir algo. Llamar la atención de una persona, el compartir cosas que les gusta con los demás, el pedir ayuda, también es una petición muy importante, también pedir el estar con los demás, el poder jugar con los demás. Todo eso que la mayoría de los niños aprenden de forma innata o lo que es el trabajo de estar con sus iguales, lo aprenden de forma normal y corriente, a ellos hay que enseñárselo. Y en habilidades sociales el acercarse al grupo, llamar la atención del niño, el pedir juego, el respetar las normas, el conocer cómo participar en un juego, las habilidades sociales de mantenerse en el grupo y no alejarse cuando la actividad lo requiere, entonces es muy específico. El tema de las conductas también lo trabajo yo mucho porque se trabaja con historias sociales donde aprenden a trabajar lo que es alternativa a cuando no se le entiende para hacer petición y conductas alternativas a las conductas disruptivas.

**12.** Sí, se trabaja también con el resto del grupo. De hecho, cuando yo estoy en clase ordinaria, yo me aprovecho de los demás niños que conocen a ese niño para que le digan cómo tienen que hacerlo, a veces es que hacen ellos la labor de profesor, porque le indica la actividad que viene a continuación o le explica que no se levante tanto porque se levanta muchas veces o tienes que coger este material para este dibujo, entonces son niños, que me aprovecho yo para que él les pida también a otros niños. Si no tiene lápiz, le quito el lápiz y le doy el lápiz delante de él a otra compañera para que se lo pida, se vea con la necesidad de hacer una petición, porque actúan más por necesidad que por iniciativa propia. Si no tienen esa necesidad pues no se acerca esa niña. Y a nivel de juegos igual, utilizo no es la palabra, sino que me aprovecho de los demás niños para llamar la atención de ese niño, “vamos a jugar con él, pero le tenéis que explicar que tiene que poner la mano aquí, que tiene que mantenerse, que tiene que ir a la vez a por otro niño...” Entonces es una labor mutua de que el niño con autismo se dirija a los niños del resto de la clase y que los niños del resto de la clase sepan también cómo relacionarse con ese niño.

13. Sí, es verdad que sí. Me aprovecho mucho del intercambio de entrar en clase y salir de clase, y otras veces que se requiere más tiempo, pues tenemos las tardes exclusivas para poder hablar de cómo tenemos que intervenir, o de qué material necesita...

14. Pues mira suelen ser, si los dejamos a su libre albedrío, suelen estar apartados del resto del grupo, suelen hacer movimientos repetitivos, sobre todo en el tiempo libre del recreo, cambio de clase y suelen relacionarse poco con los compañeros si no es de forma dirigida. Los niños de alto funcionamiento se suelen relacionar un poco más, lo que ocurre es que a partir de primaria sus intereses suelen coincidir menos con los intereses de los niños que son más mayores y suelen tener un distanciamiento mayor. Hay que atraerlos de alguna manera, o por juegos o porque se trabaje de esa manera, pero la tendencia es a aislarse. Como ven cómo todos trabajamos con este tipo de niños, los materiales que utilizan, en la misma clase ellos están acostumbrado a ver que este niño necesita pictogramas, tanto los que hablan como los que no hablan, entonces tienden, algunos niños, tienden a acercarse a tomar el papel que tenemos los adultos con ese niño y a protegerlo, a dirigirlo porque se va a otro sitio. La verdad es que hacen un papel de hermano, maternal, muy importante y que es admirable en algunos casos a los mayores. Incluso disculpan ellos mismos conductas disruptivas importantes, porque no lo entiende, que si se le ha escapado... Para que no les riñan, hay situaciones que son admirables.

15. Sí, porque ahora mismo legislativamente por normativa tenemos que tener las tutorías compartidas con los tutores. Normalmente sí son colaboradoras, pero hay otros casos en los que les cuesta mucho trabajo entender la situación de sus hijos y se ven un poco desbordados. Entonces se cierran un poco y les cuesta mucho trabajo entender las necesidades de sus hijos y cómo tienen que intervenir. En otros casos son muy participativos, tenemos casos en los que nos ayudan a hacer materiales, nos comparten momentos de frustración o cómo siguen nuestras orientaciones.

16. Sí, de hecho, yo la trayectoria que tengo he vivido muchas cosas. Se ha contactado muchas veces con asociaciones que han traído algún ponente, alguna madre, alguien especializado para hacer talleres con los niños, talleres, por ejemplo, cómo elaborar pictogramas, como ponerse en el lugar de este niño... Para saber qué problemas tiene y que dificultades tiene a la hora de comunicarse. Y esos talleres han sido muy interesantes, muy bonitos.

17. Mucha. Yo he hecho muchísimo. He ido a muchos congresos sobre todo antes de empezar a tener familia, he tenido la suerte de apuntarme y de estar con profesionales muy importantes de la vida del autismo. Porque yo tengo contactos con el (*siglas no entendibles*), con la asociación de Cádiz, que es una de las más antiguas que hay de autismo y con los directores. Y como he estado en congresos importantes a nivel nacional, he tenido la suerte de conocer a Ángel Rivière, él vino a dar ponencias aquí a Cádiz, vino a Sanlúcar... y bueno he tenido la suerte de conocerlo antes de que falleciera. Javier Martos, Javier Tamarín, Sillera, Rosa Ventoso... vamos, algunos en la época esa en la que estaba más implicada y me podía mover más. Entonces he tenido mucha formación a ese respecto.

## **ENTREVISTADA 6 (Modelo B)**

### **A. Perfil del entrevistado/a**

- *Centro educativo en el que trabaja actualmente:* C.E.I.P. Princesa Sofía.
- *Tipo de centro:* Centro público.
- *Localidad del centro:* Sanlúcar de Barrameda, Cádiz.
- *Especialidad:* AL (Antes tutora de infantil).
- *Años de experiencia docente:* 25 años.
- *Experiencia con niños autistas:* 25 años.

## B. Transcripción

**1 y 3.** La educación inclusiva lo que es el concepto está muy bien, lo malo es llevarlo a la práctica. Normalmente se exige que en la educación inclusiva el niño esté dentro de su clase con los compañeros. Y, bueno, hemos tenido unos años malísimos en educación especial, porque niños con cuadros verdaderamente graves, tu no los puedes tener integrados en clase Ana. Las clases son de 26 alumnos o 27, si tu luego te entran alumnos diagnosticados, pero luego te salen muchos casos que están sin diagnosticar, entonces, en una clase de 26 te puedes encontrar con problemas a 6 o 7, con lo cual, si tienes un caso grave de autismo o un caso grave de deficiencia, te encuentras que, como tutora, la situación te sobrepasa. Está muy bonito lo de que los niños estén integrados, como teoría, precioso, pero llevarlo a cabo es muy difícil. Es que un tutor, la mayor parte del tiempo está solo en el aula, ahora se están teniendo un poco más los casos de PT, pero ha habido años que hemos estado verdaderamente solos y la mayoría de estos niños necesitan a una persona para ellos solos, ¿entiendes? Que por supuesto, sí tienen que estar integrados, yo estoy de acuerdo, pero mira ahora se ha creado en el Sofía un aula específica, se ha creado un aula TEA, porque eran niños que verdaderamente no podían estar integrados, tú los puedes integrar en parte del horario escolar, pero todo el tiempo, las 5 horas es utopía Ana. ¿sabes? Y sí, inclusión queda muy bonito, igual que queda bonito decir bilingüismo y queda bonito como centro TIC, pero se empieza todo por el tejado, ¿sabes?

**2 y 3.** Bueno, en el ámbito de la integración social es verdad que se consigue, yo te estoy hablando basándome sobre todo en infantil. Le veo avance, pero también es verdad que cuando los niños están más afectados se ve más avance curricular de esos niños saliendo del aula, aunque no sea lo que ahora mismo se admito. Por ejemplo, un niño autista en una clase que trabaja con pictogramas o lengua de signos, a ti como tutora te exigen que estés trabajando también pictogramas o el lenguaje de signos que el niño necesita. Por supuesto tú no lo abarcas, porque dentro de tu grupo tú tienes a cinco o seis alumnos a los que les cuesta coger el nivel y que te necesitan también. En un diario es muy complicado.

**4.** No lo tenemos, no hemos tenido lo más básico. Niños con necesidades básicas, que te hablo pañales, el caso de C que es ponerse cremas continuamente en la cara porque es un síndrome que hay que estar continuamente hidratando la piel, pues es que te los ves que están sin atender. Y en el caso del cambio de pañal nos hemos visto que la monitora se da de baja y no la sustituyen. O sea que recursos mínimos.

**4. Sobre todo personales te refieres, ¿no?**

**4.** Sí, ya me estoy yendo a lo básico lo que es la atención del alumno.

**5.** Fuera del aula ordinaria estoy trabajando ya ahora porque les doy logopedia y audición y lenguaje salen conmigo a mi gabinete.

**6.** Pues mira con cada uno te tienes que adaptar a lo que tienes, porque, por ejemplo, tengo casos de que prácticamente no hay lenguaje, entonces estamos buscando la forma de que se pueden comunicar más fácilmente. Pictogramas, emiten muy poco. Tengo otro caso que tiene lenguaje, pero ecolálico, o sea que te repite, tú le dices ¿cómo te llamas? Y él te repite ¿cómo te llamas? O sea que cada uno la forma de trabajo es totalmente diferente. Los materiales, me hartó de plastificar y de sacar materiales porque para cada uno, tienes que utilizar, siendo el mismo material lo tienes que utilizar de forma diferente. Porque te tienes que bajar al nivel que tiene, al nivel que tiene del lenguaje, la atención la continúan muy poco tiempo. Entonces cada uno hay que tratarlo de una manera totalmente diferente. La forma de trabajo es totalmente diferente, yo intento dar con ellos los mismos centros de interés; por ejemplo; otoño, primavera, la fruta... Cada año le amplío un poquito lo que es el currículo, lo que van dando, y unos llegan hasta aquí y otros llegan hasta allí. Y avanzan muy lentamente, allí el avance tú no lo ves como en una clase normal. Eso va a muy largo plazo. Yo, por ejemplo, los años que llevo con ellos, pues del año pasado a este he reformado muy poquito el programa específico porque el avance es muy lento.

**7.** No.

**8.** *(Desde su experiencia en infantil)* Cuando estaba sola, intentaba sacar un hueco para trabajar con él, porque esos niños no suelen seguir las actividades que tú propones, y cuando no podía, usaba cosas de su interés, a veces

los coches, otras los animales... Para que él lo usara y estuviera tranquilo. Cuando entraba alguien en el aula pues tenía a una persona pendiente de él todo el tiempo y podía seguir con la clase.

**9 y 10.** Sí, si el niño no está muy afectado, es verdad que hay actividades en las que se podían integrar un poco. Con el autismo es muy difícil, porque además sobre todo en la etapa de infantil es cuando más metida en ella están, porque luego van adquiriendo habilidades sociales con el paso del tiempo que pueden interactuar en más actividades con sus compañeros, pero, sí que es verdad que pocos casos. Los que están muy afectados pues prácticamente se han relacionado bien poco. No es lo usual.

**11.** Yo también trabajo habilidades sociales, sobre todo, autonomía, el doble sentido, ellos no lo entienden, un chiste no lo entienden, un refrán no lo entienden, entonces todo ese doble sentido del lenguaje y las inferencias, la empatía, ponerte en el lugar de... Ellos, por ejemplo, ven la escena de que un niño se ha caído y le pones la carita de cómo se sentirían si contentos o tristes, y les cuesta mucho trabajo diferenciarlo, porque son niños que afectivamente están muy bloqueados. Entonces empatía, habilidades sociales y todo eso es lo que se trabaja con ellos.

**12.** Sí, se trabaja muchísimo, claro que sí. Lo que pasa que los otros es una cosa que tú lo trabajas, se adquiere y pasas a otra cosa. Con ellos es continuamente trabajando lo mismo, porque no lo adquieren de la misma manera.

**13.** Sí, en ese sentido no hay problema ni a nivel de infantil, ni a nivel de aula, ni a nivel, por ejemplo, yo en AL tengo que trabajar coordinada con la de PT o con la tutora del aula específica y nos ponemos de acuerdo en los temas y lo que se va a trabajar. No hay ningún problema, en ese sentido no.

**14.** Pues mira, por ejemplo, ahora que tenemos el aula específica, que son el caso de 5 niños. Es gracioso verlos en el patio porque cada uno va a lo suyo. Interactúan muy poco, se va consiguiendo a medida que se conocen, que tienen más trato. Pero la interacción que tienen es por necesidad, entonces tienen que recurrir al compañero, pero por satisfacción no existe. Por ejemplo, uno de ellos se cae y ninguno recurre a levantarlo ni a ayudarlo. Hombre los compañeros normalmente los apoyan, los ayudan, se dan cuenta de que son diferentes y de que no van a llevar su ritmo... Yo entro en una clase a dar talleres de igualdad que doy yo en el centro, y cuando hay alguno en la clase que a lo mejor que yo no lo conozco, “seño es que a él la música no le gusta, no le vayas a poner música”, o “seño él tiene su material en la mesa, no le vayas a dar el material de otro”. Los propios compañeros lo arropan, lo conocen... También cuando son niños con conductas agresivas o disruptivas se les nota que están un poco hartos. Pero vamos normalmente la reacción de ellos es a protegerlo y a ayudarlos.

**15.** Sí, tengo contacto con ellos con la familia. Hay de todo, hay padres que no asumen verdaderamente el problema que tiene su hijo. Hay padres que asumen el problema y que cuando tienen la tutoría contigo, te comentan, verás, tienen los pies en el suelo y saben hasta donde va a llegar el hijo, lo que pasa. También se da el caso de padres que no lo aceptan y que el problema de que su hijo no vaya bien es de otra persona. La verdad que te encuentras de todo. Hemos tenido casos de niños autistas que han entrado sin diagnosticar y sin estimulación precoz ni nada. Te estoy hablando de hijos de psicólogos y de médicos eh. Y lo has tenido que descubrir tu a los tres días, nada más que está en la clase y observas al niño en comparación con los demás y ves lo que pasa. Sobre todo, en casos de autismo, porque claro se detecta a partir de los 18 meses, cuando hay más contacto visual, más comunicación... Hay padres a que lo atribuyen a que su hijo es más inmaduro, a problemas de audición... y van buscando a ver que puede ser menos la palabra esa tan fea. Que por supuesto es una papeleta muy gorda para asumirla. Pero también es verdad que tenemos niños autistas tipo Asperger que llevan su adaptación curricular, pero llevan el nivel de los demás. Son niños que el día de mañana pueden tener su preparación y tenemos el caso de dos o tres que el día de mañana podrán tener su trabajo, ejercer su vida... pero socialmente serán diferentes.

**16.** Ah sí con los compañeros sí. Cuando hay un alumno autista, normalmente a ellos sí se le explica. Sí a los compañeros se le explica y se aprovechan los momentos en los que él ha salido del aula y si ha habido algún enfrentamiento en el patio... Se les dice que no lo entiende igual que tú, que no ve lo mismo, él en ese momento se enfada y se bloquea...

17. Sí, normalmente en nuestra carrera los cursos y la especialización no se acaban nunca. Ahora mismo estoy en un grupo de trabajo de creación de materiales para TEA. Tienes que estar continuamente reciclándote.

## ENTREVISTA CONJUNTA (7 Y 8) (Modelo B)

### A. Perfil de los entrevistados/as

- *Centro educativo en el que trabaja actualmente:* C.E.I.P. Virgen de la Caridad.
- *Tipo de centro:* Centro público.
- *Localidad del centro:* Sanlúcar de Barrameda, Cádiz.

#### Entrevistada 7 (A)

- *Especialidad:* PT.
- *Años de experiencia docente:* 13 años.
- *Experiencia con niños autistas:* 13 años (desde el principio, pero sin mucha cantidad de niños).

#### Entrevistada 8 (B)

- *Especialidad:* AL.
- *Años de experiencia docente:* 12 años
- *Experiencia con niños autistas:* 7 años.

### B. Transcripción

**1A.** Yo te voy a decir, como yo entiendo el concepto y ya luego, es la realidad que tengamos nosotros en el centro. La inclusión, el hecho de que un niño esté con su grupo de referencia en la clase con sus compañeros, perfecto, genial para mí. Ahora hay casos en los que hay, por ejemplo, trastornos de conducta, momentos en los que hacen daño a otros compañeros, ahí ya entran en juego otros factores. Y el tercer factor son los recursos personales con los que se cuente. Yo por ejemplo pienso que una persona entre en una clase apoyando a un niño lo veo exactamente igual que salga el niño, los compañeros saben por qué niño entran. También hay veces en las que un niño con necesidades necesita salir del aula un tiempo. Hay casos de niños que me han visto y me han dicho, vámonos ya a la clase, deseando escapar un poco del ruido, se ven sobrepasados, ¿sabes?

**1B.** En mi caso, en audición y lenguaje, con la nueva normativa, se supone que el curso siguiente tenemos que trabajar dentro del aula con los alumnos. En mi caso, yo puedo trabajar en una clase de infantil, por ejemplo, y trabajar el lenguaje de forma general haciendo un programa de estimulación del lenguaje. Pero concretamente, hay determinados niños que yo lo tengo que sacar, es que yo no puedo trabajar la articulación dentro del aula. Yo por ejemplo con un niño TEA el pedir y tal sí se puede hacer dentro del aula, pero yo fuera tengo que preparar todo ese trabajo, las situaciones naturales se dan dentro, pero yo fuera tengo que preparar todo eso. Entonces está bien pero también hay que trabajar individualmente fuera del aula. Yo eso lo veo esencial sobre todo en lo que es el lenguaje hace mucha falta.

**1A.** Hay perfiles donde tienes que estar dentro, pero hay aspectos en concreto que es muy complicado trabajarlo.

**1B.** Depende mucho del tutor, es algo esencial. Si, por ejemplo, yo hace poco he estado haciendo un curso sobre el diseño universal de aprendizaje, si eso se llevase a cabo, si eso fuese verdad, si ese tutor prepara la clase para llegar a todos los alumnos con la ayuda de PT, de AL, de monitor, del de apoyo... Si se hiciera así está claro que funciona, pero es que todavía no estamos en ese punto.

**1 y 2 A.** Y también que en cursos más bajitos es más fácil, pero cuando tú tienes un niño TEA con un nivel de comprensión de un año y, y, en un quinto de primaria, está muy descompensado, entonces si yo entro en la clase yo puedo trabajar la inclusión que esté dentro pero ya me dirás tú que estamos en un nivel de escuela infantil con este niño. Pff. Hay casos, para mí hay casos. Pero hombre siempre trae beneficios y sobre todo para mí para el grupo aula los valores que da tener un niño de necesidades en un aula, esos valores sociales y cívicos, puedes simular, pero tú tener un compañero que ves que necesita ayuda, que no sabe expresarlo... Yo no me he encontrado a niños que a niños de necesidades les haya tratado mal, pero claro son niños que conviven diariamente.

**2A.** Yo los valores que adquiere el grupo es que no se podrían trabajar de otra manera y ahí hay un 50/50 de beneficios para ambas partes. E incluso entre los tutores hay personas muy apañadas que están aprendiendo a trabajar también de otra manera para acercarse también al niño. Si tú los quitas de en medio les quitas esa oportunidad también.

**3 y 4 B.** De cara a septiembre se nos plantean muchos retos. Se nos plantea que ahora mismo estamos hasta arriba de niños y en el curso que viene no damos a ninguno de alta y nos vienen once niños. Entonces cómo metes tú a parte de todos los que tenemos once niños

**3 y 4 A.** En 25 horas.

**3 y 4 B.** Entonces ahora mismo este año por suerte ha venido una compañera de AL 3 días y yo estoy a tiempo completo, tenemos monitor, ella (refiriéndose a A) está de PT en infantil y algunos cursos de primaria, tenemos otro PT en primaria a parte del PT del aula específica. Recursos tenemos, lo que pasa es que estamos desbordados de niños. Como reto, yo por ejemplo lo que te he dicho del año que viene dentro del aula, sí lo veo en algunas ocasiones con algunos alumnos, pero lo que yo no veo es estar dentro del aula todas mis sesiones con todos los niños. Eso no lo veo, todos los objetivos que yo necesito trabajar, todos mis alumnos no podrían trabajar dentro del aula. Creo yo como AL en el tiempo que llevo con lo que he visto.

**3 y 4 A.** Además, en una clase te encuentras a niños de necesidades que son muy diferentes, entonces estar en una clase solamente con dos, intentar llevar la adaptación de un aula es muy complicado y si encima estamos a niveles tan bajos más complicado todavía.

**3 y 4 B.** Y este año nos podemos dar también con un canto en los dientes porque tenemos muchas alumnas en prácticas de ciclos formativos de atención a la dependencia y han venido a hacer las prácticas. Tenemos un montón de apoyo porque tenemos 4 o 5 niñas.

**3 y 4 A.** Y yo tengo la sensación de estar trabajando bien. Pero uno solo con niveles tan bajos y en infantil es que además muchos niños es la primera vez que salen de su casa, es la primera vez que se separan de su familia, después de un confinamiento, muchos niños que tampoco salen a la calle, entonces los tres años es una etapa cañera el primer trimestre es bastante cañero, con niveles tan diferentes.... Es que con recursos personales se podría, lo que se plantea con recursos personales se hace.

**3 y 4B.** De hecho, nosotras en septiembre estamos las dos dentro de infantil de 3 años siempre tres semanas, todo el mes de septiembre, para apoyar a las compañeras. Haya niños con necesidades o no, que siempre hay, pero vamos las dos igualmente. Es para este curso, que de 25 niños 5 con necesidades, y además necesidades diagnosticadas este año.

**4B.** Y formación, tanto para especialistas como para tutores. Aquí yo llevo 2 años intentando una formación en TEA que salió en el CEP y no hemos entrado nadie. Y de llamar al CEP y decirles mira es que tenemos varios niños TEA y necesitamos formación, queremos formarnos y no hemos conseguido hacerlo. Tenemos un cole que nos da recursos y este año nos ha comprado una formación de Anabel Cornago y la hemos pagado y tenemos las claves todas pero el CEP por ejemplo ni siquiera nos forma en lo que le pedimos. A parte de recursos personales y materiales, también formación.

**5-8B.** Sí y no, fuera y dentro.

**5-8A.** Yo por ejemplo con uno de tres años, tengo dos sesiones dentro y una fuera, pero también te digo una cosa, por el mal horario que tenemos porque la última sesión es la última del día. El niño ya está frito pajarito del día, entonces ¿qué es lo que hago?, trabajar por ejemplo más conceptos espaciales y temporales con juegos, con aros, con no sé qué. Y, por ejemplo, los dos primeros trimestres ha sido que siga la rutina dentro del aula.

**5-8 B.** Eso te iba a decir la rutina en 3 años, con lo que entra este año, la rutina lo trabajamos las dos dentro del aula con la tutora. Este niño por fortuna, es un niño TEA es alucinante, la madre trabaja con él en casa, después la tutora lo lleva muy bien, el monitor... Vamos todos a una y entonces este niño, por ejemplo, uno de los objetivos era que siguiera la rutina. La mochila, la fila, que se siente en su clase, que guarde la carpeta... Toda la rutina que hacen los niños de 3 años que básicamente en 3 años eso es lo que tienen que aprender, adaptarse al cole y a la rutina, este niño no es que las haya conseguido, es que lo ha conseguido mucho antes que sus compañeros. Entonces nosotras hemos estado entrando hasta que le ha hecho falta. Ya cuando hemos visto que el niño se queda sentado en la asamblea, participa en las canciones, hace de encargado y no hace falta ni que estemos nosotras, entonces cuando tú ya ves que ese objetivo lo tienes conseguido, ya el resto... Yo hoy he trabajado dentro y fuera, te adaptas

un poco a lo que venga, Pero hay momentos en los que estamos solo dentro, que suele ser la adaptación, y otros momentos en los que lo sacamos, yo, por ejemplo, ahora a este niño yo lo saco casi siempre porque le voy trabajando el lenguaje, le hago videos para que la madre vea lo que trabajar con él en su casa y lo vaya haciendo.

**5-8A.** Lo bueno de la clase es que te permite tú estar como mediadora entre él y otros niños. Además, el niño es una máquina y lo termina todo rápido, y además en tres años hay mucho tiempo para el juego, y claro, perfecto para trabajar con niños porque si no los problemas sociales... y además un niño que todavía no tiene lenguaje. Los niños de tres años que de por sí juegan en paralelo, empiezan las primeras relaciones casi pero claro, para él es aún más complicado, entonces en la clase es estupendo para estar dentro de mediadora, para juegos, turnos, pedir y lo bueno que no le sirve solo al niño sino a todos. El aspecto social, como tú no estés dentro de la clase, tú no lo puedes trabajar, la clase es continuamente oportunidades sociales (**11. y 12.**). Claro, pero también hay que ver muchas veces cuando tú estás con un niño TEA también es lo que más falla, en este caso si este niño es pre verbal es que hay que meterle caña por un tubo en lengua para que por sí mismo pueda y no nos necesite, entonces también es un poquito eso. También yo mi última hora es horrible, yo lo que estoy haciendo es el tema de juegos de mesa, los turnos, conceptos espaciales... que a lo mejor él muchas veces hace la ficha por visualizar, porque ha visto que la maestra en la pizarra digital ha rodeado la barca grande y no la pequeña, pues él del tirón lo hace, pero hay que asegurarse que sepa el concepto de grande y de pequeño, de ancho, de estrecho... entonces eso, a modo de juego lo hago fuera. También porque el niño es muy espabilado, pero también tenemos que asegurarnos porque visualmente es que es horroroso, entonces los conceptos temporales como no sea también en mi caso para asegurarme un poco.

**9 y 10B.** Este niño que te estamos diciendo es uno más en la clase, tú ves que él está trabajando, se sienta, en su asamblea hay veces que se levanta, se tira... pero cada vez está más adaptado al aula.

**9 y 10A.** Yo por ejemplo me acuerdo que estuve trabajando en aula específica y tenía una niña TEA que venía de modalidad B y por los problemas de conducta que tenía no podía estar en la clase. Vino al aula específica, se estuvo trabajando, estuvo un año sin ningún tipo de integración y después empezamos integrándola. Seguía siendo en el aula específica y aleatoriamente en plástica, yo la asumía, en el grupo de referencia que le tocaría iban bajando tres niños cada vez diferentes para que la fueran conociendo. Después ya empezó a la inversa en plástica y música. Y ahora está en secundaria, en modalidad B total. Muy normalizada. Y era de aula específica incluso.

**11A.** Es que es lo que te digo, todo tiene que ser intentar no equivocarte mucho y ser muy gradual porque muchas veces también se nos olvidan las particularidades que tiene un TEA que lo queremos normalizar por huecos, no respetamos muchas veces la edad. Que yo digo que tiene tres años. Y muchas veces, si puede pues venga, si tiene una familia buena y no tiene ningún tipo de discapacidad social, una vida súper normalizada.

**13A.** Depende de con quién. Nosotras tenemos la suerte de ser definitivas y tenemos prácticamente los mismos niños y con los tutores depende de con quién. Como todo.

**13B.** Nosotras también nos coordinamos con el personal que fuera del centro trabaja con ese niño/a en muchas ocasiones. Por ejemplo, con Autismo Cádiz, otros centros a los que vaya el niño... Nos solemos comunicar al menos una vez por trimestre para estar al día de cómo va la cosa.

**14A.** Depende de cómo sea el alumno. Es verdad que, en el caso de niños más agresivos o disruptivos, éste está más aislado y los compañeros tampoco le buscan porque tienen miedo a sus reacciones, así que lo evitan. En otros casos en los que hay menos problemas sociales se lleva una relación más normalizada, a veces se trabaja el dirigir esas relaciones e interacciones, pero bien. Súper normalizados.

**14B.** Exacto, a veces los compañeros también tienen una actitud protectora hacia ellos, cuando entienden lo que les pasa y los justifican en muchas situaciones.

**15B.** Depende de las familias y muchas veces del contexto socio-cultural. El cole está en una zona en la que hay padres que vienen de entornos más humildes, han recibido una educación más limitada... y entonces es más complicado que colaboren tanto. Muchos niños con la situación que tienen en casa son unos supervivientes y gracias al colegio avanzan y llegan a dónde llegan. No puedo pretender que algunas familias trabajen como yo con el niño en casa por esa razón.



**15A.** Sí, pero hay otras familias muy buenas. En algunos casos las madres saben más que nosotras porque como su hijo tiene ciertas limitaciones y características, van y hacen cursos, formaciones... y cuando llegan manejan y trabajan con el niño estupendamente y es ella la que me aconseja a mí por dónde tirar, es impresionante.

**16B.** Sí, algunos años se ha hecho unas jornadas de sensibilización sobre el autismo par los niños, así entendían qué es, por qué tienen ciertos comportamientos... Eso ayuda a que pueda haber un acercamiento y la verdad es que han ido muy bien. Aunque no todos los años se hace de lo mismo, depende de la necesidad, y, además el día de la discapacidad también se trata el tema de la diversidad en el cole.

**16A.** Claro, depende de lo que haya en las clases, se hacen charlas o se habla del tema para normalizarlo lo más posible. Por ejemplo, a una de nuestras alumnas le pusieron un audífono y hablamos en clase sobre qué era, para lo que servía, que era como llevar unas gafas... Todo para que esta niña no fuera señalada en el cole por el aparatito ese que llevaría, una vez que ellos saben lo que es se acaba el misterio y lo raro. Pero en autismo también depende de la edad porque con los más pequeños, de infantil, su comportamiento no les parece realmente llamativo normalmente y entonces no hace falta explicarles nada.

**17A.** Sí. Actualmente estamos haciendo uno con Anabel Cornago online, ella es una madre de un niño con autismo y es una máquina, se ha vuelto una referente en autismo. Depende del año hacemos alguno o no, depende de si encontramos alguno que nos interese.

**17B.** Sí, depende y como te dije antes también depende de si nos lo conceden como el curso ese del CEP, que parece que no hay manera. Este que estamos haciendo online no es solo para nosotras tenemos las claves todos los profes y quien quiera puede acceder, nos lo ha pagado el cole en este caso.

## **ENTREVISTADA 9 (Modelo A)**

### **A. Perfil del entrevistado/a**

- *Centro educativo en el que trabaja actualmente:* C.E.I.P. Princesa Sofía.
- *Tipo de centro:* Centro público.
- *Localidad del centro:* Sanlúcar de Barrameda, Cádiz.
- *Especialidad:* Tutora de infantil (Antes AL).
- *Años de experiencia docente:* 23 años.
- *Experiencia con niños autistas:* 13 años.

\*Ella comenta que es madre de un niño con TEA.

### **B. Transcripción**

**1.** Yo no sé ni qué decirte, porque una cosa es lo que parece ser que es y después no es. Primero que la educación inclusiva sí, en la teoría sí todo es precioso, pero en la práctica no. Entonces no me parece la educación inclusiva verdadera, la verdad.

**2.** Nosotros en mi cole, mira no te digo, algunos son de una manera y otros de otra. Intentamos que sea lo más inclusiva posible, también depende del caso del niño. Lo que no puede ser es que tú estés con 25 niños y tengas dos o tres de educación especial, porque es que no es que no se les pueda atender a los niños de educación especial, sino que no se les puede atender así a los niños y ya si hay un niño de educación especial o con capacidades diferentes, se hace todo lo que se puede. Que ¿se hace mucho? Sí, claro que sí, hay hasta aula específica.

**3.** Yo retos me pongo todos y hago todo lo que puedo, pero evidentemente, si hay falta de horario y no se pueden llevar al niño o a la niña al logopeda o a la PT o no puedan venir a clase porque la dirección o la Junta de Andalucía dice que la persona que tiene que ir en ese momento no puede porque tiene que ir a sustituir o porque hay muchos niños y que se le tiene que dar a cada uno su espacio. Por mucho reto que te pongas pues a veces los retos no pueden seguir hacia delante, a veces los retos se paran muchas veces, se paran y hay que otra vez empezarlos.

4. Humanos, solo y exclusivamente humanos. Más personal. Este año con el coronavirus han llegados varios compañeros, se llaman maestros de apoyo COVID y en octubre vino una chica y entonces ahí está, pero está a ratitos porque como tiene que sustituir. Cuando no hay que sustituir a nadie sí, es de ayuda.

5 y 8. He tenido varios casos. El último que tuve fue hace tres cursos. Yo sigo las mismas rutinas que con los demás, la misma, exacta. Porque, además, imagínate, sobre todo en 3 años son rutinas y no te puedo decir fáciles, pero rutinas muy básicas y son cositas muy fáciles que se van haciendo en el día a día, poco a poco. Entonces yo sigo la misma rutina solo que yo les doy otro tiempo. Evidentemente la asamblea, que es el momento en el que los niños se sientan por la mañana cuando llegan, esos niños no pueden seguir la asamblea, no siguen el hilo. Cuando llevan mucho tiempo sí saben alguna cosita que hacen responder, pero son niños muy dispersos que se levantan mucho. Entonces hay que dejarles un poquito a veces, permitirles ciertas cosas que a los demás no se les permite ¿sabes? Pero también hay que estar riñendo, ¿a sentar, a sentar! ¡Escúchame! ¡Mírame! Pero la rutina ha sido igual. Pero evidentemente ellos necesitan otros tiempos, otras necesidades... Se le tiene que ayudar muchísimo más, apoyarles mucho más. Pero yo a ellos siempre les hago lo mismo. Pero evidentemente el apoyo constante y la vigilancia que tengo yo con esos niños no lo puedo tener con los demás.

Llegamos, este año lo primero que hacen es llegar y quitarse las mascarillas, ellos tienen unos zapateros pegados en la pared y ahí meten cada uno su mascarillita con su nombre y su foto. Después cuelgan sus mochilas en el perchero y su chaqueta o chaquetón en la silla. Y ya se sientan en la asamblea, primero paso lista, después de pasar lista digo el nombre de encargado que cada día le toca a uno y el encargado tiene que echar una mano en todo, va el primero en la fila, tiene que decir cómo está el tiempo, el día que es, el mes, la estación, cuántos niños faltan, cuántas niñas faltan, contar los niños, contar la seño... Todo eso hacen ellos, y ya después canto con ellos, hago adivinanzas, cuentos, todo eso por lo menos casi como unos tres cuartos de hora. Después les pongo un video, alguna cancioncita de buenos días, los días de la semana, una cosa así rutinaria, les explico la tarea, se sientan a hacer su tarea. Después se lavan las manos, desayunan y empiezan a hacer pipí uno por uno, van al recreo, después del recreo hacemos un poquito de psicomotricidad en el patio, después llegamos sobre la una menos diez a clase, 10 minutos de relajación con música clásica, terminan algo que tengan atrasado de por la mañana y después un poquito de juguetes en la mesa. Ya no se pueden hacer rincones ningunos. Y a la 1 y media recogen, se ponen el chaquetón y las mascarillas y los siento en la asamblea se relajan un poquito. Y les pongo algún video educativo de lo que estamos dando cinco minutitos y para casa.

6. Sí. Intentamos, intentamos.

7. Hombre yo lo primero que el niño esté tranquilo y feliz, eso lo primero, y que se pueda de alguna manera comunicar conmigo. Eso lo primero, súper tranquilo, feliz y que se pueda comunicar, después están las normas, que las vaya cumpliendo poco a poco, la rutina incluso antes que las normas, porque claro el orden y las rutinas forman parte del proceso entonces si el niño lleva una rutina, un orden y está anímicamente bien, va a responder mejor y va a estar mucho más tranquilo, va a ser más autónomo, se va a poder defender, comunicarse conmigo... Eso es lo primero. Ya después de todo eso pues que consiga con lo que vaya aprendiendo, lo que pasa que la evolución de este tipo de niños no tiene nada que ver con los otros. Esos son los retos, muy sencillos y yo creo que humanidad ante todo con estos niños.

9. Las adaptaciones en infantil son no significativas creo, significativas no pueden ser creo en infantil. Pero como yo no soy de especial tampoco te puedo decir mucho. Hay unos programas específicos de infantil Pero los de infantil son muy diferentes a primaria, lo primero porque infantil es una etapa voluntaria entonces es muy diferente y además la educación infantil está tan..., no te digo menospreciada pero no está valorada. Entonces pues, los maestros de infantil muchas veces nos sentimos así, incluso dentro del propio centro, se creerán que jugamos a pintar y colorear todo el día, en infantil se asientan unas bases muy importantes. La adaptación que se le haga en infantil es muy importante y se nota mucho porque claro, evidentemente, sobre todo es adaptación a nivel personal del niño, son objetivos muy mínimos. Son muy pequeñitas, pero para ellos son muy difíciles.

**10. Entonces fuera de los diferentes ámbitos que trabajáis en infantil, las cosas que trabajas con ellos me has dicho que son la comunicación, las relaciones con los compañeros, la rutina, las normas...**

10. Sí, ...la autoestima, importante la autoestima.

**11. Entonces son cosas que al final trabajas con todos los niños, ¿no? Solo que con ellos tienes que incidir más.**

**11.** Sí claro, hay que prestar muchísima más atención, estos niños del espectro autista tienen un déficit de atención muy importante. Entonces la atención es de pocos segundos.

**12.** No. Verás los niños ya saben, comprenden que son diferentes. Yo no es por ponerme medallas, yo intento tratar a todos los alumnos igual, pero es verdad que a veces hay que tomar algunas diferencias porque con esos niños hay que estar muy pendiente, tener más cuidado... Y de eso los niños se dan cuenta, de que él nos necesita. Entonces ellos tienen más cuidado, viven esa sensación desde que llega el niño hasta que terminan con ellos en la promoción, entonces claro. Cuando me preguntan “Es que es más pequeño ¿no?” y yo les digo “no es más pequeño es que a él le cuesta más entender eso, le cuesta un poco más de trabajo, pero nosotros vamos a ayudarlo”. La relación, si tú promueves eso, la reacción de los niños va a ser positiva, cuanto más pequeños mejor reaccionan.

**13.** En algunos casos nula totalmente. Los niños los cuidan mucho. Algunos se enfadan, porque a veces como algunos son agresivos... Pero no, yo conmigo, al contrario, además yo fomento mucho la relación entre los niños, estar todo el día reforzando la conducta de que no tienen que insultarse ni levantar la voz unos a otros, que tienen que cuidarse unos a otros, ayudarse, colaborar... Los niños lo captan todo. El último niño que tuve ahora está repitiendo 5 años, le cogían la carita, las manitas... Lo llevaban como si fuera un bebé porque además era pequeñito. Era un niño inmaduro de nacimiento y con muchos problemas a parte del espectro y del lenguaje y lo trataban siempre... vamos. Los compañeros muy bien vamos. Y los niños estos pues ya te digo, los que están muy afectados, 100% la relación nula con los demás porque viven en su mente, entonces si quieren algo, al principio del curso me lo requieren a mí. Normalmente cuando son más mayores se levantan, vana alguna mesa... Ahora si están menos afectados no, para nada. Yo he tenido una niña que está en cuarto que debería estar en sexto y esa se levantaba lloriqueando mucho pero no se descentra tanto como otros y se relacionaba, verás tenía sus momentos. Pero ella sí se quería relacionar un poco con los demás y los demás con ella. Depende del caso de cada niño, su forma de ser, cómo esté el niño a nivel cognitivo, cómo esté a nivel de terapia, cómo está la familia, si están por la labor de llevarlo... Son muchas cosas que inciden. También hay muchos padres que están muy encima de que el niño se relacione o que el niño se porte de una manera más o menos adecuada, pero por mucho que se haga no es cuestión de voluntad, eso es cuestión de que la criatura pueda o no pueda relacionarse.

**14.** No, sin problemas ninguno. Para nada, sin problemas. Verás, alguna me he hecho un comentario, pero no negativo. Son padres y madres, luego el colegio en el que nosotros estamos es un nivel socio-económico medio-alto y las familias son más comprensibles. Y si he tenido algún comentario puntualmente que me haya dicho algo puntualmente, con buena ha dado, lo he puesto en su sitio y punto y final.

**15.** Eso ya depende de la familia. Las he tenido muy colaboradoras, las he tenido nada colaboradoras... Eso es otro mundo aparte. Los he tenido ya diagnosticados que son los que tienen menos problemas, porque ya han empezado a llevarlos a centros de salud mental o estimulación precoz... Entonces tienen menos problemas porque ese trance ya ha pasado, ya han llegado al cole con un protocolo, con la orientadora que lo ha visto antes de entrar... El problema es cuando el niño/a llega y es que no pasa nada y me doy cuenta yo. Ese sí es un gran problema, sobre todo para mí, porque al final yo soy muy mala. Y no saben que me estoy preocupando, entonces claro, me ha ocurrido. Y la verdad es que sabe muy mal anímicamente, que tu estés esforzándote un montón, que la niña/o esté trabajando mucho y haya mejorado muchísimo y los padres ni te lo valoren y encima te lo critican.

**16.** Sí, pero trabajan de forma separada no a la vez. Monitora, PT y AL.

**17.** Sí, ahora nada con la vida que llevamos, pero antes sí pedía colaboración. Pero siempre van los mismos.

**18.** Hombre, es beneficiosa, claro y tanto, porque los niños aprenden muchísimo. Y los niños que tienen un compañero del espectro autista también se sienten y ven ... aunque sean pequeñitos ven la vida de otra manera, aprenden también de ese tipo de niños, siempre se aprende, tiene una enseñanza tener un compañero con

dificultades, con capacidades diferentes, ¿sabes? Pero falta mucho personal humano. Sería muchísimo mejor y luego en estas clases tan numerosas que son como 25 casi siempre.

19. Mira yo después de la carrera hice el máster de logopedia. Luego después hice la habilitación de infantil. Y he hecho varios cursos. Lo que más me ha servido es mi hijo es mi hijo que es autista vamos. De ahí te puedo hablar largo y tendido. Y mi sobrino y la sobrina de mi marido, estamos bien... Eso me sirve mucho para mi tarea diaria en el trabajo y en eso sí estoy muy puesta.

## ENTREVISTADA 10 (Modelo A)

### A. Perfil del entrevistado/a

- *Centro educativo en el que trabaja actualmente:* C.E.I.P. Virgen de la Caridad.
- *Tipo de centro:* Centro público.
- *Localidad del centro:* Sanlúcar de Barrameda, Cádiz.
- *Especialidad:* Tutora de primaria.
- *Años de experiencia docente:* 31 años.
- *Experiencia con niños autistas:* 1 año.

### B. Transcripción

1. A ver, tener en la clase a niños con distintos niveles intelectuales y eso. Tenerlos en la clase para que los compañeros le sirvan de modelo y tengan unos modelos normalizados porque luego en realidad, la verdad es que intelectualmente ellos aprenden poco, bueno aprenden hasta su capacidad, pero luego lo bueno que tiene es que tienen unos modelos, los compañeros son unos modelos normalizados que es lo que yo creo que a ellos les viene bien.

2. A ver, I, en este caso con I, es que los niños lo respeten a él. Que los compañeros lo respeten a él, que se den cuenta de que es una persona diferente, que no piensa igual, que ellos que no actúa igual que ellos y, que no es que tenga un problema, sino que él es distinto. Luego por ejemplo I no se relaciona con los compañeros, él llega al patio, se pone a dar vueltas, a andar él solo, él no tiene una conversación con los compañeros, pero sin embargo los compañeros están muy pendientes de él, de todo lo que le pase, de si se le ha caído la mascarilla... pero saben que es un niño distinto a ellos.

3. La verdad es que, la educación inclusiva la veo muy complicada, porque tú piensa yo tengo un quinto, entonces lo que tú tienes que explicar en quinto, bueno los contenidos de quinto ahora tú tienes a un niño que mientras que tu estas explicándole al resto de los alumnos a él, él está sin hacer nada porque tú no lo estas atendiendo. Que yo estoy totalmente a favor de ese tipo de educación, pero por lo que te he dicho, porque el que tiene problemas tiene allí a unos modelos normalizados de la vida diaria, pero el aprovechamiento intelectual es difícilísimo. Yo lo entiendo como relaciones en la vida, ¿vale? Eso es otra cosa que quiero hacer con I, de mandarlo al portero: "Miguel quiero tantas copias". A ver si conseguimos que sea capaz de hacer un recado, para la vida diaria, porque académicamente yo creo que I no va a dar más de sí, en el sentido de que bueno las matemáticas es un crack, pero en operaciones, un problema no se lo pongas, pero está en la clase relacionado con niños "normales", a ver si tú me entiendes que no lo digo... Eso es lo que veo más positivo.

4. No, está clarísimo que, vamos, por mi parte yo me siento perdida. Me han ayudado mis compañeras, pero mis compañeras porque ellas son así de buenas personas y te ayudan. Pero a mí como tutora, nadie te da un manual de cómo tratar a estos niños ni de lo que puedes tú hacer con estos niños. Para nada, nadie te da pautas ni herramientas. Lo que te digo es que I está muy bien atendido porque todos los recursos que vienen, incluso de prácticas de un módulo, le han dado horas a I y trabajan con él. Yo le doy el material y ellas se lo llevan porque mi clase es muy pequeña y entonces ya somos mucha gente allí y no cabemos y más con las mesas separadas. Pero, que aquí

hacemos buenamente lo que podemos, pero la gente de PT sabe mucho y más que yo soy de primaria y encima a punto de jubilarme.

**5 y 8.** Pues yo llego y dependiendo de la asignatura que sea, lengua o matemáticas, explico los contenidos. Mientras yo explico los contenidos, si él está conmigo, porque él muchas horas las pasa fuera, entonces él se queda sentado en su mesa que está justo al lado de la mía. Cuando yo termino de explicar los contenidos a los demás, pues me siento a trabajar con él. Entonces lo que pasa es que I el ordenador le encanta, quitarte el ordenador, te lo quita, entonces cuando trabaja, lo dejamos que coja el ordenador. ¿qué busca él en el ordenador? Yo antes tenía unas fichas de liveworksheets, son fichas interactivas, él sabe mandármelas y todo. Cuando tú te despistas o estas explicando I coge el ordenador y se mete a ver la peppa pig, a ver canta juegos... entonces hay veces que cuando ya ha trabajado pues lo dejamos, yo lo dejo. Pues R, el monitor del colegio, lo deja un ratito, ya después que lo hemos exprimido haciendo cuentas, sumas, restas, lecturas comprensivas, pues ya le dejamos un rato que el bichee por ahí. Esa es la rutina que yo hago y los demás también hacen más o menos lo mismo. Él con los compañeros no trabaja, no puede trabajar, y luego, por ejemplo, si yo le he dicho, venga I tienes que hacer esto y hay alguien que necesita mi atención porque le tenga que explicar algo que no entienda, lo dejo y hay muchas veces que unas niñas, que son buenísimas, académicamente excelentes, se levantan y ocupan mi lugar.

**6.** Con respecto a él yo trabajo lengua y matemáticas, cuando viene el de ciencias le trae algo adaptado a su nivel, por ejemplo, de la célula, le trae una ficha más o menos de relacionar, de unir, de colorear... La de inglés lo mismo, el de religión también. Normalmente son fichas de colorear y relacionar, relacionado con lo que se esté dando. Porque en realidad la adaptación es de las instrumentales, que son lengua, matemáticas e inglés.

**7.** Hombre, con los demás que aprendan los contenidos y se vayan preparados al instituto, en cuestiones de contenidos, de disciplina, que se comporten bien, que se respeten... Que últimamente están fatal. Y luego sobre todo que aprendan, que al año que viene sexto y al año siguiente se van al instituto, por lo menos que lleguen bien al instituto y que no se den de bruces con lo que les toca allí. Y con I la verdad es que estamos estancados, porque yo creo que mucho más no se hace, bueno, un reto que sí que tengo es que acepte el no. Porque él no puede aceptar la palabra no, el otro día, él sí me la dice, pero yo no se lo puedo decir. Y el otro reto es ese, que haga pequeños recados, que ya nos hemos puesto de acuerdo con el conserje, que haga pequeños recaditos en la clase, en el colegio...

**10. Entonces esas son las cosas que tú estás trabajando con él fuera de las materias, ¿no?**

**10.** Claro a parte de las materias, del nivel curricular que tiene, tiene un nivel de segundo bajito... Ahora en matemáticas es..., en el cálculo mental es buenísimo, pero claro no razona, un problema es incapaz de hacer, si tú no le vas preguntando poco a poco lo que hay que hacer.

**11.** A ver, entre él y el resto de la clase, yo que sé. La verdad es que es muy difícil porque él no juega, él no charla, él no se relaciona con nadie. Y las niñas que hacen ya te digo de madrecitas con él, le ayudan en lo que sea y le preguntan qué tiene que hacer, qué quiere... Pero él no responde, no corresponde él no se relaciona con nadie **(13.)**.

**9.** En lengua y en matemáticas tiene adaptación significativa.

**12.** A ver, eso está muy trabajado, ha estado muy trabajado desde siempre, luego hay un día que se celebra, luego hemos hecho, se han hecho muchas actividades de grupo. Les hemos puesto muchos vídeos a los niños. Entonces, los niños saben muy bien cómo es I y cómo se comporta y cuál es su problema, vamos si lo podemos llamar problema. Entonces eso está bien trabajado y en ese sentido siempre hay alguno que saca los pies del plato y algún gamberro que se porta peor. Pero por lo demás el niño está más arropado por los compañeros.

**14.** Las familias bien, se ponen en lugar de los padres. Y los compañeros también, a veces hay que llamarle la atención a alguno porque se ponen con él a que le diga hola que diga no sé qué y yo le digo que I no es un muñequito.

15. La familia es estupenda, tanto el padre como la madre. La familia de I encantadores y además muy colaboradores, buenísimos, estupendos.

16. Sí, a ver. Este año tenemos mucho apoyo, porque han nombrado a interinos COVID y entonces tenemos mucho apoyo. Cuando viene algún apoyo, claro yo normalmente les digo que se pongan con él. Él está muy bien atendido y de todos los profesores que hay en el cole siempre hay alguien que le atiende y hacemos lo que podemos. Porque yo muchas veces me siento perdida, pero yo lo intento con él.

17. Este año es que es un año un poco raro. No un poco, muchísimo. Este año había que hacer tutorías no presenciales. Yo prefiero ver a la gente, así que este año he hecho tutorías presenciales y he ido citando a las madres individualmente, prefiero ver a la gente cara a cara. Otros años tenía grupos y luego los padres venían cada dos semanas y hacíamos fichas interactivas, de repaso... Hacíamos trabajo colaborativo, pero este año no podemos porque no lo permite el protocolo. Así que este año poca relación con los padres. A mí eso me gustaba mucho porque los padres entraban en la clase, hacían la ficha con los grupos y veían cómo trabajaban, cómo se explicaba... A mí no me importa que los padres entren todos los días en la clase.

18. Pues eso me lo pregunto yo. Yo muchas veces me pregunto que, si el que yo le pida tantas matemáticas, haga tanta lengua, porque aquí en el colegio ha aprendido a leer perfectamente. Ahora lee como si fuese una máquina, sin entonación ninguna, como una máquina. Ahora él se entiende, cuando hacemos una lectura comprensiva, si la respuesta está explícita, te responde bien. Pero luego machacarlo tanto en las matemáticas, en la lectura, ¿hasta qué punto le va a servir a él en su vida diaria, después del colegio? Aquí se trata ahora en la educación de preparar a gente competente para la vida, entonces, ¿es eso es prepararlo? Es que no lo sé, yo lo hago, y vamos conmigo hace todos los cuadernillos de nivel de segundo, pero, ¿le servirá en un futuro? No lo sé. Entonces, yo que sé. Me quedo sin respuesta.

19. Yo hice uno hace mucho tiempo, ya luego no he hecho ninguno.

## **ENTREVISTADA 11(Modelo A)**

### **A. Perfil del entrevistado/a**

- *Centro educativo en el que trabaja actualmente:* C.E.I.P. La Dehesilla.
- *Tipo de centro:* Centro público.
- *Localidad del centro:* Sanlúcar de Barrameda, Cádiz.
- *Especialidad:* Tutora de primaria.
- *Años de experiencia docente:* 38 años.
- *Experiencia con niños autistas:* 4 años.

### **B. Transcripción**

1. Para mí la educación inclusiva es aquella en la que todos los niños son educados juntos, hombre puede haber excepciones, pero quitando esos casos muy excepcionales, es que las personas somos personas vamos, y los niños son personas. Eso es para mí la educación inclusiva. Lo que pasa es que bueno, verás que no es amontonar a los niños, es decir, hay que darles la atención que necesitan y por ahí es por donde falla el sistema ahora mismo.

2. Lo que consiguen mayormente es convivir, una amplitud de mente más grande pienso yo porque conoces a todo tipo de personas, aprendes a relacionarte con todo tipo de personas, y bueno, es que eso es el mundo así que yo pienso que eso es bueno para todo el mundo. Una mente más amplia, más empatía, pienso que todos ganan en ese sentido.

**3.** ¿Sabes qué pasa? Que yo estoy a punto de jubilarme, ya me queda menos de un año. En ese sentido se nota cuando falta poco para jubilarte yo ya no me planteo retos que antes me planteaba. Yo siempre he querido caminar por esa senda, pero ya te digo con la atención adecuada que es lo que hasta ahora había fallado. Este año no, por los refuerzos COVID, este año estamos mejor en ese sentido.

**4.** Claro este año por primera vez he sentido que, si no tenía todas las necesarias, por lo menos sí se aproximaba más, por lo menos dignamente. En ese sentido sí, claro a mí me ha faltado quizás más formación específica como maestra porque esto te lo encuentras y te la vas a apañando como puedas. Yo primeramente aprendí del monitor, él ya había estado con la niña el año anterior, yo fue del primero que fui aprendiendo, del monitor que pasaba con ella algunas horas semanales, entonces en ese sentido, claro un poquito más de ayuda y de acompañamiento. Pero si de lo que se trata es que te dan un tocho de papeles que te tienes que leer y tú no tienes tiempo para nada, pues esa no es una ayuda y esa es la ayuda que nos dan. Lo que a veces parece que es una ayuda es una carga más de trabajo. Y después lo que hace falta es apoyo a los niños, porque la niña está ahora en tercero y es el primer año que ha tenido como te digo una atención digna que le permite a ella adaptarse, trabajar y tener una evolución pedagógica acorde a su capacidad.

**5 y 8.** Ella tiene en la mesa unas imágenes con el horario de cada día, tiene y asocia cada área con una imagen y cada día le ponemos las cosas que va a tener a lo largo del día. Así cuando ella llega a su mesa ya lo tiene y conoce perfectamente las imágenes que va a tener. Y luego claro, depende de si tengo asistencia o no tengo asistencia con ella, porque esta niña, bueno, como todo, porque es verdad que los autistas tienen algo en común. Pero yo he conocido varios y son cada uno un mundo completamente diferente. Esta niña por ejemplo no quiere trabajar, es flojísima, no quiere trabajar y es muy cabezona, mandona, ella tiene que imponer su voluntad y ya llega al punto que cuando no le gusta el horario empieza a quitar las imágenes, ahora ya no lo hace, pero cuando era más chica lo hacía, porque ella consideraba que cambiando aquello, el horario iba a ser el que ella quisiera. Entonces la rutina, yo ya tengo programado el trabajo que ella va a hacer, sus materiales y entonces le digo al monitor o bien al maestro covid que vienen varios días a la semana, lo que vamos hacer y claro ya lo va haciendo con ella. Que no, yo tengo primero que organizar el trabajo de la clase y luego me pongo con ella, me siento a su lado y me pongo a trabajar con ella. La integro en todas las cosas en las que la puedo ir integrando. Ella está en tercero y la lectoescritura la está adquiriendo ahora, entonces la mayoría de las cosas no puede. Ahora en algunas cosas tiene un desnivel muy grande, en otras no (**9.**). Hoy hemos estado en matemáticas midiendo y ella ha estado con su metro midiendo también. Ella de lengua y matemáticas normalmente tiene sus propias actividades, quitando algunas actividades, yo no me voy a poner con toda la clase a medir con el metro y ella sentada en su sitio haciendo sumas o restas, eso no me parece (**9.**). Entonces hoy ella tenía media horita con el asistente, pues ha estado midiendo igual que los demás su cuaderno y su mesa igual que sus compañeros. Luego ya se ha quedado mucho más perdida porque una vez que se ha ido el asistente, como tenía a toda la clase levantada por todas partes midiendo con el metro la puerta, la ventana... Pues ella venía con el metro, veía mucho jaleito no sabía muy bien por qué y bueno, la pobre más perdida... A ella siempre la he metido yo en los grupos, porque esta niña es sociable a su manera y se lleva bien con los niños y los niños se llevan bien con ella. A su manera por supuesto, ella está en su mundo, ella no necesita a los demás, puede pasar perfectamente un recreo sola, ella ahora decide: “quiero estar contigo o ahora no”, pero es sociable. Pero sí ella participa en los grupos, hay veces que no, que no es no, y no se integra, otras veces sí. Es que hay niños que la integran, hay niños que saben tirar de ella. Ahora ya se nota más la edad, las relaciones de los niños son un poco más complejas y es verdad que ella se va quedando un poco más de lado, porque su forma de relacionarse es muy simple y ya si que es verdad que ella, ella pierde el interés de los demás, los demás siguen intentando integrarla, es ella la que no termina de entender a esas niñas que hablan de sus cosas todo el día, porque ya son más mayorcitas. Ahí ya no se integra. Pero en los trabajos de clase sí, se hace lo que se puede y los niños ayudan, pero mucho (**13.**).

**6.** Claro es que tenemos que estar continuamente, y cuando la de PT se la lleva le pregunto cómo está, como viene y tal. Cuando vuelve me dice todo lo que ha trabajado, es continuamente, es que si no tú no puedes a un niño de estos a lo loco cada uno una cosa diferente. Cuando yo he trabajado yo que sé la historia en sociales y entonces estamos trabajando, porque con el presente, el pasado y el futuro tiene mucha dificultad, yo se lo he dicho a la de PT y ella lo ha trabajado. La de PT me enseñó los símbolos con los que ella lo había trabajado.

**10 y 7.** Pues poco la verdad, poco. Y es una cosa que me estoy planteando, por ejemplo, lo que pasa que ya lo vamos a tener que organizar para el curso que viene porque todo tiene mucho trabajo detrás. Con ella hemos estado trabajado mucho, y digo hemos porque todo lo que se hace con ella tiene que ser en equipo y de la misma forma porque es que si no la volvemos loca (**6.**). Mucho la disciplina, porque como es una niña de hacer lo que le da la gana e imponer lo que ella quiera. Pues trabajamos mucho con ella la disciplina y que cumpla su obligación. Y ahora yo quiero trabajar a nivel social porque es que ella no se sabe los nombres de todos los niños de la clase, ella se sabe los tres nombres que a ella le importan, pero el resto no. Y quiero que se aprenda los nombres de los compañeros, pero para eso le tenemos que preparar algún cuadernillo con los nombres, ahora que sabe leer mucho mejor con las fotos y los nombres, y tenerlo yo, tenerlo la de PT y trabajárselo. Y ya las relaciones sociales que son difíciles y hay que ir trabajándole cositas, porque ella no es agresiva en absoluto, pero puede a veces a la percepción de otros niños parecer agresiva, entonces hay que decirle esto así de esta forma no, así de esta forma sí.

**11.** Es que no me hace falta trabajarle con los compañeros mucho, porque ella ya había estado con ellos desde infantil. Cuando vinieron la mitad ya habían estado con ella y el resto la conocían, e hicimos el grupo con un par de amigas con las que sabíamos que se llevaba. Entonces no me ha hecho falta trabajarle con ellos porque es un curso buenísimo, y eso yo tengo un curso que es el mejor que he tenido en toda mi carrera. No hay peleas, no hay agresividad... Es que yo que sé. Hoy mismo no sé qué había que ella no encontraba y “M, ayuda a L a buscarlo” y en seguida va, cuando nos ponemos en la fila, en seguida ellos están pendiente de donde está ella. Es decir, ellos, ya está, somos un grupo y L es parte del grupo.

**12.** No hemos hablado de ella en ese sentido porque como conviven con ella desde infantil, pues a los niños no ha habido que hacerles una introducción de nada, es una compañera más y se acabó. Para ellos es una compañera más.

**13.** Es una niña que no es agresiva en absoluto, ella es sociable a su manera, a su manera muy individual y egocéntrica por supuesto, pero es sociable y le gusta mucho, se pone al frente de la clase a hablarle a todos los compañeros, eso de que todo el mundo la mire y esté pendiente de ella, para que tú veas. Entonces, bueno a veces es payasa, le gusta hacer reír a los demás. Eso es una de las cosas que ahora ya le va dando menos resultado, pero antes con cualquier tontería eran más pequeños y todos se reían y ahora no tanto. Era un camino de socialización que ella tenía antes que ahora va no teniendo. Pero te digo, es una clase muy buena, son buena gente, por decirlo así y ella también es sociable y cuando quiere se relaciona y cuando no, no pero bien. Ella no tiene problema para buscar a alguien, si a ella le interesa alguien ella se va a ir con esa persona y va a correr o a hacer lo que esa persona haga, o incluso a dar ideas de lo que se puede hacer. Que quiere estar sola, pues ella va a pasar de todo el mundo. Le molestan algunas cosas cuando cantamos, hacemos cosas en voz alta... Los compañeros la aceptan y la integran, no es que la toleren, la integran.

**14.** No, no lo sé, en infantil cuando ella entró. A mí me da por pensar que no, porque ella no es una niña agresiva. Hay niños que sí lo son y ahí es cuando los padres pueden reaccionar mal. Yo creo que la madre no tiene mala relación con los otros padres y está también bien integrada. A mí no me ha comentado nadie nada en ese sentido.

**15.** Es una joya. Yo la madre, sobre todo, porque el padre es camionero y entonces sale de casa varios días a veces, la madre tuvo que dejar de trabajar, porque tiene dos. Son dos mellizos, ésta y el otro está en el aula específica del palomar. Al principio de infantil, creo que hasta los cuatro años estuvieron los dos en el colegio, pero el otro era más agresivo y antisocial y por eso lo llevaron al aula específica y a ella la dejaron aquí. Así que la mujer es de mucho carácter que la lleva con mucha firmeza, la mujer dice que su hija tiene que saber estar en cualquier sitio y entonces no le permite a la niña. La madre la pobre tiene que luchar con los abuelos porque son muy permisivos con ella y la madre no quiere, que la niña no es pobrecita, es una más y tiene que saber comportarse. Entonces ya te digo, una joya. La madre no es que sea colaboradora, es que tú le dices “ui L como no trabajes y se lo diga a mamá...” Y ya está L trabajando. Y cuando trabaja bien le hago una foto y se la mando a la madre.

**16.** Yo o estoy con el maestro COVID o con el monitor o estoy sola.



17. En general las familias sí, la familia de ella menos porque como te digo, tienen al otro niño que además lo tiene que llevar a otro colegio. Es decir, la madre tiene que llevar a uno al transporte, luego traer a la otra, luego recoger al otro del transporte, luego venir a por la otra... Y claro el ratito que tiene para hacer cualquier cosa es ese porque luego imagínate en casa con los dos, esta mujer no respira. Los lleva a un centro por la tarde también, ella está muy atareada. Ahora el padre es también estupendo, súper cariñoso con la niña, la niña tiene locura con el padre. A la niña se le nota, el día que el padre se va a la niña no hay quién le aguante porque le tiene muchísimo cariño.

18. Claro, con la atención adecuada sí, pero sin ella no. De hecho el año pasado nosotros estuvimos pensando mandar a la niña al aula específica con muchísimo dolor de mi corazón, porque era separarla de sus amigas pero es que la niña no avanzaba pedagógicamente, la niña no se podía trabajar con ella, como te digo no quiere trabajar, la niña tu te tienes que poner al cien por cien con ella, sino no hace nada y como eso no se puede y cuando yo estaba sola en la clase, prácticamente todo el tiempo, no podía y entonces la niña es inteligente no es deficiente vaya, y ella no hacía nada y se acostumbró hacer nada y ya ni cuando estaba el monitor. Ni con el monitor hacía nada y la niña yo creía que no aprendía a leer, yo decía esta niña no aprende a leer y no tiene por qué no aprender. Y entonces tuvimos que poner en una balanza el aspecto pedagógico y el social. Ahora como tiene su atención, lo hablamos mucho, lo sopesamos mucho, lo hablamos con la madre, pero luego este curso lo ha cambiado todo, en el momento en el que tiene unas horitas más con el monitor... Es que en el curso pasado tenía en tiempos de un cuarto de hora, eso de poner cuatro cuartos de hora vale como una hora pues no, eso no vale nada. Ya no me cuesta tanto trabajar con ella porque lo que le doy ya lo tiene trabajado, entonces es que es otro mundo, en cuanto la niña ha tenido una atención mejor es otro mundo. Entonces, claro que sí, pero con la atención adecuada, porque si no lo tienes ahí como un mueble, eso no es integrar a una persona.

19. Bueno, hicimos un curso a nivel de claustro, no solo de TEA, tratamos también la hiperactividad, TEA, hubo ponentes que trataron facetas diferentes de problemas de integración social, entonces ahí sí se trató. Eso fue, de todas formas, es muy difícil que un curso..., cada uno luego es un mundo.

## **ENTREVISTADO 12 (Modelo A)**

### **A. Perfil del entrevistado/a**

- *Centro educativo en el que trabaja actualmente:* C.E.I.P. La Dehesilla.
- *Tipo de centro:* Centro público.
- *Localidad del centro:* Sanlúcar de Barrameda, Cádiz.
- *Especialidad:* Música.
- *Años de experiencia docente:* 7 años.
- *Experiencia con niños autistas:* 1 año.

### **B. Transcripción**

1. Bueno yo pienso que es darle a cualquier tipo de alumnado, porque al fin y al cabo hablamos del alumnado con necesidades educativas especiales o alguna necesidad, pero yo pienso que todos son diferentes y que cada uno tiene sus necesidades. Entonces es intentar darle a cada uno pues, o cubrirle mejor dicho sus carencias, entonces yo siempre hablo de que yo ando apagando fuegos, entonces cada día en la clase se me encienden varios fuegos y yo pues apagándolos, intentando cubrir esas carencias que tienen con lo que puedo, con mis recursos y bueno con otros recursos personales que ofrece el colegio dentro de las posibilidades. Entonces es eso, intentar llevar lo mejor posible la clase, que todos y todas se sientan por supuesto incluidos dentro de ella, con sus limitaciones, con lo que sea, pero atendiendo a las dificultades de cada uno. Es que no se trata, es difícil, pero no se trata de darle a todos los mismos recursos, no te van a llegar al mismo sitio todos con los mismos recursos. Es que el alumnado independientemente de las necesidades que tenga se sienta incluido dentro del aula, importante, y eso indistintamente luego de los resultados, es que luego las familias o el propio colegio te viene con los resultados, los resultados, los resultados. Pero es que cada niño/a es totalmente diferente y no le podemos exigir lo mismo. La inclusión también es eso, no que todos te aprueben y te saquen notables, eso no es la inclusión, si este niño va a

llegar aquí ¿Por qué tienes tu que exprimirlo y agobiarlo? ¿Para qué? Si tiene estas limitaciones o dificultades, no importa, vamos a imprimir de otro lado.

**2.** Bueno, metas... Te hablo del presente curso. Es mi primer año definitivo en el cole. Cuando llego a un colegio nuevo, mi primer objetivo es conocerlos bien, el primer trimestre es para conocerlos bien, informarme de ellos, de las familias con los informes y ver eso, los fuegos que voy a tener que apagar, las dificultades con las que me voy a ir encontrando y como poder llevar a cabo una educación inclusiva y que sea equitativa para todos los niños. Entonces mi primer objetivo es ese. Ya luego es ir atendiendo a esas diferencias ofreciéndoles los recursos con los que dispongo, los recursos que puedo buscar, intentar llevármelos a mi terreno con lo que les gusta. Por ejemplo, a mi alumno autista le encanta la música clásica y la pintura y siempre intento, porque participa muy poco, hay que estar continuamente encima de él para que trabaje, pero bueno, luego es un niño que más o menos está integrado en el aula y entonces yo me los intento ganar con eso.

**3.** A mí me gusta mucho el trabajo colaborativo y cooperativo y ahora está uno en una situación en la que no podemos y parece ser que tiene toda la pinta en que le curso que viene vamos a empezarlo igual, al menos el primer trimestre. Entonces a mí me gustaría plantear con estos niños un trabajo cooperativo, colaborativo porque creo que de esta manera se incluye mucho más a ellos. Los puedes incluir en los grupos, grupos de iguales, no te hablo solo de niños con dificultades sino niños que se le dé mejor o peor los estudios. Entonces de esa manera creando esos grupos heterogéneos y demás se ayudan los unos a los otros y aprenden mucho más que conmigo mismo dando la clase y ya está. Interactuando pues ellos se retroalimentan y eso sería un proyecto bastante bonito teniendo en cuenta la clase que tengo. Mejorar los errores, mejorar lo que ya he hecho y a ver si la situación nos permite un poquito de más movimiento y libertad y podamos hacer otro tipo de actividades.

**4.** A ver, este año por suerte, una de las cosas buenas es que hemos tenido muchos más recursos personales porque por el refuerzo COVID hemos tenido dos maestros más en primaria y otros dos en infantil, entonces eso se ha notado. El personal de PT y de AL ha estado más libre y bueno lo que son las coordinaciones también, no hemos tenido que sustituir, entonces tienes más tiempos para preparar. Y bueno recursos yo creo que depende también de la persona, no sé, yo creo ahora mismo, en la situación en la que estoy y en el momento en el que estoy, los recursos con los que uno cuenta no se trata de los que tu tengas sino son los que tú te fabriques y tú te busques. También atendiendo al tipo de alumnado que tengas, no siempre te sirven los mismos recursos. Entonces yo creo que eso tú te lo tienes que buscar, si uno quiere y se lo propone los tiene y los buscas. Yo te diría que lo que yo no tengo es quizás todavía bastante formación. La experiencia me ha dado mucho, pero el tema de formación me gustaría formarme un poquito más. Sobre todo, para saber cómo actuar de primera mano cuando te llega este tipo de niños, cuando te llega otro tipo de alumnado. Es verdad que faltan o fallan a veces los recursos personales, yo tuve el caso en otro cole, tenía yo una tutoría de 4º de primaria y tenía una alumna que tenía muchas dificultades a la hora de leer, a la hora de escribir y no dábamos con lo que era. La orientadora y el equipo de orientación estaban hasta arriba, la orientadora venía muy poco, no dependía de ella sino era el horario que tenía y la última semana de junio descubrimos que la niña lo que tenía era una disgrafía y una dislexia de caballo, entonces ahí yo creo que fallan los recursos personales.

**5 y 8.** Yo la verdad que, al ser especialista de música, estoy poco tiempo con la tutoría, prácticamente comparto la tutoría con otra compañera, pero bueno sí que es verdad que bueno eso, todas las mañanas a primera hora cuando recibo al alumnado y demás, me coincide con la hora de lengua y o bien hacemos un ratito de lengua o bien comenzamos con la tarea, con los contenidos que sean. Él ya te digo al principio se quedaba como una estatua, se sentaba y era una estatua. Y si te despistabas por lo que sea, podía terminar la hora o podía ser las nueve y media de la mañana y él estaba igual sin sacar estuche, sin sacar libreta, sin sacar nada. Poco a poco pues fui viendo la manera, ya te digo, falta de formación, a ver la manera, pidiéndole consejos también a la compañera de PT y AL que ya lo conocían, a ver la manera de que él tuviera, era una rutina de trabajo y por lo menos que sacara su libro que sacara su cuaderno, que preparara la tarea que ha hecho (**7.**). Entonces él tiene sus pictogramas al lado de su mesa, en la pared y cuando no pues yo le digo objetivo Mozart, por lo de la música clásica y demás y saca su libro de lengua, su tarea, lo que sea. Él tiene un libro, porque tiene ACI no significativa en lengua, en mates y en inglés sí que la tiene significativa, aunque si que es verdad que sí la debería de tener en lengua, lo que pasa que, si la tiene por lo que yo sé, si la tiene en más de dos áreas ya no titularía y la familia quiere que titule, entonces por

todo ese tema tiene ACI no significativa en lengua y ACI significativa en inglés y matemáticas, luego está exento de francés y demás. Entonces, él tiene un libro de adaptación, que tiene un nivel de segundo prácticamente, segundo, tercero (9.). Entonces es muy sencillito, entonces cuando él llega y se organiza pues yo le miro la tarea cuando le he mandado tarea, que la hace en su casa muy bien, o le digo pues vamos a hacer esto, se lo explico un poquito mientras que los demás leen, mientras que los demás están organizándose y él empieza a trabajar. Cuando ya yo termino un poquito con el resto de la clase, pues estoy con él intentando que no se despiste porque ya te digo, hay está continuamente con él. Yo sé que esto no es inclusión, pero tampoco la situación me ayuda, porque por un lado no puedo ofrecerle lo mismo que al resto de compañeros y tampoco lo puedo unir con las mesas y demás. Entonces busco momentos a lo mejor de contenidos que son, tu sabes, que se repiten mucho durante varios cursos y que son sencillos y que él los conoce, pues entonces, le intento a él que se haga de notar, que destaque, que hable, que se comunique. O actividades comunes de proyectos que yo les preparo, de redacciones, de cuentos, ... que también participe al igual que sus compañeros, se los aprende de pe a pa, los expone perfectamente, la verdad es que muy bien. También hemos estado trabajando un pequeño taller con las compañeras de AL y de PT sobre todo de afectividad, relaciones con los iguales y demás, por lo mismo, por este alumno y por otro con TDAH, por los problemas de socialización y demás (7.). De esa manera se trabaja un poquito con él. Y bueno, yo por ejemplo que le doy música, prácticamente no necesita ninguna ayuda, también yo le intento hacer que se sienta importante, que se sienta vivo en ese sentido, que se sienta listo, que destaque... Entonces los compañeros la verdad es que lo quieren un montón, le aplauden... en ese sentido muy bien. Luego también contamos con un compañero de apoyo que me viene varias horas y de esa manera trabaja muchísimo. Ya te digo que hay que tener una persona al lado con él para que trabaje, si no tienes que estar “vamos, vamos, vamos...”

**6.** Sí, bueno al principio de curso, cuando yo llegué este año nuevo al centro y con toda esta historia de protocolos y demás, yo venía ya trabajando en música en otros coles por proyecto, sin libros, y cuando se lo propuse a mi compañera de nivel, son dos líneas, me dijo que sí sin dudarle, lo hablamos con el equipo directivo y me dijeron que sí pero que tenía que ser un trabajo coordinado. A raíz de ahí, yo con mi compañera de nivel vamos por igual, trabajando lo mismo exactamente, vamos que nos falta ir al baño juntos a la misma hora. La verdad es que nos coordinamos muy bien y no tengo pegas porque se ofrece a todo, está dispuesta a todo.

**10.** Bueno yo le preparo, por el tema del trabajo por proyectos y este año que también hemos estado que los libros no podían salir del cole, teníamos libros digitales, pues los proyectos se los he preparado a la clase con geniality. Entonces, fue una cosa que descubrí este curso y la verdad que me ha gustado mucho. Y les he preparado todos los proyectos por ahí, y a él junto con la compañera de PT, que utiliza también mucho el canva, le hemos adaptado todo con esas aplicaciones, entonces bueno es una herramienta extra. Entonces es una cosa que ya el mismo te lo pide, yo empiezo un nuevo proyecto y él mismo me lo pide y la familia. La verdad es que es un recurso muy bueno para él y este tipo de alumnado.

**11.** Nosotros lo trabajamos con todos por el hecho de que sea inclusivo. Yo creo que, en este caso, el equipo de orientación que ha sido los que lo han preparado, ellas llegan y nosotros estamos en la clase y participan todos. La verdad es que hemos descubierto, pues que tienen muchas carencias, ya sea por la situación por la que están pasando, porque ya están en una edad, que si la vergüenza, que si la timidez. No saben relacionarse. Entonces yo creo que está muy bien trabajarlo con toda la clase, aunque la verdadera dificultad, no quiero decir problema, la verdadera dificultad está donde está, pero siempre es bueno y se hace de manera inclusiva con todos y todas.

**12.** Hablarle, yo les he hablado a ellos y sobre todo he aprovechado los momentos en los que no está él porque la verdad es que es muy difícil llevar una clase para delante. Sobre el TEA como tal no he hablado yo con ellos, pero vamos yo creo que ellos conocen por las dificultades que tiene y demás, pero claro no sé yo hasta qué punto conocen el problema.

**12. Tú les has hablado de este compañero en concreto a ellos, pero no explícitamente del TEA.**

**12.** Ahí está, también te digo, por falta un poco de formación. Yo les comento cómo tienen que actuar con él o cómo tienen que tratarlo o cualquier cosita, pero claro no puedo tampoco profundizar mucho en el tema porque tampoco es que sepa mucho más.

**13. Algo me has comentado ya de la relación con sus compañeros, que lo quieren mucho y lo valoran mucho me has dicho, ¿en general es así?**

13. Sí, sí, en clase dentro del aula no hay ningún problema lo que pasa que él ya sabes tú las características de este tipo de alumnado, a lo mejor cuando la clase está un poco alborotada se siente incómodo, desde hace varios años él lleva en la mochila unos cascos de obras y en esas situaciones él mismo se lo pone porque se pone nervioso, pero vamos es en contadas ocasiones, se puede llevar días y días sin ponérselos. Sí que es verdad, que luego en el recreo, no está tan dentro del grupo como dentro de la clase y te lo ves deambulando solo por el patio. Te dice “maestro me da vergüenza contártelo, pero me estoy imaginando que estoy hablando con Mozart” y dices tú pues si es así déjalo, si él está con su imaginación y demás y está feliz así. La verdad que no es un niño que esté o que le molesten o que esté acosado por ningún otro niño. No lo he escuchado ni lo he visto este curso.

14. Este niño tampoco te puedo decir muy bien porque este año el contacto que he tenido con los padres, es el de ahora por video llamada y demás y pocas veces que a lo mejor hemos cruzado palabras a la hora de la entrada y la salida del cole. Entonces no tenía ese contacto con ellos y no me han podido transmitir nada. Pero vamos yo creo que lo conocen perfectamente y lo respetan y toda la información que llega es buena porque con este niño no hay ningún problema. Es un cachito de pan.

15. Va por rachas, a veces demasiado participativas en el hecho de lo que te he comentado de los genially, de los resúmenes y todo este tipo de adaptaciones. Lo que se suele decir, le das la mano y te cogen hasta el brazo, entonces yo quizás he pecado de ofrecerle demasiados recursos y ahora no saben vivir sin ellos entonces me lo exigen y me llego a sentir presionado porque me exigen una serie de recursos que no me ha dado tiempo de preparar por lo que sea y que tampoco, a ver, yo lo intento dejar claro, no es mi obligación. Yo lo hago voluntariamente para que el niño se sienta mejor en la clase y esté más adaptado y llegue a los mismos contenidos, aunque a su nivel que el resto de sus compañeros, pero hay momentos incluso que de la compañera de PT tienen su número de teléfono y la llaman por la tarde, a mí me mandan correos continuamente. Pero bueno la coordinación es buena, también yo me pongo en su lugar y entiendo que esta coordinación no ha sido tan buena siempre con todos los profesores, y me pongo en su lugar y haría lo mismo, yo pediría. Pero vamos la relación es muy buena y hay mucha coordinación, lo que pasa que, con esto de los correos y demás, aquí estamos como en una farmacia, 24 horas, pero bien.

16. Sí, sí, además este año con el tema de los refuerzos COVID, los compañeros entraban en el aula, y atendían al alumnado que lo necesitara a parte de los apoyos que uno evaluara al principio de cada trimestre. Con la de PT normalmente salen fuera, sí porque realiza otro tipo de trabajo y además este año con el nivel de ruido que hay en las aulas con las ventanas y puertas abiertas, es imposible estar dentro del aula y estar una persona trabajando con este niño sola.

17. Este año actividades, fíjate ahora que estamos celebrando el día de la familia, no han tenido ningún papel porque es imposible, inviable. Pero bueno sí que sé de buena mano que sí que es un cole que recibe mucho alumnado con necesidades y sí que se hacen bastantes actividades inclusivas y se incluye a la familia y demás.

18. Hombre yo creo que sí. Hombre me queda mucho por mejorar por supuesto y seguiré aprendiendo y llegarán otros y aprenderé o descubriré cosas nuevas, porque ya te digo porque tenga TEA, o lo que sea o no tenga nada o ninguna etiqueta, como se suele decir, todos son diferentes y de cada uno se aprende, entonces, yo creo que voy por el buen camino. Me queda mucho que aprender y si nada cambia y sigo en este cole mucho tiempo pues aprenderé muchísimo y cada vez pues me será más fácil.

19. Habré hecho alguno de tipo online, pero para ti y para mí no sirven mucho. De los que haces para coger puntos.