

Familia y profesorado ante la escolarización de un niño con valoración TEA en un aula ordinaria de Educación Infantil

Family and teachers faced with the schooling of a child with an ASD assessment in an ordinary Early Childhood Education classroom

Fátima Yáñez Castro¹, María Montserrat Castro Rodríguez²

¹Maestra en Educación Infantil. Universidade da Coruña fatima-yc@hotmail.com

²Universidade da Coruña maria.castror@udc.es

Recibido: 25/1/2024

Aceptado: 28/4/2025

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Autor/a de contacto:

Fátima Yáñez Castro
Camino de la Regueira, N° 15, P-2
15009 A Coruña

Resumen

El aumento paulatino de la presencia de estudiantes diagnosticados de Trastornos del Espectro Autista (TEA) en las aulas de Educación Infantil, exige la realización de investigaciones que permitan describir, identificar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje en un aula ordinaria a la que asiste alumnado con condición autista. En este contexto, surge una investigación cuyos resultados se presentan en este artículo. Sus objetivos son describir y analizar de la voz de profesorado y familias sobre la experiencia de convivencia y de escolarización de un niño de 4º de Educación Infantil con valoración de condición autista en un aula ordinaria. Es un estudio de caso, en el que se usa una metodología cualitativa, con técnicas de la observación participante (diario de campo) y entrevistas semiestructuradas. La muestra la constituyen al equipo docente y la familia del alumno. El tratamiento de la información se realizó con matrices axiales. Los datos obtenidos presentan una familia y un equipo docente muy implicado en el proceso de escolarización que profundiza en aspectos relevantes como la actitud hacia el alumno, la implementación de estrategias del equipo profesional para conseguir un clima de aula respetuoso con todo el alumnado.

Palabras clave

Autismo, Escolarización, Educación Infantil, Inclusión Educativa

Abstract

The gradual increase in the presence of students diagnosed with Autism Spectrum Disorders (ASD) in Early Childhood Education classrooms requires research to describe, identify and evaluate the teaching and learning processes in an ordinary classroom attended by students with autism. In this context, the results of research are presented in this article. Its objectives are to describe and analyse the experience of coexistence and schooling of a child in the 4th year of Infant Education with an autistic condition in a regular classroom from the point of view of teachers and families. It is a case study, in which a qualitative methodology is used, with techniques of participant observation (field diary) and interviews. The sample consisted of the

teaching team and the student's family. The information was processed using axial matrices. The data obtained show a family and a teaching team that is very involved in the schooling process, and which delves into relevant aspects such as the attitude towards the pupil, the implementation of strategies by the professional team to achieve a respectful classroom climate for all pupils.

Key Words

Autism, Schooling, Early Childhood Education, Educational Inclusion

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el vocablo autismo se ha visibilizado con gran intensidad en la escuela y en la sociedad (Málaga et al., 2019). Esta irrupción no siempre ha estado exenta de rasgos estereotipados y prejuicios que ponen en valor la necesidad de aumentar la reflexión y la investigación sobre la incorporación de la mayor parte del alumnado diagnosticado con autismo a las escuelas ordinarias.

La intensa actividad científica producida en las últimas décadas en torno al autismo ha arrojado interesantes resultados que pueden repercutir en el trabajo diario de las escuelas a las que asiste alumnado que en su momento se identifica con rasgos autistas. Destaca la proliferación de investigaciones en el ámbito clínico, sobre todo neurológico, que han tenido su epicentro en la etiología del trastorno, en la anticipación en el diagnóstico del síndrome, pero también en profundizar e identificar posibles características o comorbilidades asociadas al autismo (Burns et al., 2023).

La investigación en el ámbito psicopedagógico también ha experimentado un cierto auge, derivado especialmente de las necesidades que surgen dentro de las propias escuelas. En este artículo presentamos los resultados obtenidos en un estudio de caso localizado en un aula de educación infantil (EI) de una ciudad gallega, en la que está escolarizado un niño con una valoración de trastorno del espectro autista. Familia y profesionales expresan sus opiniones y reflexiones sobre las dificultades y potencialidades de la incorporación de este alumno a un aula ordinaria. Los resultados reflejan los retos y expectativas manifestados por el equipo docente y la familia sobre la inclusión del alumnado. El trabajo colaborativo se establece como un elemento clave para aprovechar la convivencia del alumnado en el aula ordinaria como un espacio de aprendizaje lleno de oportunidades para estudiantes, profesorado y familia.

1.1. Impacto de la investigación científica en el trabajo del aula de EI

La formación del profesorado se presenta como un elemento clave en el proceso de proporcionar respuestas adecuadas, tanto desde el punto de vista de entender el trastorno como de las investigaciones centradas en la incorporación de cada sujeto a la escuela. Veamos algunos aspectos claves para interpretar las características de cada persona diagnosticada con autismo.

Van Lambalgen y Smid (2004) constatan una opinión muy generalizada del profesorado: la resistencia a los cambios, la participación en intereses restringidos y los comportamientos estereotipados, reacciones como taparse los oídos, gritar, hacer ruidos o agredir en la clase las llevan a cabo para defenderse de la angustia ante la intrusión de estímulos extraños.

Chawarska et al. (2005) resaltan otras de las características que resultan primordiales conocer cuando la persona con autismo llega a los 2 ó 3 años de edad: los patrones atípicos de la mirada, una escasa imitación motora y un bajo interés hacia el juego de simulación y de interacción.

Mulas et al. (2010) señalaban que las dificultades empiezan a aparecer en una fase temprana del desarrollo, cuando se inicia el crecimiento de algunas funciones cerebrales superiores, como la capacidad de comprender a los demás como personas dotadas de mente (la nombrada “teoría de la mente”), funciones de comunicación y lenguaje, comprensión de símbolos y flexibilidad cognitiva.

Martínez et al. (2018) identifican la socialización como uno de los elementos clave para la intervención en la primera infancia como incorpora la Teoría de la Mente. Aspectos como este resultan de gran relevancia en las aulas de EI a la hora de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje con alumnado diagnosticado de autismo.

Los resultados de las últimas investigaciones de Baron-Cohen et al. (2020) destacan la prevalencia masculina del autismo, unida a la constatación de que las niñas con este trastorno tienen una carga de mutación mayor que los niños, y sugieren que los hombres tienen una mayor probabilidad de desarrollar autismo. Sin embargo, investigaciones recientes hablan del sesgo de género en la detección del autismo que ha condicionado el diagnóstico en niñas, derivado en ciertas ocasiones de estereotipos asociados al sexo (Montagut-Asunción et al., 2018; Happé y Frith, 2020).

Vermeulen (2020) subraya las dificultades de las personas con este trastorno para reconocer y comprender las mentes propias y ajenas, no parece haber un error absoluto en la mentalización. Algunas personas con autismo parecen tener cierta comprensión de los estados mentales, pero experimentan dificultades para usar este conocimiento de forma espontánea y flexible en la vida real.

Pantoja y González de Rivera (2021) sostienen que la participación social del alumnado con TEA no tiene en el momento de transición a la etapa de EI 3-6, la centralidad e importancia que irá teniendo según se progresa en las etapas educativas. Las autoras reflejan que la tranquilidad escolar que suelen vivir las familias durante estos años en donde el rendimiento académico aún no es un factor preocupante o las relaciones de amistad poco trascendentes, se diluye según se aproxima el momento de dar el paso de EI a Educación Primaria (EP).

1.2. Condiciones de escolarización del alumnado con TEA

En la escolarización del alumnado con valoración de autismo cobra fuerza su necesaria presencia en las aulas ordinarias de las escuelas, frente a la opción de las escuelas de educación especial. En los últimos años se detecta un amplio número de estudiantes que están en escolarización combinada entre centro ordinario y específico (Jiménez, 2018).

En estos escenarios es necesario tener en consideración las aportaciones de la investigación, que destaca las características de una práctica educativa inclusiva. A continuación, se reflejan algunos aspectos que deben determinar la práctica educativa de la escuela, aunque es necesario tener presente, como señalan Matson y Kozlowski (2011) en sus investigaciones, que el alumnado diagnosticado de autismo representa una de las caras más vulnerables hacia la segregación, la marginación y el fracaso escolar, por lo que llevar a cabo prácticas educativas inclusivas desde las aulas de infantil es primordial.

Valdés y Díaz (2019) consideran que el alumnado con diagnóstico autista es uno de los colectivos más discriminados en términos de falta de igualdad de oportunidades y de exclusión educativa y social. Ravet (2011) concluye que este alumnado posiblemente sea el que más desafía el sistema educativo. Muñoz-Abarca et al. (2020) aducen como algunas de las causas que pueden contribuir a originar esta situación la falta de mediación y estructuración del entorno educativo, viéndose ligado a las barreras para su plena participación.

2. METODOLOGÍA Y CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

2.1. Tipo de metodología

El estudio de caso realizado se contextualiza en un aula ordinaria de EI de un centro educativo privado en la ciudad de A Coruña. Esta institución pertenece a una red internacional y no cuenta con ninguna aula de Educación Especial y, debido al hecho de observar un caso de TEA en el sexto curso de EI, se lleva a cabo el estudio.

La metodología utilizada en esta investigación es de corte cualitativo. Teniendo en cuenta que se centra en un estudio de caso en un aula ordinaria a la que asiste un alumno valorado con autismo, esta metodología parece oportuna porque nos permite profundizar en la indagación de los hechos (Herrera, 2017). Además, tal y como refleja este autor, su objetivo es la comprensión de las interrelaciones que se dan en la realidad.

Las técnicas utilizadas fueron la observación participante y las entrevistas semiestructuradas. La observación participante que se muestra de carácter inductivo permitirá identificar la información clave para comprender lo que sucede en el aula. La entrevista semiestructurada permite profundizar en las cuestiones básicas incluidas en el guion de entrevista, al mismo tiempo que, siguiendo las opiniones o reflexiones de las personas participantes, se puedan aprovechar e ir adaptándose a los matices que van surgiendo a medida que se conversa y que enriquecen la propuesta original.

2.2. Muestra

La selección del caso está condicionada a un muestreo intencionado: colegio privado ordinario, con escolarización de alumnado autista. La muestra la constituyen la tutora de EI (P1), la tutora y maestra de las materias de Matemáticas y Lectoescritura (P2), el maestro de Inglés y STEM (P3), y la madre del alumno (F).

2.3. Los Instrumentos de investigación

Durante un cuatrimestre se lleva a cabo una observación del aula y se realiza un diario de campo. Para la elaboración del diario, se opta por una modalidad de descripción de todo lo que pasaba en el aula y de anécdotas. La lectura detallada del diario proporciona una serie de dimensiones o categorías de análisis. A partir de estas categorías se diseña y estructura el guion de la entrevista semiestructurada. Las categorías son: datos sociodemográficos de la persona entrevistada; formación; valoración de la intervención y escolarización a través de los sentimientos personales; actuación y percepción del

equipo docente; actuación y percepción de la familia; la actuación del niño observado; la actitud y actuación del resto de alumnado; las relaciones interinstitucionales.

El guion de entrevista fue validado por 4 personas: madre-maestra de una niña con diagnóstico autista, maestro-doctor en educación con tesis en el ámbito del autismo; adulto autista maestra, docente universitario especializado en métodos de investigación y orientación.

2.4. Tratamiento de la información

Como herramienta de análisis de datos, se utilizarán las matrices de análisis. La información extraída es incluida en matrices de doble entrada, siguiendo un modelo de codificación axial, en donde una columna identifica a cada agente entrevistado y en las filas, a su vez distribuidas en categorías y códigos, se recogen las respuestas y reflexiones de cada persona. Samaja (1994) define el proceso de investigación como la traducción del objeto de investigación a un sistema de matrices de datos y de un sistema de matrices de datos a la unidad de un modelo que reproduzca el comportamiento del objeto real. Además, las matrices de datos como herramientas conceptuales ayudan a definir y hacer operativa la muestra, justificando la decisión metodológica de la misma y probando su consistencia y coherencia (Kazez, 2009).

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La información recogida y analizada se agrupa en los siguientes apartados.

3.1. Staff y perfil profesional

El equipo docente del aula en la que está incorporado X tiene experiencia profesional en el ámbito de EI, aunque no todas lo tienen en la intervención con alumnado con condición autista, pues solo una de ellas tiene experiencia previa. El profesorado sin experiencia previa exigió formación externa especializada relacionada con el TEA.

La observación y la propia autocaracterización de las maestras identifican un perfil profesional de docentes próximo y cálido a todo el alumnado, generándose un clima de apego entre la comunidad de clase.

3.2. Heredando un “rasgo de familia”

La valoración de autismo no ha sorprendido a la familia, pues como indican algunas investigaciones se detecta una prevalencia del trastorno: cuatro miembros de la familia están afectados, pero estando dos de ellos aún sin diagnosticar, como identifica un miembro de la unidad familiar “yo soy autista y su padre, creo que también, aunque él nunca ha querido someterse al estudio para llevar a cabo un diagnóstico... Mi padre lo tiene y un primo también” (F).

F transmite las similitudes de su caso con el de su hijo, destacando “yo al niño siempre le he visto comportamientos y formas de actuar similares a los míos y, hoy en día, él también es consciente”. En su discurso reconoce determinadas actitudes del niño como que no responde a conductas normotípicas, y le ayudan a intuir que puede estar ante un

nuevo caso en la familia: “todos empezaron a cantar el cumpleaños feliz y él, empezó a llorar y se fue corriendo. Ahí ya me di cuenta de que algo no estaba bien” (F). La valoración que confirma las sospechas familiares se produce “a los tres años y unos pocos meses... Tiene un grado 1” y se hace a través de la observación en contexto.

En sus reflexiones deja claras sus convicciones sobre la posible etiología del autismo: “se dice que este tipo de partos tienen más riesgo de que luego el bebé presente TEA, pero yo no creo que mi hijo lo tenga por este motivo, sino porque hay una carga genética importante”.

La madre de X ha ido adquiriendo una relevante formación en torno al TEA. Sus propias condiciones personales y las de su hijo le han llevado a formarse, lo que aporta un gran enriquecimiento de la colaboración escuela-familia y también en la comprensión de cómo trabajar con su hijo. En este sentido, prioriza las características y la calidad de la intervención adecuada a su hijo y “minusvalora” el grado de afectación “para mí es un poco relativo porque al final depende mucho de la ayuda que se le brinde a la persona” (F). A modo de ejemplo, relata pasajes de su vida ordinaria, donde pone en valor la empatía como factor de normalización. En la interacción social entre sus dos hijos, destaca la gran capacidad del niño, teniendo este un hermano pequeño que sigue sus pasos y con el que muestra una gran cantidad de similitudes a nivel personal: “Es la persona que mejor lo entiende, ya que con solo mirarse ya se ríen y conectan, no les hace falta hablar” (F).

En relación con las situaciones no normotípicas que pueden surgir, se añade “yo lo llevo muy bien, pero el que no lo lleva tan bien es el padre porque no le gusta ni se siente cómodo ante un “problema” que pueda surgir fuera de casa” (F).

3.3. Los retos de la inclusión: Un espacio para el trabajo cooperativo

El equipo docente entiende el reto de la inclusión como una oportunidad para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. P1 y P2 reconocen lo enriquecedor que puede ser para su experiencia como maestras el hecho de tener alumnado con estas características en el aula. P1 destaca que está “muy motivada, implicada y sin dejar de aprender”, mientras que P2 refleja sentirse “muy orgullosa de ver sus progresos, aceptando sus dificultades, destacando sus destrezas e identificando sus esfuerzos”. Un éxito que sólo se consigue a través de una importante acción de coordinación de todo el equipo docente. La coordinadora entiende que ese trabajo de aula no sólo repercute en el alumno observado, sino que también ayuda con el resto de estudiantes que presentan NEAE. Según las maestras, esta intervención exige “paciencia” (P2, P3), el “interés” (P1) y la “voluntad” (P1). En las palabras del equipo docente, se detectan actitudes con matices diferentes, pues frente a P1 y P2 que asocian los beneficios al alumnado con NEAE, P3 entiende que lo que ha aportado este niño al aula es la normalización de las diferencias como un factor de mejora de la enseñanza.

A lo largo de la investigación se ha percibido una gran coincidencia en los objetivos que hay que adquirir por parte de familia y profesorado, aunque existen matices en el discurso. P1 hace hincapié en lo importante que es “la socialización y el aprendizaje de las rutinas escolares” y F se focaliza en la necesidad de “introducirle todos los conceptos que se pueda encontrar de cara a un futuro”, pudiendo profundizar más en los aspectos que pueden ser de su interés, señala “pienso que todo lo que se trate en el aula ayudará y beneficiará su desarrollo y madurez (...) Además, el hecho de centrarse y potencializar

aquello que le pueda resultar atractivo está bien, pero no creo que sea bueno dejar el resto de las *asignaturas* en segundo plano”. P2 y P3 ven necesario el curso de sus *áreas de conocimiento* para que el niño desarrolle su imaginación, su creatividad e ilusión de una forma más motivadora para él. “La Lectoescritura para el desarrollo de la imaginación, la creatividad, la atención, la concentración, aumentar la curiosidad; Las matemáticas para el desarrollo intelectual, la reflexión, la concentración, ...” (P2), mientras que P3 refleja “considero que la oportunidad de crear le aporta cierta ilusión y le motiva”.

3.4. La construcción de un clima de convivencia y aprendizaje en el aula

P1 entiende que el reto para la inclusión de este alumno en el aula está condicionado porque “si el grado de autismo no es muy alto, entre el Departamento de Orientación, familia, tutores, coordinadores y terapeutas externos, se trabaja intensamente y se obtienen avances muy positivos”.

Los primeros pasos hacia la convivencia no estuvieron exentos de dificultades para algún profesorado. Según P2 “la adaptación fue algo difícil, al comienzo del primer trimestre, pero a partir de ahí” y reconoce que la evolución positiva se ha experimentado cuando “me he adaptado a sus necesidades”. Mientras que P3 se mantiene en que para él no le supuso mucho el hecho de acostumbrarse a un ritmo de clase diferente. Todo el equipo reconoce la relevancia de la implicación familiar. El hecho de la anticipación aportada por la familia, así como las estrategias utilizadas para contribuir a la familiarización del niño con el nuevo entorno con el que se va a encontrar, puede ser un factor clave para la adaptación.

El profesorado destaca la identificación de los intereses y gustos del alumno como una estrategia clave para favorecer su inclusión en el aula. Son conscientes del interés del estudiante por conocimientos asociados a áreas como Matemáticas/STEM e Inglés, que le provocan gran motivación. En el discurso general reflejan el éxito del alumno en base a diferencias significativas con el resto de estudiantes, caracterizándolo por sus rasgos sobresalientes, pues, por ejemplo, argumenta P2 “en cuanto a la lectura ya sabía leer cuando empezó el curso y su progreso en la escritura es considerable”, siendo este uno de las informaciones más comentadas por todo el profesorado. En este caso, existe un consenso entre docentes en la relevancia de los contenidos y no hacen mención a las metodologías.

3.5. La familia ante el proceso de incorporación del alumno al sistema escolar

La familia habla de la “dureza del proceso” de incorporación al aula de un alumno con trastorno autista o en la unidad familiar para aquellos miembros que carecen de formación, debido a las exigencias de tratar y comprender el trastorno para cubrir las necesidades de cada persona, tarea que no resulta sencilla. La escolarización en un centro ordinario aporta más beneficios para su hijo. Es consciente que “los primeros años de vida son la base, y lo que va a dictar cómo sea ese niño en un futuro”. Reconoce que las actividades diarias en el hogar pueden conllevar al agotamiento debido a las situaciones no normotípicas que puedan surgir, derivadas, por ejemplo, de las estereotipias. Teniendo

en cuenta todo esto, hace hincapié en la necesidad de visibilización y normalización de la convivencia.

F destaca con firmeza la importancia de llevar a cabo un diagnóstico en estos casos “el estudio ayudó a definir sus características y a ponerle nombre, para que ahora reciba una atención en función a lo que él necesita en todo momento”.

El éxito de la incorporación de su hijo lo basa en la percepción de que su hijo “está muy arropado”. Entiende las dificultades con las que puede encontrarse el profesorado debido a algunas de las características de X, como, por ejemplo, los procesos de comunicación “tenemos nuestros momentos porque un día normal desayunando en mi casa puede ser un espectáculo. Cada uno tenemos que desayunar algo muy concreto y podemos pasarnos todo el rato sin intercambiar ni una palabra. Él está en una esquina de la mesa con su tableta y su hermano igual. Su padre y yo con nuestros teléfonos móviles” (F).

Una de las únicas preocupaciones que muestra F está relacionada con el progreso hacia la EP “lo que me preocupa, actualmente, es el cambio que se va a producir de Infantil a Primaria... Al cambiar de profesorado y tener compañeros nuevos en el aula no sé cómo lo va a afrontar. El poder llegar a perder más el contacto con su profesorado actual tampoco me gustaría porque le han ayudado en todo momento y él les tiene mucho cariño”. Además, vuelve a hacer hincapié en la necesidad de una “anticipación de rutinas” (F).

3.6. Estrategias de actuación en el aula

La intervención en el aula parte de una recopilación general de información en cuanto a las particularidades que presenta el alumno. P1 refleja la importancia de diferentes agentes en este proceso a través de las palabras “reuniéndonos con la familia, tutor, coordinadora y Departamento de Orientación del colegio. Reuniéndonos a posteriori con el terapeuta externo que conduce el caso”. Analizando las necesidades del niño, se llevaron a cabo las estrategias correspondientes, aspecto que refleja la familia y que, en la actualidad, resulta primordial porque cada estudiante se considera como único, con unas características y necesidades concretas. “En ningún momento la directiva del centro ni el profesorado llevó a cabo actividades de manera extraordinaria, sino que intentaron analizar las necesidades del niño y, a raíz de ahí, trabajar en ello en el aula con él mismo” (F).

El profesorado diseña una práctica educativa común para todo el alumnado, por lo que el hecho de conocer las características del alumno en cuestión es fundamental para un buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente entrevistado, ante este proceso refleja que “se tomaba en cuenta sus limitaciones para llevar a cabo distintas actividades” (P3). Durante este proceso, la empleabilidad de diferentes recursos puede servir de ayuda para el alumnado que presenta TEA, recursos que también puede utilizar otro alumnado con desarrollo normotípico. En este caso, sí que se incorporaron materiales como los pictogramas para desempeñar la práctica docente en algunas ocasiones, lo cual es destacado por una de las profesoras. En cambio, P2 hace hincapié en que “no recurrí a pictogramas durante este curso, pero sí al temporizador”.

En el aula, el clima de normalidad se puede ver interrumpido si hay alumnado que presenta autismo. Lograr el éxito de la práctica educativa puede ser complicado, pero mediante propuestas que motiven al alumnado y tengan en cuenta sus características e

intereses se puede lograr, como señala una de las maestras “ayudándolo a ser más flexible, impulsar su motivación, participación y colaboración” (P2).

3.7. Estrategias de actuación en el hogar

En comparación con las investigaciones llevadas a cabo hasta la actualidad, la familia del alumno resalta algunas de las características que éste muestra en el hogar. Estos aspectos, se asemejaban en otros miembros que ya obtenían un diagnóstico claro “características típicas del autismo, como la ecolalia, han estado presentes en él hasta el día de hoy. Poco a poco yo ya vi que algo fallaba y no estaba siendo normal, en muchas actuaciones me recordaba a mí” (F).

Una vez que la familia en cuestión transmite algunos de los aspectos que caracterizan a su hijo, particularmente en su vida diaria en el hogar, esta procede a comentar algunas de las preferencias que el niño muestra, al igual que varias rutinas que, como padres, llevan a cabo en casa. F añade “lee, cuenta y trabaja con números y se inclina mucho por los animales. Los idiomas siempre le han llamado la atención... Su capacidad es inmensa. Las rutinas... podemos decir que fueron como las de un niño con características normotípicas, solo que... necesita moverse muy a menudo, hay cosas que no tolera como texturas de alimentos o los ruidos”. Señalando que “en casa hay las mismas rutinas que en cualquier hogar...”. Aspectos para tener en consideración, y que también se reflejan en la práctica educativa en el aula, son la “capacidad grandiosa” que presenta el niño. Respetar sus ritmos y tiempos a la hora de desarrollar alguna tarea es indispensable, por lo que, si se tienen en cuenta, como resalta la familia, puede desempeñar su vida diaria con normalidad. Además, hay objetos tecnológicos que le permiten una “mayor libertad” y resultan de su agrado. Estos elementos le permiten crear y seguir aprendiendo, aumentando sus capacidades. En este caso, el niño aprovecha para buscar aquello que le interesa como el abecedario árabe o aprender ruso, tal y como señala la familia. Además, hace hincapié en su sensibilidad, principalmente hacia los seres vivos, a los que no le agrada ver encerrados.

3.8. Actuación y actitud del alumno

Tanto la familia como el profesorado reflejan el comienzo de la escolarización en el centro por parte del alumno en el cuarto curso de EI, es decir, “con 3 años”, presentando hasta la actualidad una evolución muy favorable. En general, todas las entrevistadas destacan su gran capacidad para el aprendizaje y, si se parte de sus intereses, puede acercarse en conceptos a los conocimientos del resto del alumnado “normotípico” de su franja de edad. En estas líneas, F refleja que sus primeras palabras ya no fueron ni “papá” ni “mamá”, sino “cuadrado, círculo, rectángulo, óvalo”. Asimismo, se muestra una semejanza entre el agente educativo y familiar al destacar que aspectos como la socialización, la música o la psicomotricidad le costaron en mayor medida. Investigaciones llevadas a cabo en los últimos años verifican cómo estos pueden ser un reto para las personas con rasgos autistas, aunque en este caso, paulatinamente, se ha ido contemplando un gran avance, tal y como refleja la familia “él apenas hablaba, pero desde que está en el centro, poco a poco, ha ido comunicándose a su manera con sus compañeros y compañeras... En menor medida, la música y aspectos relacionados con la misma o la

psicomotricidad”. Los movimientos estereotipados no dejan de estar presentes y el aleteo es uno de los que lo caracterizan.

En lo que a la orientación espacial se refiere, el profesorado hace hincapié en la buena orientación que presenta, aunque suele “investigar por su cuenta”. Esta reacción es recurrente cuando algo no es de su agrado, pero también en los últimos tiempos “hace uso de auriculares en las sesiones de Ritmo o Educación Física si el sonido alto le perturba (muy pocas veces)” (P1).

A excepción de P3, el resto de docentes P1, P2 y la madre resaltan la escasez de contacto visual del niño con ellas, aspecto de gran relevancia en las investigaciones realizadas en líneas del TEA. Suele hacerse con todo aquello que desea, aunque carezca de permiso, hecho que según la familia está siendo gestionado, llegando a lograrlo. Las situaciones de cambio o que presentan negatividad hacia él llegan a producirle agobio, en las cuales actúa pateando y gritando. En palabras de la familia: “aunque esto le dura unos pocos minutos hasta que vuelve a su estado habitual”.

La adecuación de las actividades, en este aspecto, puede ser crucial. En su comienzo, el profesorado refleja la preferencia que muestra el alumno al querer desarrollar las actividades de forma individual. Sin embargo, como indica P2, el estudiante muestra preferencia por cierto alumnado con el que tiene más apego, con el que consigue mantener cierta interacción por iniciativa propia. También las sesiones de matemáticas contribuyen de forma especial al proceso de adaptación “muestra mayor interés por las matemáticas. Le gustan las sesiones en las que se trabaja con material manipulativo... Le cuesta el coloreo y el trazado de la escritura lo realiza muy grande” (P2).

El profesorado se mantiene en que le cuesta seguir el ritmo habitual de la clase, pero “refleja la preferencia que muestra hacia los libros y los iPads, así como por el inglés y el rincón de los cuentos” (P2).

3.9. La importancia del período de adaptación

El período de adaptación es otro de los aspectos que hay que analizar, haciendo P1 y P2 hincapié en lo que supuso para el niño el hecho de adaptarse al cambio. La asistencia previa a la Escuela Infantil le ha podido servir de ayuda, sin embargo la familia expone la dificultad que acompañó a este proceso “allí ha sido todo más complicado. Aún no se había diagnosticado y la educadora no sabía cómo sobrellevar el caso. El niño hacía ruidos y apenas hablaba ni se relacionaba. Justo en su llegada al actual centro ya se supo que tenía autismo al cien por cien por la terapeuta y se supo ir encauzando el caso”.

En líneas generales, sobre los sentimientos que muestra X, se contempla el gran apego que tiene hacia el profesorado y algunos compañeros y compañeras. La familia resalta las palabras que transmite el niño durante en el período vacacional, en el cual no asiste a la escuela “durante las vacaciones, está ansioso por volver a verlos y habla de ellos... Con su tutora tiene un apego grande desde el primer momento”.

3.10. Actuación y actitud del alumnado

En cuanto a la actitud que muestra el alumnado con relación al niño con autismo, el equipo docente resalta la aceptación y la ayuda que le brindan, “es uno más” (P1). Un dato de gran importancia es el aportado por la tutora de aula “la mayoría de sus compañeros son los mismos desde el curso de 4º de Infantil”. Sin embargo, en su

comienzo escolar la adaptación también resultó ser paulatina y costosa por parte de sus compañeros y compañeras. La familia hace hincapié en que “al principio les costó porque veían que actuaba de ciertas maneras y que se le dejaban hacer algunas cosas que, quizás, a ellos no”. Aspectos como la maduración y la comprensión del alumnado están presentes en la exposición transmitida por la madre, así como la figura de apego y la protección, en particular, por parte de una compañera en concreto.

Por parte de la familia se obtiene información en relación con las actividades que puede llevar a cabo el centro en consideración a las NEAE, aspecto que se debe tener en consideración ya que los centros educativos pueden ofrecer y diseñar diferentes propuestas en relación con las necesidades del alumnado y de las familias. Ante esta casuística concreta, F señala que “este es un centro que sí que se centra mucho en las características y en las necesidades individuales de cada niño y niña, pero no va más allá de cara al exterior... no se dan a conocer estos casos ni se quiere hacer sonoridad de ellos”. En este caso, la mujer se muestra partidaria de dar a conocer su caso concreto, llegando así al resto de familias y al alumnado y sirviendo de ayuda. Se intenta transmitir una imagen de concienciación de cara a la comunidad a través de sus palabras: “yo soy partidaria de contar mi caso y mi experiencia y pienso que así los niños y la sociedad se podría concienciar... Esto es muy importante, porque no todos tenemos las mismas necesidades, ni características”.

3.11. Actuación y actitud específica de la familia

El equipo docente muestra una percepción de bondad hacia la familia del alumno. Su actitud positiva, colaboradora, y de apoyo son palabras que todo el profesorado transmite como características principales, así como “hay una comunicación muy fluida y cercana” (P2). En contraposición, en *áreas* como el inglés y STEM, la familia se mantiene al margen.

En este caso, para finalizar su discurso, la componente de la familia entrevistada hace hincapié en el hermano pequeño, mostrando algunas semejanzas “ambos siguen un mismo patrón porque el pequeño se interesa por lo que hace él. Entonces ya aprovecha para aprender muchas más cosas”. A modo de ejemplo, se añade el interés que éste muestra con tan solo dos años y medio hacia el abecedario árabe “con tan solo dos años y medio, ya se está aprendiendo también el abecedario árabe porque le ve a su hermano mayor” (F). La relación con su hermano es muy buena y destaca “él es la persona con la que más conecta y mejor se entiende. Con tan solo mirarse ya se transmiten todo y se empiezan a reír los dos”. De este modo, se puede contemplar lo cariñoso que puede ser el niño tanto en el aula, como en el hogar con sus allegados.

Un rasgo que demuestra que la familia tiene presentes e interiorizados aspectos relacionados con el trastorno como la prevalencia, es la contemplación de características asociadas al TEA en el hermano pequeño “al pequeño le veo ciertos rasgos, actitudes y formas de actuar como las mías y como las de su hermano, pero la gente ya me dice que puede ser cosa mía”. La normalización del autismo en sus vidas es un punto sobresaliente.

3.12. Relaciones interinstitucionales

En las reflexiones transmitidas por parte de la familia se alude a las relaciones que se mantienen con profesionales ajenos al centro educativo y que intervienen en el proceso

de desarrollo y maduración del niño. F señala que “acude desde el primer curso de infantil a una psicopedagoga externa y estoy en contacto con ella a través del correo, reuniones telefónicas y/o presenciales en el colegio”. La psicopedagoga ayuda a la familia a sobrellevar el caso de TEA, ya que ha servido, también, para tratar el caso de la madre en cuestión “es la misma a la que voy yo”.

Se han producido a lo largo de todo el proceso varias problemáticas, pero gracias a la terapeuta, la familia transmite cómo le ha ayudado a la hora de actuar con este alumno: “esta terapeuta lo ha observado y me ha proporcionado mucha ayuda a la hora de actuar con él cuando se presentaba alguna problemática”.

La colaboración con asociaciones referentes al autismo está presente en la vida de la familia. La madre del alumno transmite que colabora con una asociación con la cual da charlas en centros, junto a una compañera, pero, también, “en donde se me da la oportunidad”. Asociaciones como ASPANAES desarrollan servicios como los programas individualizados o la colaboración con las familias.

4. CONCLUSIONES

Este estudio de caso se pone de manifiesto la relevancia de la coordinación familia y escuela. Existen una serie de principios que no siempre comparten en orden a la prioridad, pero sí, unas y otras consideran que deben estar presentes. Olsen et al. (2019), señalan que algunas de las medidas que tuvieron un mayor impacto en los procesos de inclusión educativa, demostraron ser aquellas que favorecen la colaboración familia-profesional y la participación familiar en la comunidad educativa.

El alumno observado pertenece a una familia en que varios de sus miembros tienen diagnóstico de autismo y como deja patente su madre, cuentan con una gran formación y experiencia. Este modelo de familias coincide con los resultados de investigación de Piven et al. (1997) que evidencian la vulnerabilidad genética heredable que comporta este trastorno, ya que una proporción alta de hermanos, padres y familiares de primer grado presenta una variante subclínica de este patrón denominada “fenotipo autista ampliado”. Como explica Lilley (2014), las familias del alumnado con TEA llevan, a su vez con ellas mismas, grandes retos, miedos y preocupaciones ante la escolarización de descendientes, situaciones que las pueden poner en riesgo de exclusión social. En palabras de la madre, sus pretensiones con la escolarización son muy claras: visibilización del autismo; la búsqueda del equilibrio en los aprendizajes entre los intereses del niño y lo que no le gusta realizar; la generación de un clima de aula que permita al resto del alumnado entender a su hijo y la adquisición de aprendizajes que le “sirvan para el futuro”. Su principal miedo reside en la Educación Primaria, donde percibe que existen otros criterios que podrían ser contrarios a las características del niño.

Para ambas partes, la escolarización del alumno en el aula ordinaria se valora positivamente, tanto para el propio estudiante diagnosticado con autismo como el resto de la clase. Brun et al. (2018) indican que en los últimos años el alumnado con trazos autistas tiene mayores posibilidades de participar en la escuela ordinaria, bien a través de la escolarización compartida o la escolarización ordinaria con un SIEI (soporte intensivo de escolarización inclusiva). Distintas investigaciones reiteran la riqueza de la escolarización en el aula ordinaria como un elemento clave para la inclusión educativa. En este estudio de caso, familia y profesorado reiteran la necesidad de que el alumno se

sienta parte del sistema. Tomando como referencia a González de Rivera y Pantoja (2021) el formar parte de la clase resulta fundamental para que el alumno perciba la sensación de bienestar, se sienta escuchado y comprendido.

Familia y profesorado relatan estrategias que pretenden potenciar la interacción entre iguales, aprovechando las características del aula en general y de las específicas del alumnado observado. El profesorado identifica los intereses del alumno para favorecer el proceso de adaptación, como la socialización entre pares para establecer las relaciones personales y desarrolla distintas formas de promover la comunicación para conseguir un buen clima de aula y facilitar la cohesión grupal, con lo que se pretende conseguir una buena calidad de vida en el aula y la felicidad del alumno (Rodríguez, 2018).

Una parte importante de las estrategias de aula, pasan por el reconocimiento de los intereses en aspectos relacionados con ámbitos concretos: asocian el éxito académico del estudiante, así como su adaptación al aula, a determinadas áreas de conocimiento como las vinculadas a STEM o a la lectura. Tanto la observación como las valoraciones de familia y profesorado hacen referencia a una organización del proceso de enseñanza-aprendizaje basándose en "asignaturas" y un ambiente de orden en el aula. El profesorado afirma que organiza sus propuestas didácticas partiendo de la clase en general y luego las adapta a las características del alumno con TEA. Este relato permite hacer inferencias sobre el modelo pedagógico y la metodología utilizada. Se opta por un modelo muy estructurado, en torno a la organización de las secuencias didácticas en contenidos de materias clásicas o tradicionales como las matemáticas o la lectura, donde se usan materiales motivadores para el alumnado (manipulativos, pecs). En general, tanto las observaciones como las opiniones de la muestra no hacen referencia a áreas de conocimiento ni a la organización competencial muy presente en las aulas de EI, que conlleva un enfoque globalizado del aprendizaje. A priori, este equipo docente ha optado por un modelo que Mesibov y Howley (2010) identifican como Enseñanza Estructurada, que parte de conocer las necesidades y estilos de aprendizaje del alumno. Este modelo se caracteriza por seguir un sistema de intervención que permite organizar el aula y orientar todos los procesos de enseñanza hacia las habilidades y capacidades presentes en las personas con autismo. Para estructurar el aula de manera adecuada, se deben de establecer límites claros y bien definidos, que permitan al alumnado identificar diferentes áreas, distinguiendo entre lugares, lo cual les permitirá establecer rutinas básicas imprescindibles para su día a día. El proceso de enseñanza tiene como eje vertebrador el alumno con TEA y no siempre contempla la visión de aula, lo que a priori contradice la opinión del equipo docente, aunque en la observación directa lo atestigua. En este sentido, sería muy importante valorar el impacto de las metodologías y modelos educativos en la configuración general del alumnado. Una de las características que se refleja del alumno es la necesidad de desarrollar la plasticidad cerebral, para lo que necesita tener experiencias distintas de aprendizaje. En este sentido, es evidente la necesidad de introducir otras metodologías que favorezcan un aprendizaje más creativo e interactivo con el mundo que le rodea, tanto a nivel natural como social.

En conclusión, este caso refleja la valoración positiva que hace la familia y el profesorado sobre el proceso de escolarización del alumno en un aula de 4º de EI en términos del bienestar que manifiesta el discente. De cara al futuro, con el objetivo de valorar si existe un proceso real de inclusión educativa, es necesario analizar si el bienestar va acompañado de procesos de enseñanza-aprendizaje que favorecen el desarrollo integral del estudiante y del resto de la clase.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcantud Marín, F. (2013). *Trastorno del Espectro Autista. Detección, diagnóstico e intervención temprana*. Pirámide.
- Alhozyel, E., Elbedour, L., Balaum, R., Meiri, G., Michaelovski, A., Dinstein, I., Davidovitch, N., Kerub, O. y Menashe, I. (2023). Association Between Early Developmental Milestones and Autism Spectrum Disorder. *Res Child Adolesc Psychopathol*, 51, 1.511-1.520. <https://doi.org/10.1007/s10802-023-01085-6>
- American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition, DSM-V-TR*. American Psychiatric Association.
- Baron-Cohen, S., Tsompanidis, A., Auyeung, B., Pohl, A., Nørgaard-Pedersen, B., Hougaard, D. M. y Cohen, A. (2020). Estrógenos fetais e autismo. *Maremagnum: publicación galega sobre o trastorno do espectro do autismo*, 24, 173-190.
- Brun, J.M., Olives, S. y Aixandri, N. (2018). Traballo en rede: a necesaria resposta asistencial á complexidade dos TEA. *Maremagnum: publicación galega sobre os trastornos do espectro autista*, 22, 23-32.
- Burms, J., Phung, R., Shayna, M., Hanlon-Dearman, A. y Ricci, A. (2023). Comorbidities Affecting Children with Autism Spectrum Disorder: A Retrospective Chart Review. *Children*, 10(8), 1-11. <https://doi.org/10.3390/children10081414>
- Busquets, L., Miralbell, J., Muñoz, P., Muriel, N., Español, N., Viloca, L. y Mestres, M. (2018). Detección precoz del trastorno del espectro autista durante el primer año de vida en la consulta pediátrica. *Pediatría Integral*, XXII(2), 105.e1-105.e6. <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2018-03/deteccion-precoz-del-trastorno-del-espectro-autista-durante-el-primer-ano-de-vida-en-la-consulta-pediatica/>
- Chawarska, K., Volkmar, F. y Klin, A. (2005). Autism in infancy and early childhood. *Medicine, Psychology: Annual review of psychology*, 56, 315-336. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070159>
- Cho, Y. (2023). The Impact of Young Children's Communication Skills on Social Competence: The Double Mediating Effect of Peer Play. *Korean Journal of Child Studies*, 44(2), 167-176. <https://doi.org/10.5723/kjcs.2023.44.2.167>
- Dawson, G., Rieder, A.D. y Jonhson, M.H. (2023). Prediction of autism in infants: progress and challenges. *The Lancet. Neurology*, 22(3), 244-254. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(22\)00407-0](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(22)00407-0)
- Espín Jaime, J.C., Cerezo Navarro, M.V. y Espín Jaime, F. (2013). Lo que es trastorno del espectro autista y lo que no es. *Anades de Pediatría Continuada*, 11(6), 333-341. [https://doi.org/10.1016/S1696-2818\(13\)70155-0](https://doi.org/10.1016/S1696-2818(13)70155-0)
- Falck-Ytter, T. y Bussu, G. (2023). The sensory-first account of autism, *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 153. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2023.105405>
- Fang, Y., Cui, Y., Yin, Z., Hou, M., Guo, P., Wang, H., Liu, N., Cai, C. y Wang, M. (2023). Comprehensive systematic review and meta-analysis of the association between common genetic variants and autism spectrum disorder. *Genes*, 887, 147.723. <https://doi.org/10.1016/j.gene.2023.147723>
- González de Rivera Romero, T. y Pantoja González, M. (2021). Análisis del proceso de educación inclusiva del alumnado con TEA desde educación infantil hasta la universidad: Historias de vida (EDITEA). *Risei Academic Journal*, 1(2), 4-19. <https://revista.risei.org/index.php/raj/article/view/10>
- Happé, F. y Frith, U. (2020). Revisión anual da investigación: Mirando cara atrás-cambios no concepto de autismo e implicacións para futuras investigacións. *Maremagnum: publicación galega sobre o trastorno do espectro do autismo*, 24, 139-172. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13176>
- Herrera, J. (2017). *La investigación cualitativa*. Accesible en: <https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>
- Hertz-Picciotto, I., Schmidt, R.J. y Krakowiak, P. (2018). Understanding environmental contributions to autism: Causal concepts and the state of science. *Autism Research*, 11(4), 554-586. <https://doi.org/10.1002/aur.1938>
- Jiménez Casas, C.L. (2018). Arredor da educación e o autismo. *Maremagnum: publicación galega sobre o trastorno do espectro do autismo*, 22, 33-48.

- Kazem, R. (2009). Los estudios de caso y el problema de la selección de la muestra: Aportes del sistema de matrices de datos. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13, 71-89. https://www.researchgate.net/publication/321302942_Los_estudios_de_caso_y_el_problema_de_la_seleccion_de_la_muestra_Aportes_del_sistema_de_matrices_de_datos
- Kilpatrick, S., Irwin, C. y Singh, K.K. (2023). Human pluripotent stem cell (hPSC) and organoid models of autism: opportunities and limitations. *Translational Psychiatry*, 13, 217. <https://doi.org/10.1038/s41398-023-02510-6>
- Lilley, R. (2014). Trading places: Autism Inclusion Disorder and school change. *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 379-396. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.935813>
- Loubersac, J., Michelon, C., Ferrando, L., Picot, M-C. y Baghdadli, A. (2023). Predictors of an earlier diagnosis of Autism Spectrum Disorder in children and adolescents: a systematic review (1987–2017). *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 32, 375-393. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01792-9>
- Málaga, I., Blanco Lago, R., Hedrera-Fernández, A., Álvarez-Álvarez, N., Oreña-Ansonera, V.A. y Baeza-Velasco, M. (2019). Prevalencia de los trastornos del espectro autista en niños en Estados Unidos, Europa y España: coincidencias y discrepancias. *Medicina (Buenos Aires)*, 79(1,(1)), 4-9. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802019000200003&ln
- Martínez, A.M.^a, Otero, A., Silva, A.J. y Tremo, M^a.T. (2018). Modelo educativo ASPANAES. *Maremagnum: publicación galega sobre o trastorno do espectro do autismo*, 22, 73- 84.
- Matson, J.L. y Kozlowski, A.M. (2011). The increasing prevalence of autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 418-425. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.06.004>
- Mesibov, G. y Howley, M. (2010). *El acceso al currículo por alumnos con trastornos del espectro del autismo: uso del Programa TEACCH para favorecer la inclusión*. CEPE.
- Montagut Asunción, M., Mas Romero, R.M., Fernández Andrés, M.I. y Pastor Cerezuela, G. (2018). Influencia del sesgo de género en el diagnóstico de trastorno de espectro autista: una revisión. *Escritos de Psicología (Internet)*, 11(1), 42-54. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2018.2804>
- Morales-Hidalgo, P., Roige-Castellvi, J., Hernandez-Martinez, C., Voltas, N. y Canals, J. (2018). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among Spanish school-age children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 3.176-3.190. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3581-2>
- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M^a.G., Etchepareborda, M.G., Abad, L. y Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología*, 3(50), 77-84.
- Muñoz-Abarca, F., Figueroa-Céspedes, I. y Yáñez-Urbina, C. (2020). Escenarios de la Experiencia Escolar: una exploración desde la voz de estudiantes etiquetados con Discapacidad Intelectual. *Polyphōnia Revista de Educación Inclusiva/Polyphōnia Journal of Inclusive Education*, 4(1), 72-95.
- Olsen, K., Croydon, A., Olson, M., Jacobsen, J.H. y Pellicano, E. (2019). Mapping inclusion of a child with autism in a mainstream kindergarten: how can we move towards more inclusive practices? *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 624-638. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1441914>
- Pantoja, M. y González, T. (2021). Análisis del proceso de educación inclusiva del alumnado con TEA desde educación infantil hasta la universidad. En R. Mancinas-Chávez (Coord.). *Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030* (pp. 1.136-1.157). Egregius. idUS - Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030.
- Piven, J., Palmer, P., Jacobi, D. y Childress, D., (1997). Broader Autism Phenotype: Evidence from a family history study of multiple-incidence autism families. *American Journal of Psychiatry*, 154, 185-190. <https://doi.org/10.1176/ajp.154.2.185>
- Querzani, A., Sirchia, F., Rustioni, G., Rossi, A., Orsini, A., Marseglia, G.L., Savasta, S., Chiapparini, L. y Foadelli, T. (2023). *KIRREL3*-related disorders: a case report confirming the radiological features and expanding the clinical spectrum to a less severe phenotype. *Italian Journal of Pediatrics*, 49. Article number 99. <https://doi.org/10.1186/s13052-023-01488-7>
- Ravet, J. (2011). Inclusive/exclusive? Contradictory perspectives on autism and inclusion: the case for an integrative position. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 667-682.

- Rodríguez, A.Mª. (2018). Autismo: máis aló da educación. *Maremagnum: publicación galega sobre o trastorno do espectro do autismo*, 22, 57-72.
- Saeed, A., Kouser, T., Ilyas, S., Rehan, Q. y Punjab, P. (2022). Impact Of Preschool Education On The Social And Communication Skills Of Primary School Students. *Webology*, 19(1), 7.186-7.199.
- Samaja, J. (1994). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Eudeba.
- Valdés, M.G. y Díaz, F. (2019). Presentación. La educación por la inclusión: un tema de derechos humanos y de justicia social. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, 53, 1-4.
- Van Lambalgen, M. y Smid, H. (2004). Reasoning patterns in autism: Rules and exceptions. In L. A. Perez Miranda y J. M. Larrazabal (Eds.). *Proceedings 8th international colloquium on cognitive science* (pp. 1-26). Kluwer.
- Vermeulen, P. (2020). Ceguera de contexto en el Trastorno del Espectro Autista: No usar el bosque para ver los árboles como árboles. *Maremagnum: publicación galega sobre o trastorno do espectro do autismo*, 24, 191-212.