



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://qre.hipatiapress.com>

De la Cuna a la Escuela. El Turbulento Devenir Durante la Primera Transición Educativa de Alumnado Autista

Gerardo Echeita¹, Margarita Cañadas², Héctor Gutiérrez¹ & Gabriel Martínez³

1) Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, España.

2) Centro de Educación Infantil y Atención Temprana La Cañada, Universidad Católica de Valencia, España.

3) Instituto de Investigación Capacitas-Amica, Universidad Católica de Valencia, España.

Date of publication: June 28th, 2021

Edition period: June 2021 – October 2021

To cite this article: Echeita, G., Cañadas, M., Gutiérrez, H., & Martínez, G. (2021). De la Cuna a la Escuela. El Turbulento Devenir Durante la Primera Transición Educativa de Alumnado Autista. *Qualitative Research in Education*, 10(2), 116-143. doi:10.17583/qre.2021.7934

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2021.7934>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

From Cradle to School. The Turbulent Evolution During the First Educational Transition of Autistic Students

Gerardo Echeita

Universidad Autónoma de Madrid

Margarita Cañadas

Universidad Católica de Valencia

Héctor Gutiérrez

Universidad Autónoma de Madrid

Gabriel Martínez

Universidad Católica de Valencia

(Received: 15 March 2021; Accepted: 17 June 2021; Published: 28 June 2021)

Abstract

To promote inclusive education, attention must be paid to exclusionary processes. Students considered within the autism spectrum are, without a doubt, at greater risk of exclusion than others. This paper will show partial results of a project that has asked what are the barriers and supports that families with sons or daughters with Autism Spectrum Disorder (ASD) face in their first educational transition. Using a qualitative, phenomenological-interpretive methodology and a cross-sectional design, the life stories of 6 students with ASD (out of a total sample of 22) have been analyzed in depth, with special attention to the processes of social participation. The thematic analyzes carried out show some "lights" and many "shadows" in this first transition and with it what can be learned to move towards a more inclusive and quality educational system that benefits all students.

Keywords: inclusive education, Autism Spectrum Disorder (ASD), educational transitions, early childhood education, biographical stories



De la Cuna a la Escuela. El Turbulento Devenir Durante la Primera Transición Educativa de Alumnado Autista

Gerardo Echeita

Universidad Autónoma de Madrid

Margarita Cañadas

Universidad Católica de Valencia

Héctor Gutiérrez

Universidad Autónoma de Madrid

Gabriel Martínez

Universidad Católica de Valencia

(Recibido: 15 de marzo de 2021; Aceptado: 17 de junio de 2021; Publicado: 28 de junio de 2021)

Resumen

Para promover la educación inclusiva hay que prestar atención a los procesos excluyentes. El alumnado considerado dentro del espectro autista está, sin lugar a duda, en mayor riesgo de exclusión que otros. En este artículo se mostrarán resultados parciales de un proyecto que se ha preguntado cuáles son las barreras y apoyos que se encuentran las familias con hijos o hijas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en su primera transición educativa. Mediante una metodología cualitativa, de corte fenomenológico-interpretativo y un diseño transversal, se han analizado en profundidad relatos de vida de 6 estudiantes con TEA (de una muestra total de 22), con especial atención a los procesos de participación social. Los análisis temáticos realizados muestran algunas "luces" y muchas "sombras" en esta primera transición y con ello lo que cabe aprender para avanzar hacia un sistema educativo más inclusivo y de calidad, que beneficie a todo el alumnado.

Palabras clave: educación inclusiva, Trastorno del Espectro Autista (TEA), transiciones educativas, educación infantil, relatos biográficos

En el contexto del compromiso internacional con el desarrollo de una educación más inclusiva, equitativa y de calidad, que es el cuarto de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS), prestar particular atención a las vicisitudes del alumnado más vulnerable (sin perder de vista que se trata de una preocupación por todo el alumnado (UNESCO/GMR, 2020) es una oportunidad para hacer visibles las barreras que han de removerse para que dicho avance global sea posible (Sapon-Shevin, 2013). En este sentido, el alumnado considerado dentro del espectro autista es de los que se encuentran en mayor riesgo de exclusión (Goodal, 2018).

A este respecto, la investigación disponible viene poniendo de manifiesto algunas de las múltiples barreras a las que familias y estudiantes con TEA han de hacer frente durante este proceso tanto dentro de los procedimientos de escolarización como en el interior de los centros escolares o vinculados a la configuración del currículo escolar (An et al., 2018; Del Barrio & Van der Meulen, 2016; Falkmer et al., 2015; Hernández, 2017; Humphrey & Lewis, 2008; Johansson, 2014; Makin et al., 2017; Marshall & Goodall, 2015; Mutabbakani & Callinan, 2020; Olsen et al., 2019). De igual modo la investigación también recoge la preocupación de las familias relacionada con la escasa formación docente en materia de TEA (Peters & Forlin, 2011; Sproston et al., 2017), que, por ello, acaba dejando espacio para el mantenimiento de prácticas basadas en estereotipos (Larcombe et al., 2019; Lilley, 2015). Siendo así que muchas familias afirmaban sentir que el bienestar educativo de su hijo acababa recayendo en una cuestión de azar basada en estar con un profesor u otro.

La investigación también ha sacado a la luz las dificultades percibidas por los propios estudiantes con TEA entre las que ahora nos parece importante destacar las vinculadas a su participación social y en particular, las relativas a la necesidad de relacionarse con sus compañeros y hacer amigos (Parsons, 2015), así como los niveles de soledad que estos sufren (Goodall & MacKenzie, 2019; Hoffmann et al., 2020) y su miedo a ser estigmatizados y, por ende, “dejados de lado” (Anderson et al., 2017; Cook et al., 2018). Como se recoge en otro trabajo, inclusión y exclusión son procesos dialécticos y, por lo tanto, cabe analizarlos como dimensionales o caras de una misma moneda (Echeita, 2019).

La literatura analizada pone de manifiesto que, si bien es cierto que algunos de los apoyos y barreras percibidos tienen ciertos denominadores o

rasgos comunes que van más allá del contexto social, cultural y educativo en el que se han llevado a cabo los estudios revisados, es necesario conocer también las singularidades que cada país incorpora en este controvertido proceso. Por otra parte, el cómo se facilita (o inhibe, según el caso) la participación social de este alumnado es una cuestión crítica habida cuenta de la centralidad de las dimensiones relacionales y afectivas para la consecución de una educación más inclusiva que lo sea realmente y no solo nominal.

Finalmente ha de señalarse que no se han encontrado estudios de carácter longitudinal o transversal, que permitan construir una comprensión más completa de cómo se desarrolla la escolarización formal de este alumnado desde el inicio de esta hasta su finalización. Además, hay que señalar que, en algunos casos, este proceso de escolarización culmina en estudios universitarios.

Método

Este trabajo pone de relieve algunos de los resultados encontrados en el marco de un proyecto que se ha preguntado, entre otras cuestiones, sobre las barreras y apoyos más significativos que se encuentran tanto las familias con hijos o hijas con TEA, como el alumnado a lo largo de su proceso de escolarización. Este análisis se ha realizado tomando como referencia las Transiciones Significativas (TS), agrupándolas en tres, siendo la primera de ellas (TS1), la que tiene lugar desde el inicio de la Educación Infantil hasta el inicio de la Educación Primaria (De los 0 a los 6 años, aprox.).

En este texto se analizan y discuten solamente algunos resultados cualitativos relativos a 6 participantes en la TS1. El proyecto global referido se ha llevado a cabo en dos Comunidades Autónomas (Comunidad de Madrid, CM, y Comunidad Valenciana CV) a través de un conjunto de estudios complementarios (cualitativos y cuantitativos), con un diseño transversal de muestras independientes de participantes referidas a tres transiciones significativas.

La investigación cualitativa se ha llevado a cabo mediante la realización de relatos biográficos, metodología que está dentro de los métodos etnográficos de investigación (Bolívar et al., 2011; León & Montero, 2015; Moriñas, 2017; Pujadas, 2000). En el conjunto de las tres transiciones del estudio han participado 22 estudiantes con TEA, escolarizados tanto en

centros públicos como concertados ordinarios, en las comunidades autónomas referidas. Los relatos se han construido a través de la información aportada por ellos mismos (cuando ha sido posible), por sus familias (cuando se trata de niños pequeños o complementando lo aportado por aquellos) y por otros informantes considerados clave cuando se ha constatado su relevancia. En esta primera transición los informantes clave han sido las familias del alumnado con TEA y algunos de sus docentes.

Como se ha señalado, en este trabajo se analizan y discuten solamente algunos de los resultados relativos a la Transición Significativa en la Educación Infantil (TSI). El análisis se centra en la primera gran transición educativa, si bien en este tiempo suelen producirse, habitualmente, dos o tres *micro transiciones*: la que acontece, en primer lugar, desde el nacimiento a la escolarización en centros de educación infantil que imparten el primer ciclo de la etapa (0/3 años), mal llamados “guarderías”. La segunda la que ocurre bien sea entre estos y otros centros (tanto públicos como concertados) que imparten el segundo ciclo de educación infantil (3/6 años) o la que ocurre dentro del propio centro, entre el primer y el segundo ciclo, en los pocos casos en los que se imparte en tales escuelas toda la etapa de educación infantil (0/6 años). Y, finalmente, la transición que acontece entre el final de la educación infantil y el inicio de la educación primaria que, puede suponer el cambio de centro escolar o la continuidad en el mismo cuando se trata de colegios de educación infantil y primaria.

Durante esta TSI, suele ser habitual que el alumnado con autismo u otros desarrollos atípicos, vea reforzada y compatibilice su escolarización propiamente dicha con intervenciones propias de la Atención Temprana (AT), atención que, a tenor del modelo dominante (Cañadas, 2012) tiende a llevarse a cabo tanto en centros públicos como privados/concertados, con intensidad y duración variable en función de las políticas públicas destinadas al efecto y de los propios recursos de las familias.

Participantes en la TSI

Los resultados que se comentan dan cuenta de los análisis correspondientes a seis participantes de esa transición en particular y que se describen sucintamente en la Tabla 1. Los nombres de los niños que se indican son ficticios, para respetar la confidencialidad debida.

Tabla 1.

Participantes de la Tansición Significativa I de Infantil a Primaria

Nombre (Siglas)	Edad en el momento de las entrevistas	CC. AA. y Tipo de centro al que (C.Público/C.Concertado)	Tipo de centro al <i>transita:</i>
Guille (Gil)	2		CM. CC
Nico (Nic)	3		CM. CP
Lara (Lar)	3		CV. CC
Dario (Dar)	3		CV. CP
Lena (Len)	5		CM. CP
Ares (Are)	5		CM. CC

Cuestiones Éticas

El proyecto en cuestión cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de los IP del proyecto, lo que implica que los trabajos de recogida de información, mediante entrevistas generales y temáticas en profundidad se ha llevado a cabo con los debidos criterios de control ético que dicho comité establece, informando para ello a los participantes, mediante un consentimiento informado, de los propósitos del estudio, la naturaleza confidencial de los procedimientos de recogida de información y la libertad para dar por finalizada una entrevista o abandonar el estudio en cualquier momento.

Procedimiento

La selección de los participantes se llevó a cabo durante el curso 2017/2018, mediante un muestreo por conveniencia, con la colaboración de organizaciones de familias y expertos en el ámbito del autismo. A todos ellos se les presentó el estudio, su finalidad y los criterios de selección establecidos, entre otros, que los estudiantes estuvieran en el siguiente curso académico en alguna de las 3 transiciones establecidas. Los y las investigadoras involucradas en esta TSI, contactaron con las familias asignadas, estableciendo autónomamente su calendario para las entrevistas generales y temáticas llevadas a cabo. En todo caso había que asegurar que dicho proceso de recogida de información se completara entre enero y julio de 2019, a los efectos de contar con los análisis y valoraciones de los

estudiantes y familias participantes antes de que se produjera la transición en la que se ubicaban como muestra. Posteriormente y durante los meses de septiembre y octubre de 2019 se llevaron a cabo, con casi todos los casos, nuevas entrevistas con los participantes para recabar información sobre los primeros momentos de la escolarización en la nueva etapa/curso a la que habían transitado.

Aproximación Analítica o Tipo de Análisis Realizado

La información se ha recogido mediante entrevistas en profundidad bien sea generales o temáticas (Moriñas, 2017), referidas en particular a los procesos de escolarización (apoyos y barreras), pero con especial énfasis también en la comprensión del tipo y grado de *participación social* vivida por los estudiantes participantes que, por otra parte, ha sido otro de los ejes de análisis de este proyecto (Barrios et al., 2019). Todas las entrevistas realizadas han sido transcritas literalmente e integradas en el programa de análisis cualitativo NVivo 12. Para su codificación se elaboró un detallado libro de códigos teóricos que, tras un proceso de refinamiento recursivo por parte del equipo de investigación, se organizaron finalmente en tres grandes ámbitos

1. *Ámbito personal y familiar*, que permitía categorizar desde informaciones referidas a cuestiones meramente descriptivas del caso (edad, estructura familiar) hasta otras muchas relativas a cuestiones como la percepción del impacto psicológico del diagnóstico, la valoración de la transición propiamente dicha, o los apoyos o barreras dentro del propio contexto familiar.
2. *Ámbito escolar*, que posibilitaba categorizar informaciones propias del centro escolar en el que estaba escolarizado el alumno o alumna en cuestión y del que partiría hacia el nuevo ciclo/centro. Esta codificación permitía incorporar, datos relativos a las características del centro, información sobre sus apoyos o barreras percibidos en cuestiones como las metodologías de trabajo, la organización de las aulas, la formación del profesorado, las actitudes, la cultura de colaboración, las demandas que las familias y estudiantes hacen al centro y, muy en especial el impacto percibido por los agentes educativos en relación con la escolarización inclusiva del alumnado con TEA.

3. *Ámbito Participación.* Como se ha señalado la preocupación por la participación social del alumnado, entendida como entramado de sentimientos, actitudes y acciones que confluyen en la percepción de pertenencia a un grupo (sentir y formar parte de, “sense of belonging”) (Prince & Hadwin, 2013) y tomar parte en decisiones que conciernen al alumnado, ha sido un eje de análisis específico del proyecto.

Como resultado del proceso de codificación emergieron algunos códigos nuevos, que se insertaron en los tres ámbitos señalados y que permitieron, junto con los iniciales, codificar con sentido la mayoría del contenido de las entrevistas. Hay que señalar que, a los efectos de garantizar la consistencia y fiabilidad del proceso de codificación por los distintos equipos, el libro de códigos definitivo generado tenía todos los subcódigos acordados dentro de cada ámbito y una descripción explicativa de su sentido y alcance con ejemplos explicativos de los mismos. Dicho libro de códigos está a disposición de los investigadores interesados a demanda a través del correo electrónico de los autores.

Con ayuda del citado programa e incorporados en el mismo todos los códigos establecidos para el análisis del contenido de las entrevistas, se ha llevado a cabo un análisis temático fenomenológico, siguiendo las propuestas de Braun y Clarke (2006). Se trata de un análisis de carácter interpretativo (Smith et al., 2009), mediante el cual es posible comprender y clarificar la experiencia individual de los participantes. Se basa en un enfoque ideográfico que descansa en la importancia de analizar los casos individuales, donde, al igual que en otros estudios “un análisis detallado de pocos casos particulares es preferible a un análisis más superficial de múltiples casos” (Dangoisse et al, 2020, p. 517).

En este tipo de análisis y tras anotar frases significativas del discurso de los participantes (que en el texto aparecerán entrecomilladas), se identifican diferentes temas emergentes. Agrupando desde una lógica inductivo/deductiva, los temas emergentes se transforman o subdividen hasta revelar un conjunto de temas superordinales que tienen la virtud de dar cuenta de la convergencias y divergencias de los datos analizados.

En resumen, cabría indicar, entonces, que este artículo mostrará los principales temas y la discusión relativa a lo que acontece desde el momento en el que se sospecha, desde un punto de vista diagnóstico, la consistencia de las características que determinan la condición de autismo en un niño o niña, hasta el inicio de su escolarización en educación primaria.

Resultados y Discusión

La Tabla 2 recoge y describe sintéticamente los temas super-ordinales y emergentes que van a ser objeto de análisis y discusión en este artículo, relativos a la TSI. Como se ha señalado, por razón de espacio se han seleccionado solamente algunos de ellos que, en todo caso, reflejan un especial significado. Cada tema emergente se complementa con una o dos citas específicas procedentes de alguno de los participantes y que se identifica mediante las siglas M o P, según sea la Madre o el Padre quien lo dice, seguido de la sigla asignada al niño o a la niña (que no se corresponde con su nombre real) y su edad en el momento de la entrevista: Por ejemplo: M. Gil. 2 años. Se utilizará Prof., para referirse a la tutora o tutor del niño en cuestión y E, para referirse al entrevistador.

Tabla 2.

Principales Temas superordinales y emergentes en la TSI. Elaboración propia

TS, I.

Temas superordinales

Temas emergentes

Sorpresa, emociones encontradas, esperas y expectativas

Peregrinaje diagnóstico

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

“A partir de ahí (presunción de TEA) fue un bombazo impresionante porque tú no quieres escuchar nunca eso de tu hijo E: ¿un momento difícil? M.: muchísimo, tanto para su padre como para mí fue terrible... Entonces pues a partir de ese momento... empezaron todo tipo de pruebas en el hospital... Le hicieron ahí electros, le hicieron (intentaron)... prueba de sueño... le hicieron lo de la audiometría... todo iba saliendo normal, le hicieron también lo del X frágil, un cariotipo, o sea, le hicieron mogollón de pruebas” (M. G. 2 años).

continúa

Tabla 2.

Principales Temas superordinales y emergentes en la TSI. Elaboración propia (continuación)

TS, I.

Temas superordinales

Temas emergentes

Trasiego educativo

“Nosotros por nuestra cuenta, en la parte privada, en cuanto nos dieron, no el diagnóstico, sino que nos hablaron de un posible TEA, ahí empezamos a buscar centros privados... empezamos con centros de Atención Temprana, que no es escolarización, que solo vas ciertos días, como unos 40 minutos. Entonces empezamos yendo dos días, uno a *fisio* y uno a psicomotricidad. NIC tiene dos horas de logopedia y una de integración sensorial. Luego también le llevamos a donde iba en la guardería, que es un día a la semana, que también trabajan la integración sensorial. [...] El año pasado iba a la piscina” (M. N. 3 años).

Emociones desbordadas

“Llegó un momento que los 5 días de la semana a nuestra hija la teníamos en terapia, terapia, terapia. Era un estrés para ella, para nosotros y no avanzaba nada, cero avances. (M.L 3 años)

“Ahora mismo estamos en una fase muy angustiada por todo el tema de la escolarización. Entonces, como familia lo estamos viviendo con mucha ansiedad” (M.D.3 años)

continúa

Tabla 2.

Principales Temas superordinales y emergentes en la TSI. Elaboración propia (continuación)

TS, I.

Temas superordinales

Temas emergentes

El oasis de las primeras experiencias escolares

*Escuelas infantiles
comprometidas con la inclusión*

“Algo muy positivo ha sido eso que él ha estado en clase con los demás y cuando han hecho asamblea ha estado, y cuando le ha tocado a uno ser el responsable de clase, él lo ha hecho igual que el otro porque le toca igual que el otro y el resto de los compañeros siempre le han tenido como un niño más de la clase. Estamos encantados con el colegio porque el niño está perfectamente integrado, por el desarrollo de él porque es otro niño más, va al comedor y come perfectamente como los demás.” (M. A, 5 años)

“No, A estaba súper integrado y, además, A era uno más de la clase.” (Prf. Are. 5 años)

De la guarde “al cole de mayores”

“De todas formas, lo que sí te tengo que decir es que en cuanto entregué la matrícula, al darme la media vuelta me encontré con la directora y estuvo preguntándome, que se alegraba muchísimo que el niño estuviera ahí y que se pondrían en contacto conmigo y nos llamaría lo que es la PT para hacer otra entrevista... Y en esa reunión, la verdad que me hizo mucha ilusión, porque me dijo su padre que la profe dijo que este año tenía un niño con necesidades especiales y que esperaba que tanto con los niños como los papás se comportaran como se espera y que están súper volcados con él, que ella está súper ilusionada... La verdad es que la profesora que nos ha tocado es un encanto.” (M. G. 2 años)

continúa

Tabla 2.

Principales Temas superordinales y emergentes en la TSI. Elaboración propia (continuación)

TS, I.

Temas superordinales

Temas emergentes

La primera gran transición o el turbulento proceso de tomar decisiones sobre la escolarización

¡Hágaselo Vd. mismo! La decisión sobre la modalidad de escolarización; ¿ordinaria o especial?

“Estuvimos incluso informándonos con un abogado qué derecho teníamos si, al final ellas (las orientadoras) medio nos recomendaban-obligaban a ir a Educación Especial, si nosotros cómo familia teníamos derecho para defender otra alternativa. Nos dijeron que sí que podíamos estar en contra del informe que ellas emitieran y seguir defendiendo que lo mejor para nuestro hijo no era Educación Especial sino Ordinaria con apoyo” (M. N. 3 años)

La decisión sobre ¿pública o concertada?

“Y ahora en este momento pues el tema de la escolarización. Como hay tantas dudas, estamos muy indecisos, no sabemos qué hacer, si hacer dictamen para que ya entre con esa etiqueta... Sé que es para que tenga los mayores apoyos posibles, pero hay mucha... a ver, probabilidad aún de que esto quede en nada. Entendedme, que no sea TEA... Esas son nuestras dudas ahora mismo” (M.D. 3 años)

“Para elegir el colegio que íbamos a poner en primera opción, eso fue casi un quebradero de cabeza porque todo el mundo, pero todo el mundo nos decía que tirásemos por lo público, todo el mundo. Que por lo público iba a tener muchas más facilidades, que, si por lo concertado no iban a tener los mismos recursos que tiene un público, entonces me lo pintaban todo... Joder, que sí, pero es que yo quiero el concertado.” (M. G. 2 años)

continúa

Tabla 2.

Principales Temas superordinales y emergentes en la TSI. Elaboración propia (continuación)

TS, I.

Temas superordinales

Temas emergentes

*La decisión sobre la modalidad de apoyo;
¿en aula ordinaria con apoyo o en aula específica?*

“Después, nada cuando salió el periodo de matriculación nosotros pensábamos que el EAT nos iba a dar directamente el colegio en el que nuestro hijo iba a entrar, porque ahora ya como se supone que tienen la información de las plazas que tienen disponibles y demás, eso era lo que yo pensaba. Pero no, nos dijeron que nosotros teníamos que ir buscando colegios, el que nos gustara y demás para rellenar la matrícula con el orden de preferencia” (M. G. 2 años)

“Entonces a nosotros todo el mundo, todo el mundo siempre nos dice que evidentemente que lloremos, pataleemos y todo porque nuestro hijo vaya a una modalidad B ¿vale?, de ordinaria con apoyo, y yo pues evidentemente, vista la relación y la trayectoria que tiene nuestro hijo en la guardería con el resto de sus compañeros, pues evidentemente yo lo que querría para mi hijo es una modalidad B ¿vale? Eso, por un lado. Pero, por otro lado, también (el centro privado de AT) nos han dicho que lo que nos recomiendan para nuestro hijo es una modalidad C, de aula TEA. Pues qué quieres que te diga..., que si nos lo están diciendo ya esos profesionales pues... no es que yo no quiera que vaya un aula TEA, es que digo, pues joder, ... si nuestro hijo de verdad está capacitado para estar en un aula ordinaria con apoyo...” (M. G. 2 años).

continúa

Tabla 2.

Principales Temas superordinales y emergentes en la TSI. Elaboración propia (continuación)

TS, I.

Temas superordinales

Temas emergentes

*Pero, finalmente ¿Quién toma la decisión:
las familias o la administración?*

“Si es que es una lotería. Lo que sí que es cierto es que lo primero que tienen que hacerle el dictamen. Si es que esto al final acaba siendo filtros y el equipo de valoración tiene que venir aquí y valorar a L y ellos son los que al final determinan qué apoyos va a necesitar L en el cole. Al final son ellos, es un equipo y en base a eso es a ver qué cole le puede tocar. Al final puedes renunciar a ese dictamen y decir queremos seguir aquí el año que viene o queremos irnos a otro sitio (...) Tristemente nunca se sabe porque no sabemos las plazas que van a quedar. Siempre dicen que es mejor entrar a los 3 años, pues ahora no sabemos porque a lo mejor te esperas un año y no hay o sí que hay. Son loterías” (M.L, 3 años)

Cuando las víctimas se convierten en culpables

“(tienes que) enterarte de todos los equipos de orientación diferentes que hay en el proceso, (de) todas las posibilidades que hay si eres niños con NEE o no, del tema de cómo van los puntos, a quién te tienes que quejar si no sale en las listas o lo que sea. Y ya pues para rematar, lo que te digo, que no conseguimos la plaza, nadie nos pudo explicar por qué no conseguimos la plaza cuando teníamos puntos por encima del corte. No sabes ni a quién tienes que reclamar, ni dónde tienes que ir o con quién tienes que hablar... “(M. N. 3 años).

continúa

Tabla 2.

Principales Temas superordinales y emergentes en la TSI. Elaboración propia (continuación)

TS, I.

Temas superordinales

Temas emergentes

El contradictorio y azaroso papel de los equipos de orientación educativa y la inspección

Al albur del EOEP que te toca en suerte

“A mí me parecía un poco injusto porque al final tenemos que ir un poco contra el sistema, contra las personas que orientan dónde tiene que estar mi hijo y al final será una persona la que juzgará si nosotros tenemos razón o no. ...Porque si nosotros consideramos que queremos llevar a nuestro hijo a un colegio ordinario con apoyos o incluso la opción de aula TEA, que ni si quiera nos habían dado esa opción; pues parecía que se te cerraban las puertas, no tenías alternativas” (P. N. 3 años).

Las evaluaciones psicopedagógicas en el ojo del huracán

“Es que (en la evaluación psicopedagógica) se define el futuro de tu hijo en una foto, que es lo que ve esa mujer (la orientadora) en un momento [...] Te pilla la primera evaluación de inexperto, te lo crees todo, tu capacidad crítica no la tienes porque lo que te están diciendo es tan duro que no tienes tiempo ni de pensar, se te cae todo encima y te vas a casa sin poder reaccionar. Luego pasan días, vamos hablando con demás personas y empiezas ya a quitar lo oscuro que te ha echado encima y empiezas a hilar” (P. N. 3 años)

continúa

Tabla 2.

Principales Temas superordinales y emergentes en la TSI. Elaboración propia (continuación)

TS, I.

Temas superordinales

Temas emergentes

Insuficiencia de efectivos, estrés y burocracia en los equipos de orientación

“A ver, hay pocos recursos en los Equipos de Orientación, y unas directrices que les vienen de arriba muy marcadas y yo esto lo sé, es que se sabe. Y, además, incluso es que se ve que tienen pocos recursos, que los equipos son muy pequeños para todas las valoraciones que tienen que hacer, que yo no sé por qué a mi hija la tiene que valorar este equipo y no el Equipo de Trastornos Graves del Desarrollo, no lo entiendo.” (M. Len. 5 años).

Quitarse el muerto

“Qué pasa, que todos los colegios que nosotros ponemos que son los que nos pillan bien, nos dicen que no hay plaza, que están todo llenos; y los que nos dicen que hay plaza, nosotros no, no es viable, no podemos. Yo hablo con la inspectora a ver cómo lo podemos solucionar y, bueno, la inspectora la respuesta es bastante... La inspectora mejor no le llevara. (M.A. 5 años)

“La inspectora nos dijo tranquilamente; “pues no le escolarices, si no es obligatorio”. Así nos dijo, “esto es lo que hay, si lo quieres bien, si no, no le escolarices. Si no es obligatorio”. Vamos, que se quitó el muerto”. (M. L. 5 años)

continúa

Tabla 2.

Principales Temas superordinales y emergentes en la TSI. Elaboración propia (continuación)

<i>TS, I.</i>	<i>Temas emergentes</i>
<i>Temas superordinales</i>	
<i>La participación social</i>	

Al principio todo es más fácil

“Estamos contentos con que él ha avanzado en muchos aspectos. Se ha abierto mucho más a los niños, nos han enseñado vídeos jugando con los niños en el patio contento, va súper feliz.... Yo lo que quiero que aprenda Nico son las rutinas, a integrarse, a que si están en una asamblea se tiene que sentar en la asamblea, a escuchar a los demás...Y esas cosas las está haciendo y te transmiten pues eso...Él igual no participa en la asamblea porque no sabe hablar, pero escucha, ve lo que dicen los demás, luego en casa te lo intenta transmitir.” (M. N. 3 años)

Cuando llega el lenguaje toda mejora

“La verdad que, con el tiempo, A lo que ha tenido es una evolución muy rápida en poco de tiempo. En 3 años, pues eso, llegó, era un niño que no hablaba, entonces lo que hacía era señalar las cosas y entonces nosotros empezamos a utilizar los pictogramas que también la familia los conocía; empezamos a utilizarnos conjuntamente: la familia en su casa y nosotros aquí en el colegio. Sobre todo, en el lenguaje y luego, pues eso, en algunas cosas de autonomía” (P. A. 5 años)

“Cuando empezó en 3 años, él era no verbal; venía de estar en su clase con sus compañeros, pero era no verbal. Entonces, en la barrera del lenguaje, con su tutora del aula de referencia era un stopper, era una barrera completamente enorme... En todas las actividades verbales rápidamente desconectaba y perdía todo su interés... Ahora ya si conecta más tiempo con las actividades” (M. L. 5 años).

continúa

Tabla 2.

Principales Temas superordinales y emergentes en la TSI. Elaboración propia (continuación)

TSI, I.

Temas superordinales

Temas emergentes

¿Mis amigos?

“En relación con los niños a mí me lo dicen madres del colegio, "es que tu hijo ha dado un cambio tremendo y es que le quieren todos los niños...porque ciertamente que es muy cariñoso; entonces, claro eso hace también que tenga amiguitos y que tenga, pues eso, la amistad de compañeros que tienen los demás.” (M. A., 5 años)

“E. ¿Ella habla de amigos y amigas explícitamente? "Es mi amigo, mi amiga..."M. E: Sí, pero no creo que tenga muy claro todavía el concepto. Sí, ella adora a LC que decía que era su novio...” “Sí, también dice "es mi amiga Martina", no dice mi compañera, dice mi amiga; "mi amigo L, mi amigo tal..." (M. L. 5 años).

Sorpresa, Emociones Encontradas, Esperas y Expectativas

El nacimiento de un hijo con algún tipo de déficit respecto al desarrollo considerado normotípico es para su familia un acontecimiento vital estresante, con un enorme impacto emocional. Las primeras señales de un desarrollo que se percibe intuitivamente como atípico, sobre todo por las madres, hacen encenderse las alarmas de que “algo no va bien” y el inicio de un proceso que cabría calificar como de peregrinaje diagnóstico, que busca la confirmación o el rechazo de un diagnóstico que cierre o confirme las incertidumbres y que transcurre, en paralelo, con un trasiego educativo en búsqueda de las primeras intervenciones en el ámbito de la atención temprana así como un centro escolar apropiado. El hecho de que este proceso de diagnóstico ocurra lo antes posible, y de forma certera, constituye una de las claves y facilitadores para las familias de este alumnado que dará como

resultado un mejor y ajustado proceso de escolarización, como así habían puesto de manifiesto también Parsons (2015) y Peters y Forlin (2011).

El Oasis de las Primeras Experiencias Escolares

Las primeras experiencias escolares durante esta transición en la educación infantil, suelen ser mucho menos estresantes que las que vendrán más adelante, habida cuenta, entre otras razones, de que los niños de estas edades sin necesidades educativas especiales (n.e.e.), todavía no han construido la percepción de diferencia y la valoración, por lo general, negativa hacia ciertas diferencias que, en muchos casos, se irá construyendo paulatinamente durante los años siguientes. Pero el pequeño oasis de relativa tranquilidad escolar que suelen vivir las familias durante los primeros años en este primer ciclo de la educación infantil, se aboca a su fin según se va avanzando en la etapa, siendo la primera señal de alarma la transición del primer al segundo ciclo de educación infantil pues ya les espera “el cole de los mayores”.

La Primera Gran Transición o el Turbulento Proceso de Tomar Decisiones Sobre la Escolarización

Las preocupaciones afloran porque son momentos de una importante ansiedad compartida en las familias. En primer lugar, es el momento en el se van a enfrentar a la decisión, cuasi definitiva, sobre la modalidad de escolarización de sus hijos; integración/inclusión en centros ordinarios o escolarización en colegios de educación especial. Por otro lado, también es el momento de elegir, por lo general, entre educación concertada o pública. Son momentos de mucha tensión pues las familias prácticamente han de hacerse expertas en los procedimientos técnico-burocráticos para la escolarización que van a tener que vivir, especialmente complejos en el caso del alumnado con TEA a tenor de las opciones existentes: escolarización ordinaria con apoyo o escolarización en aula/centro preferente. También es una situación que les desconcierta por cuanto ya no son ellas las que libremente van a decidir dónde quieren escolarizar a su hijo, sino que el control del proceso pasa, sobre todo, a la administración competente. Es un proceso que se vive como tremendamente burocratizado y despersonalizado. Por otra parte, en los casos en los que además haya hermanos en edad escolar, con n.e.e. también o sin ellas, la elección en esta situación puede devenir muy

frustrante, porque será casi milagroso que puedan estar juntos en el mismo centro, con el consiguiente deterioro de la calidad de vida familiar, a cuenta de una complicada conciliación familiar.

Dadas las circunstancias en las que se produce este proceso de escolarización, son anecdóticas y de baja calidad las prácticas dirigidas a cuidar las transiciones que acontecen en este período, sobre todo, cuando son centros distintos. Ello es así porque muchas familias (las que tienen que llevar a sus hijos a otro centro), no conocerán hasta muy tarde (puede que en julio) si, finalmente han conseguido el tipo de plaza que esperaban (por ejemplo, en Aula Específica) y en alguno de los centros que querían. Una vez más serán las propias familias quienes, en su caso, trasladarán al nuevo centro la información sobre cómo ha sido la escolarización previa en un momento en el que la proximidad de las vacaciones escolares de verano y la sobrecarga de trabajo en los equipos de orientación hace ilusorio otro panorama. Por otra parte, nadie ha mencionado que los centros receptores reciban documentación precisa y actualizada por parte del centro emisor o de los equipos de orientación sobre el historial educativo de este ni de ningún otro alumno o alumna. En buena medida bien podría decirse que son transiciones casi a ciegas.

Estos resultados no distan demasiado de lo que investigaciones pasadas han puesto de manifiesto, pudiéndose concluir que estar a ciegas en estas transiciones se convierte en una de las variables que más ansiedad y preocupación causan tanto a los propios alumnos con TEA (Anderson et al., 2017; Makin et al., 2017) como a sus familias (Brede et al., 2017; Larcombe et al., 2019); pudiendo ser de gran ayuda acciones tan sencillas como tener la oportunidad de visitar el centro y las aulas con cierta anterioridad. Derivado de esto, ocurre con frecuencia que esta acción queda imposibilitada por lo tarde que reciben las familias esas noticias referentes al lugar de escolarización de sus hijos, producto de los excesivos trámites burocráticos a los que se ven expuestos (Makin et al., 2017), así como de los deficitarios canales de comunicación que parecen venir con estos (Sproston et al., 2017). La situación descrita da como resultado sentimientos de falta de apoyo por el sistema educativo por parte de las familias (An et al., 2018) y muchas dudas cuando se presentan los dilemas referidos a la escolarización de sus hijos e hijas (Marshall & Goodall, 2015).

El Contradictorio y Azaroso Papel de los Equipos de Orientación Educativa y la Inspección

En todo este proceso los profesionales de los servicios de orientación educativa existentes tienen un papel muy importante y su profesionalidad, o falta de ella, puede condicionar, positiva o negativamente, la trayectoria educativa del alumnado e impactar en la calidad de vida familiar. El modelo y las prácticas de evaluación psicopedagógica se entienden mal por las familias y, sobre todo, tienen un impacto tremendo sobre la imagen y expectativas sobre sus hijos. De ahí, la demanda de un buen sistema de asesoramiento psicopedagógico que los acompañara y orientara adecuadamente. Pero ello no está bien garantizado, y lo que se observa es un proceso albur de la profesionalidad del orientador u orientadora que les haya tocado en suerte a las familias y condicionado también por una política educativa no siempre acertada con relación a la escolarización del alumnado con TEA y por el hecho objetivo de una infradotación de efectivos para la demanda de tareas asociadas a dichas evaluaciones psicopedagógicas que, por otro lado, consumen buena parte del tiempo de trabajo de estos orientadores y orientadoras en detrimento de sus funciones de asesoramiento educativo a los centros (Palomo et al., 2019). Una vez más, vemos que estos hallazgos refuerzan lo encontrado por autores como Larcombe et al. (2019), quienes ya se hacían eco de la variable del azar o la suerte de las familias con relación a los profesionales educativos con las que estas, y sus hijos, se fueran a topar; algo sobre lo que no tenían ni control ni certeza.

La Participación Social

La participación social del alumnado con TEA, entendida desde el entramado de dimensiones con la que se ha trabajado en este proyecto (ser parte, sentirse parte de un grupo y tomar parte) irá ganando mucha importancia según se progresa en la escolarización, hasta convertirse, a nuestro entender, en una dimensión nuclear y crítica a la hora de valorar la calidad del proceso de inclusión del alumnado con autismo, pero también la de cualquier otro. A este respecto y durante los años que se incluyen en esta TSI, cabe señalar que la valoración de dicha participación social está mediatizada, sobre todo en relación con los dos primeros aspectos señalados, por una mirada de familias y docentes que, tal vez, podríamos denominar como muy benevolente, en lo

que respecta, por ejemplo, a la relación e interacción con sus iguales. Por otra parte, es sabido que entre los más pequeños (entre uno y tres años), el juego, por ejemplo, es un juego motor en paralelo, con pocas interacciones sociales habida cuenta que el lenguaje oral se está adquiriendo y empezando a usar, solo poco a poco, para la comunicación y la interacción social. Además, resulta claro el hecho de que los niños y niñas no han construido la percepción de diferencia que, sin embargo, se empezará a consolidar unos pocos años más tarde. Eso crea un espacio de convivencia en el centro y en el aula muy inclusivo, y familias y educadoras se sienten satisfechos por el hecho de que sienten que sus hijos con autismo forman parte de un grupo de iguales con el que comparten los espacios y rutinas comunes. Al mismo tiempo, cuando media una buena actuación docente, como por lo general suele ocurrir, los compañeros de los niños y las niñas con autismo aprenden bien a reconocer las necesidades específicas de estos, a convivir con naturalidad, incluso cuando algunos de sus comportamientos pudieran ser disruptivos o poco ajustados socialmente.

Si se hace un ejercicio de síntesis, y con el foco de análisis puesto en la participación social, se puede deducir de la información analizada que la positiva evolución observada a este respecto - sobre todo entre el segundo y el tercer curso del segundo ciclo de infantil-, tiene que ver con el elemento clave que resulta de la aparición del lenguaje oral, por cuanto este, les dota a los niños de una mayor autonomía, les hace mejorar sus aprendizajes y les da alas a una participación social más rica y diversificada, hasta el punto que aparece por primera vez la palabra amigos o amigas. Si bien es cierto que tanto para ellos como para todos los niños a estas edades el concepto de “amistad” es todavía muy estrecho (Linaza & Maldonado, 1987).

Conclusión

Los casos estudiados y los análisis temáticos realizados de los mismos parecen apuntar hacia el hecho de que, lamentablemente, no se dispone de un sistema que garantice plenamente que los primeros pasos en el proceso de escolarización del alumnado con autismo, antes del inicio de la educación obligatoria propiamente dicha, se desarrolle con las suficientes garantías para que todos los niños y niñas puedan tener oportunidades educativas equiparables y estar acompañados de las medidas escolares, el apoyo y el asesoramiento psicopedagógico que necesitan para que su derecho a una

educación inclusiva sea efectivo, empezando por el derecho a una transición en condiciones entre los ciclos de la educación infantil la educación primaria. ¡Puede que sí y puede que no! En este sentido la investigación realizada ha servido para poner de manifiesto algunas de las barreras mentales, institucionales y profesionales que pueden estar detrás de esta realidad. Por otro lado, el hecho de que la *participación social* sea todavía considerada como positiva por las familias y educadoras es un apoyo muy importante para sobrellevar las dificultades observadas.

No se debe entender que se plantea este estudio como representativo del amplio, complejo y diverso colectivo de alumnos y alumnas dentro del espectro autista escolarizados en centros ordinarios. La principal limitación de este trabajo es una muestra pequeña y por conveniencia. Seguramente será cierto que las familias y escolares participantes en este estudio tienen mucho en común con otras que, como ellas, tienen un nivel socioeconómico medio o medido alto, pero que también están muy lejos de otras con circunstancias personales, sociales y económicas realmente adversas. Pero hay mucho que aprender de lo que acontece considerando lo analizado durante esta TSI para mejorar las políticas y acciones en materia de equidad e inclusión educativa, de forma que no sea el azar lo que haga posible que unas y otras familias, unos y otros niños con autismo, tengan la educación que se merecen y a la que tienen derecho.

Esta no ha sido una investigación inclusiva sino sobre la inclusión, (Parrilla & Susinos, 2013), pero el trabajo ilustra, en todo caso, las fortalezas de una investigación cualitativa que, por el hecho de haber escuchado con mucha atención y respeto la voz, lo que tenían que decir estudiantes, familias y docentes, les ha empoderado y servido para ayudarles a poner en relación sus valores con sus acciones, que en esencia es lo que define esta ambición denominada educación inclusiva. Otros implicados en este proceso también pueden sacar importantes lecciones al respecto.

Notas

Este artículo se realiza con apoyo y en el marco del Proyecto financiado por el Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad. Ministerio de Economía, Industria y Competitividad con referencia EDU 2017-86739-R.

Referencias

- An, S., Chan, C. K., & Kaukenova, B. (2018). Families in transition: Parental perspectives of support and services for children with autism in Kazakhstan. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1–17. <http://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1499879>
- Anderson, A. H., Stephenson, J., & Carter, M. (2017). A Systematic Literature Review of the Experiences and Supports of Students with Autism Spectrum Disorder in Post-Secondary Education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 39, 33–53. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.04.002>
- Barrios, A., Gutiérrez, H., González, P. M., & de Dios, M. J. (2019). La Participación Social del Alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo: Significado y Variables Implicadas en su Análisis. En, J. Murillo y C. Martínez-Rodríguez (Coord.) *Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa* (Vol. I) (pp.720-727). AIDIPE
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brede, J., Remington, A., Kenny, L., Warren, K., & Pellicano, E. (2017). Excluded from school: Autistic students' experiences of school exclusion and subsequent re-integration into school. *Autism and Developmental Language Impairments*, 2, 1–20. <https://doi.org/10.1177/2396941517737511>
- Bolívar, A., Domingo, A., & Fernández, M. (2011). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Cañadas, M. (2012). La familia, principal protagonista de los centros de desarrollo infantil y atención temprana. *Edetania*, 41,129-141, <https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/740/256-Texto%20del%20art%C3%ADculo-678-1-10-20171126.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cook, A., Ogden, J., & Winstone, N. (2018). Friendship motivations, challenges and the role of masking for girls with autism in contrasting school settings. *European Journal of Special Needs*

Education, 33(3), 302–315.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1312797>

Dangoisse, F., De Clercq, M., Van Meenen, F., Chartier, L., & Nils, F. (2020). When disability becomes ability to navigate the transition to higher education: a comparison of students with and without disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 35(4), 513-528. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1708642>

Del Barrio, C., & Van der Meulen, K. (2016). Maltrato por abuso de poder entre iguales en el alumnado con discapacidad. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 103-118. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali>

Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro

Falkmer, M., Anderson K., Joosten A., & Falkmer, T. (2015). Parents' Perspectives on Inclusive Schools for Children with Autism Spectrum Conditions. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 1–23.

<https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.984589>

Goodall, C. (2018). 'I felt closed in and like I couldn't breathe': A qualitative study exploring the mainstream educational experiences of autistic young people. *Autism & Developmental Language Impairments*, 3, 1–16. <https://doi.org/10.1177/2396941518804407>

Goodall, C., & Mackenzie A. (2019). What about My Voice? Autistic Young Girls' Experiences of Mainstream School. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 499–513.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1553138>

Hernández, J. (2017). *Guía de actuación para profesorado y familias. Acoso escolar y trastornos del espectro del autismo*. Confederación autismo España.

https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.a.spx?id=5484

Hoffmann, L., Wilbert, J., Lehofer, M., & Schwab, S. (2020). Are we good friends? Friendship preferences and the quantity and quality of mutual friendships. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1769980>

Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). What does 'inclusion' mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools? *Journal of*

Research in Special Educational Needs, 8(3), 132–140.

<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00115.x>

Johansson, S. (2014). “‘He Is Intelligent but Different’: Stakeholders’ Perspectives on Children on the Autism Spectrum in Urban Indian School Context”. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61, 416–433.

<https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.955786>

Larcombe, T., Joosten, A., Cordier, R., & Vaz, S. (2019). Preparing children with autism for transition to mainstream school and perspectives on supporting positive school experiences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(8), 3073–3088.

<https://doi.org/10.1007/s10803-019-04022-z>

León, O. G., & Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa* (4.^a ed.). McGraw-Hill.

Lilley, R. (2015). Trading Plans: Autism Inclusion Disorder and School Change. *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 379–396. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.935813>

Linaza, J., & Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Anthropos Editorial.

Makin, C., Hill, V., & Pellicano, E. (2017) The primary-to-secondary school transition for children on the autism spectrum: A multi-informant mixed-methods study. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 1–18. <http://doi.org/10.1177/2396941516684834>

Marshall, D., & Goodall, C. (2015). The right to appropriate and meaningful education for children with ASD. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 45, 3159–3167.

<https://doi.org/10.1007/s10803-015-2475-9>

Moriñas, A. B. (2017). *Investigar con historias de vida*. Narcea

Mutabbakani, R., & Callinan, C. (2020). Mothers’ Perspectives on the Inclusion of Young Autistic Children in Kuwait. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 1198–1209.

<https://doi.org/10.1007/s10803-019-04351-z>

Olsen, K., Croydon, A., Olson, M., Jacobsen, K. H., & 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>

Palomo, R. Simón, C., & Echeita, G. (2019). Los servicios de orientación educativa ante el desarrollo de una educación más inclusiva. *Educación y Orientación*, 11, 49-54

Parrilla, A., & Susinos. T. (2013) Investigación inclusiva en tiempos difíciles. certezas provisionales y debates pendientes. *REICE*, 11(2), 88-98. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2898>

Parsons, S. (2015). Why Are We an Ignored Group?’ Mainstream Educational Experiences and Current Life Satisfaction of Adults on the Autism Spectrum from an Online Survey. *International Journal of Inclusive Education*, 19, 397-421.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2014.935814>

Peters, B., & Forlin, C. (2011). Chinese children with ASD in Hong Kong (SAR): Development of inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11, 87–98.

<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01179.x>

Prince, E. J., & Hadwin, J. (2013). The role of a sense of school belonging in understanding the effectiveness of inclusion of children with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 238-262.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2012.676081>

Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158.

<https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0000110127A>

Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735275>

Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis*. SAGE

Sproston, K., Sedgewick, F., & Crane, L. (2017). Autistic girls and school exclusion: Perspectives of students and their parents. *Autism and Developmental Language Impairments*, 2, 1–14.

<https://doi.org/10.1177/2396941517706172>

UNESCO/GER 2020. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: Todos, sin excepción.*

<https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>

Gerardo Echeita is Senior Lecturer of the Department Developmental and Educational Psychology at the Autónoma University of Madrid, Spain. ORCID: [0000-0001-8682-5342](https://orcid.org/0000-0001-8682-5342)

Margarita Cañadas is professor of the Campus Capacitas at the Catholic University of Valencia, Spain.

Héctor Gutiérrez is Contracted Lecturer of the Department Developmental and Educational Psychology at the Autónoma University of Madrid, Spain. ORCID: [0000-0001-8682-5342](https://orcid.org/0000-0001-8682-5342)

Gabriel Martínez is professor of the Campus Capacitas at the Catholic University of Valencia, Spain.

Contact Address: Gerardo Echeita, Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología, Departamento de psicología evolutiva y de la educación. Calle Iván Pavlov, 6, 28049, Madrid, Spain. Email: gerardo.echeita@uam.es