

TRABALLO DE FIN DE GRAO

**BARREIRAS PARA A APRENDIZAXE DO ALUMNADO CON
TRASTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

**BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL
ESPECTRO AUTISTA**

BARRIERS TO LEARNING FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

LUISA REGUEIRA CASANOVA

DIR^a. M^a MONTSERRAT CASTRO RODRÍGUEZ

GRAO EN EDUCACIÓN INFANTIL

2022

Resumo

O presente traballo de fin de grao ten como obxectivo fundamental indagar sobre a evolución da concepción social e familiar sobre as persoas diagnosticadas con trastorno do espectro autista (TEA en diante). Para dar resposta a este obxectivo, realizouse unha búsqueda bibliográfica nas distintas bases de datos, que describe o concepto actualizado de TEA, as causas, diagnóstico e intervención dende o eido educativo. Este último aspecto é o máis importante, poñendo en xogo aprendizaxe, socialización, barreiras existentes para as mesmas e indagando asimesmo no concepto de educación inclusiva. Aparte da xustificación teórica, para a definición das concepcións e barreiras fíxose unha investigación empírica consistente no análise documental de 3 produtos culturais (unha película, un cómic e un conto), dous baseados en historias de vida reais, e un cuestionario que recolle a percepción do profesorado sobre as implicacións de escolarizar a nenos/as con TEA na aula ordinaria.

Os resultados amosan que na educación de persoas con TEA é moi importante o respecto á súa condición, os apoios do entorno e a intervención dende idades temperás. Tamén o papel contraproducente que xoga a escola e a sociedade, puidendo funcionar, sobretudo no segundo caso, como axentes de exclusión máis que de inclusión. A escola resultou ser, malia a limitación desta investigación, un lugar que acolle, a través do profesorado, predisposicións moi inclusivas pero carente de organización e recursos para facelas realidade.

Palabras chave: Trastorno do Espectro Autista, educación, aprendizaxe, barreiras, inclusión.

Índice

Resumo	2
1. Introducción	4
2. Obxectivos	4
3.1 Marco teórico. Qué é o autismo?	5
3.2 Evolución terminolóxica do TEA	6
3.3 Causas	7
3.4 Diagnóstico	8
3.5 Intervención educativa	10
3.5.1 Métodos de intervención e escolarización no caso de alumnado con TEA.....	13
4.1 Marco Empírico. Metodoloxía	20
4.2 Mostra	21
4.3 Instrumento de análise	21
4.4 Procedemento de análise ou tratamento de datos	22
5. Resultados de investigación	22
5.1 Análise documental	22
5.2 A perspectiva docente: que opina o profesorado?	31
5.3 Discusión de resultados	38
6. Conclusións	45
7. Referencias	47
8. Anexos	52
Anexo 1	52
Anexo 2	53
Anexo 3	56

1. Introducción

O propósito principal deste traballo é coñecer as concepcións sociais sobre o autismo a través dunha película e un cómic basados en feitos reais. A primeira recolle a vida dunha persoa a mediados do século XX cando se estaban facendo as primeiras aproximacións científicas ao autismo; e a segunda na primeira década do século XXI onde xa se produciu un avance na investigación científica e o alumnado con autismo en España xa ten a posibilidade de asistir á escola ordinaria. Un terceiro elemento de análise é un conto que pretende sensibilizar sobre autismo, que é moi empregado nas escolas. Un cuarto elemento son as opinións proporcionadas por docentes sobre cómo perciben a escolarización de alumnado con TEA en centros ordinarios.

A relevancia desta temática radica en que, cada vez máis, alumnado con este trastorno acode a centros educativos ordinarios, e a súa inclusión é causa de grandes polémicas e cambios ao redor da praxis educativa.

No documento presente, conceptualízase o TEA e os diferentes xeitos de intervención posibles dende un punto de vista eminentemente educativo a través dunha investigación bibliográfica. Posterior a esta xustificación teórica do traballo, procédese á investigación empírica ou experimental dos elementos.

A través desta dobre investigación de fontes bibliográficas, culturais e sociolóxicas, analizouse o xeito en que ocorre a aprendizaxe en persoas con TEA, as respostas que pode ou non pode dar a comunidade socioeducativa, as perspectivas persoais de familias, profesorado e por suposto das persoas diagnosticadas con TEA; así como os efectos da educación e socialización en persoas con este trastorno. Con elo, preténdese ofrecer unha visión global e enriquecedora do TEA: qué relación existe entre aprendizaxe, educación, socialización e barreiras presentes.

2. Obxectivos

Xerais:

- Analizar a conceptualización que se transmite sobre as persoas diagnosticadas con trastorno do espectro autista en *Temple Grandin*, película biográfica; *María y yo*, unha novela gráfica e un álbum ilustrado infantil, *Bambú el koala*.
- Coñecer a opinión que ten o profesorado sobre o proceso de incorporación do alumnado valorado con TEA ás aulas ordinarias.

Específicos:

- Coñecer o TEA como trastorno: conceptualización e evolución, causas, variantes entre individuos, diagnóstico e intervención educativa.
- Analizar a evolución sobre a concepción social que houbo na sociedade en torno ao autismo a través dunha película e un cómic baseado en vidas reais e un conto literario.
- Elaborar un cuestionario para indagar na opinión do profesorado sobre a incorporación do alumnado na escola ordinaria.
- Comprender as barreiras que experimentan as persoas con TEA na escola e na sociedade.
- Investigar o estado actual deste problema mediante o estudo de fontes culturais e buscando as posturas de profesionais da educación.

3.1 Marco teórico. Qué é o autismo?

A grandes liñas, a APA (2014), na súa DSM-V -que é a versión máis actualizada deste manual de trastornos mentais-, establece que o Trastorno do Espectro do Autismo é un trastorno de índole neurolóxica caracterizado por deficiencias na comunicación e interacción social, e cun comportamento, intereses ou actividades repetitivos e restrinxidos. A partir deste diagnóstico, especifícase se coexiste ou non con outras alteracións: déficit intelectual -adoita coexistir-, deterioro da linguaxe, afección médica ou xenética ou factor ambiental coñecido; outro trastorno neurolóxico, mental ou do comportamento; ou catatonía. En canto á afectación, establécese considerando a necesidade de axuda do individuo; diferenciamos así grao 1 se necesita axuda, grao 2 se necesita axuda notable e grao 3 se precisa dunha axuda moi notable.

Por outro lado, a OMS (2022) tamén considera que o trastorno do espectro autista é un trastorno do neurodesenvolvemento, conformado, porén, por un grupo diverso de condicións relacionadas co desenvolvemento cerebral, e caracterízase por: dificultades na interacción social, na transición entre actividades, patróns atípicos de actividade e comportamento, enfoque nos detalles e reaccións inusuais ás sensacións.

Ademais, a isto engade Barthélémy et al. (2019) da CIE-11 (OMS, 2019), unha clasificación do espectro en canto á variedade do funcionamento intelectual e habilidades da linguaxe:

Cadro 1

Clasificación do TEA

	Sen trastorno do desenvolvemento intelectual	Con trastorno do desenvolvemento intelectual
Con ausencia da linguaxe funcional		TEA con trastorno do desenvolvemento intelectual e con ausencia da linguaxe funcional
Con deterioro ou deficiencia da linguaxe funcional	TEA con trastorno do desenvolvemento intelectual e con deficiencia da linguaxe funcional	TEA con deficiencia da linguaxe funcional
Con deficiencia/deterioro leve ou nula da linguaxe funcional	TEA sen trastorno do desenvolvemento intelectual e deficiencia leve ou nula da linguaxe funcional	TEA con trastorno do desenvolvemento intelectual e deterioro leve ou nulo da linguaxe funcional

Fonte: *Autismo Europa, 2019*

A qué nos referimos con deficiencias na comunicación e interacción social? Segundo APA (2014) en canto á interacción existen dificultades para iniciar ou responder aos contactos sociais, para axustar o seu comportamento en diferentes contextos sociais, para compartir xogos imaxinativos, facer amigos e incluso non interesarse por outras persoas, etc. Se falamos de comunicación, pódese observar un contacto visual anormal e desintegración entre a linguaxe verbal e non verbal.

A nivel conductual as alteracións maniféstanse en movementos, fala e un uso dos obxectos repetitivo e estereotipado -aquí entran as famosas estereotipias ou movementos repetitivos, ecolalias ou repeticións involuntarias de palabras ou frases, alinear os xoguetes, etc.-, unha excesiva inflexibilidade de rutinas e pensamento -moi sensible aos cambios, inflexible coa súa forma de facer as cousas, etc.-, intereses moi restrinxidos ou fixos, isto é, intereses inusualmente poucos e intensos; hiper ou hiporreatividade sensorial, isto é, reacciona por enriba ou por debaixo do umbral sensorial normal, así como un interés inusual polo sensorial -tal como a fascinación pola luz ou as cores-.

3.2 Evolución terminolóxica do TEA

Non obstante, segundo Fernández Parga, Moreno et al. (2021), este trastorno non foi definido sempre así, ao longo da historia a súa definición foi evolucionando e consolidándose ao mesmo tempo que se ía coñecendo a súa etioloxía.

O primeiro que falou de autismo, foi o psiquiatra Eugen Bleuler, que definía autismo como a separación dun mesmo do mundo exterior, incapaz de comunicarse con este, e por iso tomou o

termo grego “autos” -que significa “(a) un mesmo”- para definir esta condición. En 1943, Lèo Kanner, outro psiquiatra, introduxo o termo “autismo infantil precoz” a través do estudo de nenos diagnosticados con esquizofrenia, retraso na linguaxe e illamento social. Un pouco máis tarde, en 1944, Hans Asperger realizou un estudo sobre autismo, onde advertiu que se trataba doutro xeito de ver o mundo e non dunha enfermidade o que as criaturas presentaban - “psicopatía autista”. Serían estes dous, segundo Pinaque (2020), os primeiros que se aproximaron máis ao que hoxe entendemos por autismo.

Pero o punto de inflexión marcáronno Lorna Wing e Judith Gould en 1979, baséandose nas investigacións previas, que estableceron o continuo ou espectro autista no que as persoas diagnosticadas presentaban alteracións nas tres áreas (“Tríada de Wing”: interacción social, comunicación e imaxinación) con diferentes cadros clínicos e graos de severidade. Deron a coñecer e a valorar, asimesmo, as investigacións de Asperger nomeando o Síndrome de Asperger por vez primeira. Dentro de este devir histórico do termo, tamén encontramos a posición de Bettelheim, máis afastada das hipóteses actuais, que é o concepto da “nai neveira”. A súa teoría defendía que a mala práctica educativa e o afastamento emocional da nai e o fillo/a, incluso a presenza de pais fríos e ausentes, eran a causa do autismo.

Outro cambio considerable na conceptualización e investigación sobre o TEA, deuse na década dos 80 do S.XX, cando este trastorno comezou a ser investigado dende a rama da psicoloxía, xa que ata entón foi tratado dende a psiquiatría como unha cuestión médica exclusivamente (Pinaque, 2020).

Así pois, podemos dicir que o TEA é un fenómeno complexo que dende os comezos da súa investigación sufriu de diversas e ás veces contrapostas posturas xa para a definición ou conceptualización do mesmo.

3.3 Causas

Como se expuxo previamente, é un trastorno neurolóxico, por tanto son as anomalías no neurodesenvolvemento as que están detrás das manifestacións do Trastorno do Espectro Autista (Barthélémy et al., 2019). Actualmente, e seguindo a liña destes autores, evidenciouse que é un mecanismo biolóxico e orgánico o que orixina o TEA e non doutra índole. Dentro desa índole biolóxica ou orgánica distinguimos factores xenéticos -ben sexan factores herdados ou novas mutacións xenéticas-; factores ambientais, os cales non parecen estar moi claros aínda; asicomo a interacción entre ambos.

O xeito en que estas evolucións neuronais atípicas detrás do comportamento e da condición autistas se expresan, pódese explicar dende diversas teorías.

Hai estudos científicos que defenden (Grandin, 2016) que as diferentes áreas do cerebro encargadas do procesamento da información funcionan adecuadamente, pero a conexión entre elas para cohesionar ditas informacións está atrofiada. Esta deficiencia da materia branca do cerebro é variable: nos casos onde os individuos teñen moi pouca funcionalidade - discapacidade intelectual e da linguaxe- estaría moi atrofiada, nos casos de maior funcionamento é baixa.

Unha das teorías de base neurolóxica (Armstrong, 2012), afirma que as neuronas espello das persoas con TEA sofren alteracións, impedindo o seu axeitado funcionamento. Estas neuronas reflexan a acción doutros seres, len e interpretan esa conduta facendo que a entendamos como propia e posibilitan así a aprendizaxe a partir doutros individuos, a aprendizaxe por imitación. Este proceso non se realizaría eficazmente no caso de persoas con TEA.

3.4 Diagnóstico

O diagnóstico do autismo é un proceso deductivo de clasificación e determinación do comportamento, no que os profesionais empregan os seus coñecementos, experiencia clínica e as clasificacións aceptadas universalmente pola comunidade científica -como son o DSM-V e o CIE-11- para así intervir adaptándose ao caso particular da persoa (Díez et al., p. 299, 2005).

Coñecer o por qué e o cómo da determinación da existencia ou non dun trastorno mental, pode ser de interese para as e os educadores, que son observadores e axentes decisivos no desenvolvemento das persoas.

Así pois, os criterios diagnósticos para o TEA según APA (2014) son cinco:

1. Fallos persistentes na interacción e comunicación social que se dean en diferentes contextos, manifestado polo seguinte:
 - a. Deficiencias na reciprocidade socioemocional
 - b. Deficiencias na comunicación non verbal
 - c. Deficiencias no desenvolvemento, mantemento e comprensión das relacións.
2. Comportamentos e intereses que seguen patróns restrictivos e repetitivos, cumprindo ao menos 2 dos seguintes puntos:
 - a. Movementos, uso de obxectos ou fala estereotipados e repetitivos.
 - b. Rutinas de comportamento, verbal e non verbal, excesivamente inflexibles.

- c. Intereses moi restrinxidos: inusuais en canto a cantidade -poucos- e intensidade -foco de atención moi forte cara a eses intereses-.
 - d. Hiper ou hiporreactividade sensorial ou fascinación polos elementos sensoriales do entorno.
3. Os síntomas teñen que presentarse nas primeiras idades, aínda que poden non presentarse plenamente ata que as demandas sociais do entorno sobrepasan a capacidade do individuo ou porque algunhas estratexias aprendidas ocultaron ata entón a sintomatoloxía.
 4. Os síntomas provocan un malestar clinicamente significativo nas áreas social, laboral ou outras áreas importantes no desenvolvemento diario.
 5. Estas alteracións non se explican mellor pola discapacidade intelectual ou polo retraso global do desenvolvemento. Non obstante, o primeiro adoita coexistir co autismo, pero para diagnosticar a comorbilidade destes, é condición que a comunicación social esté por debaixo do esperado para o nivel xeral de desenvolvemento.

Non solo se trata de descubrir o trastorno; unha detección precoz do mesmo é o factor que permite un pronóstico e evolución favorecedoras para cada persoa e o seu entorno familiar; así como tamén o é a atención temprana, que demostra marcar un curso moi positivo para o desenvolvemento de quen foi diagnosticad/oa con TEA (Millá y Mulas, 2009). A propósito, a definición do TEA como un trastorno con síntomas diversos e dinámicos provocou actualmente a intervención do trastorno dende a primeira sospeita (Alcantud, 2013). Segun as tendencias máis actuais, pódese afirmar que debería comezar a intervir na abordaxe nos trazos autísticos nos primeiros meses de vida, incluso antes de ter un diagnóstico esclarecido, baseándose nunha avaliación coidadosa das capacidades e das dificultades do neno/a (Millá y Mulas, 2009).

Aínda así, segundo Hernández et al. (2005), na práctica resulta sumamente difícil que se diagnostique o TEA de xeito precoz, en poucos casos nos que se sospeita a existencia de TEA dérívase a estes nenos/as antes dos 3 anos a servizos especializados; sendo a familia a primeira en sospeitar que hai un problema. Estes autores detectan dificultades diversas no diagnóstico derivado das circunstancias específicas da persoa con TEA. Por exemplo:

- Se son nenos/as moi pequenos/as é difícil que colaboren ou mesmo que presenten xa algúns síntomas como comportamento estereotipado ou intereses restrinxidos. Habería que observar debilidades e fortalezas e seguir o seu desenvolvemento ata os 3-4 anos, todo isto antes de facer un diagnóstico.

- Se son persoas adultas complicase a recollida de información relativa ás primeiras fases do desenvolvemento.
- No caso de persoas con graves deficiencias intelectuais e/ou sensoriais, nas que tamén son afectadas as habilidades comunicativas e sociais, é preciso observar estas en diversos contextos e o grao de afectamento, respecto ao esperado no cadro dunha deficiencia das indicadas anteriormente.
- Tamén se a persoa ten un grao máis elevado de funcionamento intelectual habería que constatar que non existe un retraso no desenvolvemento cognitivo e lingüístico.

Este proceso diagnóstico debe implicar a servizos multidisciplinares (Pinaque, 2020), englobando profesionais da psiquiatría, neuroloxía, pediatría, psicoloxía, educación, logopedia ou terapia ocupacional. Hernández et al. (2005) tamén defenden a participación de servizos educativos, sanitarios e sociais, nun proceso de tres fases: a primeira fase é o monitoreo do desenvolvemento, a segunda é a detección específica; que coincide simultaneamente co inicio do proceso diagnóstico e a intervención específica -terceira fase.

A razón de que se precisen profesionais de ámbitos tan diversos é que (Cuxart, s.d., en Pinaque, 2020) resulta ben difícil diagnosticar este trastorno no que a poboación afectada presenta tal variabilidade de síntomas entre eles/as.

En calquera caso, ao longo deste proceso, habería que recoller información sobre: a historia da persoa e antecedentes médicos e familiares -historia clínica-, unha avaliación médica que inclúa estudos psiquiátricos e biomédicos; e unha avaliación psicolóxica da intelixencia, habilidades sociais, habilidades comunicativas e lingüísticas e competencias adaptativas (Díez et al., 2005).

3.5 Intervención educativa

Na educación de persoas con TEA, unha reacción común é intentar modificar ou cambiar os síntomas propios do neno/a con TEA a fin de asegurar a súa inclusión; cando estes síntomas para el non son máis que o seu intento de establecer comunicación co mundo. Deste xeito, provocamos que rexeite todavía máis a relación cos outros e non avance tampouco na súa autonomía, xa que estamos privando ao neno da súa forma de expresión e disfrute, inhabilitando calquera aprendizaxe significativa -aquela que integre no seu pensamento e poida levar a cabo efectivamente (Jiménez, 2018).

Armstrong (2012) tamén defende que hai que comprender e aceptar o xeito de ver e interpretar o mundo no TEA, é dicir, que a súa forma diferente de percibir e procesar a información é unha realidade e non é menos “bo”. Non obstante, considera que cambiar, corrixir o seu

comportamento si é preciso sempre que sexa en prol da socialización: aspecto no que os autistas presentan debilidade, pero que é moi necesario para adaptarse ao entorno existente e ser quen de levar a cabo a súa propia vida.

Unha das teorías que explica o singular funcionamento da mente TEA, é a teoría dual da mente. Esta teoría afirma que os seres humanos teríamos dous sistemas, un encargado de procesos automáticos, implícitos, universais da nosa natureza -S1- como é a socialización ou a selección da información relevante; e outro encargado de procesos conscientes, explícitos e dependentes do contexto sociocultural -S2-, como o uso da linguaxe. As deficiencias no S1 explicarían as dificultades para a interacción e comunicación social, e asimesmo, terían repercusións no S2, xa que os procesos conscientes precisan para levarse a cabo da presenza dos procesos automáticos (García Campos, 2015). Este tipo de estratexias controladas poderían funcionar habitualmente como unha compensación das deficiencias do S1. (Vissers et al., 2018).

Entón, parafraseando a Rangel (2017), vemos que con TEA non só se aprende por medio de procesos directos ou automáticos como son a observación e imitación de condutas; senón tamén con estratexias indirectas ou controlables como a representación simbólica de obxectos, situacións ou individuos. Isto debería ser o eixo de calquera intervención educativa.

Por outro lado, a intervención que reciben as persoas con TEA pode provocar que presenten con maior frecuencia trastornos de saúde mental e física, aínda que non hai consenso na investigación. Por exemplo, algúns trastornos comúns son: dificultades para a alimentación e evacuación, trastornos do sono ou trastornos do comportamento e da conducta -rabieta, autolesións-. Ditas alteracións poden significar que o entorno ou o tratamento recibido non é adecuado e precisa ser modificado (Barthélémy et al, 2019).

Unha das principais metas na intervención de TEA nos nenos/as dende o enfoque da terapia cognitivo-condutual -cada vez máis presente nas escolas actuais-, é a regulación do seu propio corpo en canto á alimentación, control de esfínteres, etc... Ditas dificultades débense á falta dunha relación axeitada co seu corpo, unha relación que debeu producirse dende a primeira infancia e que se acaba se educamos dende a comprensión e aceptación da súa forma de comportarse -estereotipias, ecolalias, rituais...- que dan sentido ao mundo dende os ollos do autismo. Temos que lembrar que as condutas consideradas problemáticas radican nun problema sensorial (Imperatore et al., 2020). De xeito paradóxico, vemos que é o mesmo enfoque educativo e terapéutico o que ás veces, indesexablemente, pode quitar seguridade e autonomía ao suxeito (Ruiz, 2018).

Poderíase dicir que a inclusión non consiste en suprimir a condición autista, que acompañará á persoa durante toda a súa traxectoria vital. A inclusión pretende brindar medios para facilitar a vida, pero é unha tarefa todavía máis difícil nestes casos xa que as adaptacións proveñen de persoas neurotípicas (Rangel, 2017).

Pero o autismo (Nascimento, 2021) segue a ser descoñecido en aspectos teóricos e prácticos, e por iso faise preciso tamén a investigación e a labor de profesionais para afondar nel e desmitificar o mesmo, o seu espectro de síntomas.

En canto ao pronóstico das persoas con TEA, hai que dicir que é tan variable coma o autismo en si mesmo. A grandes rasgos, podemos asegurar que nos casos con alteracións significativas cognitivas e da linguaxe se precisará dunha atención especial na infancia e tamén na idade adulta; e incluso entre aqueles individuos cunha capacidade intelectual igual ou superior á media, as esperanzas de integración rondan o terzo da poboación. Cando o desenvolvemento da linguaxe e a intelixencia non verbal sitúanse en torno á media, pódense esperar maiores posibilidades de integrarse e incluso non presentar síntomas xa entrados na idade adulta; aínda que seguirán tendo pequenas dificultades na comunicación social (Barthélémy et al., 2019).

En contra dos ideais e principios da inclusión, vivimos nun entorno que considera a socialización como un valor moi importante e outros, como a relación cos obxectos como algo secundario (Armstrong, 2012). Seguindo a este autor, as persoas diagnosticadas con autismo ou outras formas de neurodiversidade presentan posibilidades que son as menos valoradas pola sociedade, en comparación a outras que si son mellor apreciadas e das que non dispoñen. No caso do autismo, poderíamos dicir que a sociedade aprecia máis a socialización como valor –debilidade das persoas con TEA- e menos a relación cos obxectos ou o pensamento en forma de sistemas –fortaleza.

Unha vez comprendido o concepto de diversidade e inclusión, para intervir en casos concretos deberíamos facer, segundo Pinaque (2020), unha valoración previa das necesidades educativas reais do neno/a, é dicir, únicas desa persoa; e dada a variabilidade de síntomas dentro do espectro, estas tamén poden ser tamén moi diversas e variables.

Pero aínda así hai unhas necesidades que son comúns, que están presentes na maioría de casos (Autismo Diario, 2007):

- Un entorno estruturado e predecible, e evitar entornos complexos e hiperestimulantes.
- O emprego de sinais claros, pouca linguaxe e xestos evidentes.

- Que sexan directivos con eles/as evitando as axudas excesivas.
- Que avalíen obxectivamente as súas capacidades, sen deixarse levar por aspectos superficiais.
- Proporcionarlles medios para que poidan comunicarse, tales como movementos, xestos, signos... Dominar os signos é moi importante, un só pode cambiar a súa vida enteira.
- Empregar frecuentemente códigos visuoespaciais.
- Amosarlles o sentido do que se lles pide que fagan, e, plantexarlles actividades funcionais, con sentido para o seu desenvolvemento persoal.
- Intentar comprender a lóxica detrás das súas condutas, por moi estrañas que parezan, sen interpretar malas intencións.
- As experiencias de aprendizaxe teñen que ser experiencias sen erros, nunca de proba e error.
- Non compares o seu desenvolvemento co de nenos/as neurotípicos, o seu é diferente ou incluso máis lento.
- Que prevaleza un enfoque positivo na educación e tratamento, considerando que antes que persoas con autismo son persoas, é dicir, o autismo non o define por completo.

3.5.1 Métodos de intervención e escolarización no caso de alumnado con TEA

Máis aló de pautas ou principios básicos, existen infinidade de métodos educativos e terapéuticos para tratar o TEA na infancia. Os máis empregados serían: ABA, TEACCH, Son-Rise ou modelo social baseado na calidade de vida (López Esteban e Pereira, 2021).

Ivar Lovaas foi o creador do método ABA -Applied Behaviour Analysis- ou tamén chamado método LOVAAS. O obxectivo deste programa é que o neno/a desenvolváse nas áreas críticas de xeito funcional. A través de avaliacións estandarizadas, do rendemento e a observación condutual profundizarase nas áreas de intervención e se creará un enfoque clínico axeitado, que parta das habilidades actuais e teña en conta as que precisan ser traballadas. Por iso chámase “Análise de conduta aplicada”. O método estaría baseado no reforzo positivo, é dicir, fomento das condutas desexadas a través, neste caso, de actividades, obxectos ou situacións. Pódese aplicar ata os 5 anos de idade (Fundación LOVAAS, 2022).

Segundo Armstrong (2012), este método resulta moi eficaz para promover, mellorar a socialización; xa que fomenta comportamentos positivos e corrixe ou ignora aquelas conductas máis desadaptativas, como aleteo, balanceo..., etc. Non obstante, hai quen non defende dito método precisamente por encargarse da conduta, Autismo Diario (2021) considera que os problemas das persoas con autismo maniféstanse na conduta pero a súa orixe é un desorde

sensorial, entón, tratalos con métodos que inciden na conduta é un erro, unha solución desaxustada que non erradica o problema.

O método TEACCH é outro empregado no tratamento destes nenos/as. Foi creado nos anos 70 e busca o desenvolvemento funcional do alumnado en diferentes ámbitos mediante o ensino estruturado. Búscase a estruturación de tempo, espazo e sistema de traballo, é dicir, adaptación ao máximo de materiais e estruturación do espazo cunha gran estimulación visual para desenvolver ao máximo habilidades e destrezas do noso alumnado (Maestra especial PT, 2015).

O programa Son-Rise é un enfoque baseado nas relacións interpersoais, que busca fomentar a mellor interacción entre os pais/nais e os fillos/as (López Esteban e Pereira, 2021). Trátase de que o adulto (pai/nai) únase á actividade do neno/a ata que éste amose condutas interactivas e atentas, entón o adulto insiste nesta conduta para fomentar a comunicación e as habilidades sociais (Williams, 2006).

Por outra banda, a calidade de vida é un concepto que nace no marco da investigación sobre discapacidade intelectual, e que engloba os dereitos fundamentais das persoas e aspectos importantes para a súa vida, tales como: dereitos, benestar físico, emocional e material; relacións interpersoais, desenvolvemento persoal, inclusión social e autodeterminación. Nela inflúen poderosamente os sistemas de apoio (Vidriales et al, 2017).

Deste concepto nace o modelo social baseado na calidade de vida, un modelo que pretende medir e explicar o acompañamento do que gozan as persoas con discapacidade, é dicir, a calidade das súas interaccións na sociedade (López Esteban e Pereira, 2021). Precisamente, a discapacidade non é un atributo da persoa, senón a interacción da condición de saúde da persoa -parálise cerebral, síndrome de Down, depresión...- nunha sociedade que non é inclusiva porque presenta barreiras para a persoa -falta de apoio social, de accesibilidade física e institucional...-, creando así unha discapacidade (OMS, 2022).

Existen, obviamente, máis métodos destinados a mellorar as habilidades no TEA, como por exemplo o Picture Exchange Communication System (PECS).

O método PECS, é un sistema de comunicación alternativo e aumentativo que pretende desenvolver a comunicación funcional no suxeito, fomentando a comunicación independente a través de imaxes, evitando a dependencia en axudas verbais pero promovendo o inicio e/ou espontaneidade de comunicación verbal. Ten as súas bases no método ABA e nas ideas de

Skinner. Foi creado en 1985 por Andy Bondy e Lori Frost e implantado por vez primeira con alumando con TEA. (Pyramid Educational Consultants, 2022)

Por outra banda, (Rangel, 2017, p.89) defende que o mellor método para a educación no autismo sería a “aprendizaxe sen error”, un no que axudemos ao neno/a con autismo a conseguir as tarefas encomendadas, finalizando estas con éxito, e será cuestión de tempo ir deixando de proporcionar esta axuda para alcanzar o maior grao de autonomía posible primando sempre a motivación do neno/a.

Non obstante, hai profesionais que defenden que non debemos poñer o listón máis baixo nin facelo todo demasiado doado cando se trata de nenos e nenas con capacidades especiais. Debemos ter como obxectivos o mesmo nivel de autonomía e esixencia que no caso de persoas neurotípicas. As persoas con TEA non precisan axuda en todo, eles deben facer os seus esforzos; aínda que sí precisen algunha para que o mundo non lles sexa tan difícil. (RTVE, 2013) Asimesmo, Pineda (2015) defende que a educación de nenos/as con capacidades especiais non debe ser diferente, nada máis que precisan de máis tempo, pero debemos consideralos como igual de educables -porque o son- e estimular as súas capacidades e a súa autonomía.

Xa falando de institucións educativas e non de metodoloxías, é unha realidade que no noso país estamos a escolarizar os nenos/as con TEA nas escolas ordinarias con cada vez máis frecuencia, e isto plantexa unha serie de interrogantes na atención educativa das mesmas. As problemáticas ou cuestións clave serían: cales son as características que unha escola debería ter para a escolarización positiva do alumnado con TEA, cómo levar a cabo a adaptación curricular, qué adaptacións metodolóxicas implementar, cómo avaliar o seu progreso e cómo integrar todos estes aspectos no funcionamento e organización dunha escola (De la Torre y Martín, 2020).

A escolarización inclusiva é vista por Martins, Harris e Handleman (2014, citados en De la Torre e Martín, 2020) como a mellor aposta, pero sempre que haxa os apoios educativos necesarios e unha planificación educativa rigurosa. A educación con alumnado con TEA debe seguir unhas pautas específicas que corresponde aos docentes levalas a cabo; non obstante, estes precisan dunha formación que os prepare e sensibilice para dita labor (Rangel, 2017). Poderíase dicir, incluso, (Nascimento, 2021) que o feito de ser docente nunha aula con presenza de alumnado con TEA, adoita causar un gran reto ou impacto no docente, e moitas veces por falta de formación. García Molina et al. (2018) salientan que existe profesorado que aposta pola inclusión na aula do alumnado diverso, máis que se sinten pouco formados para afrontar a

educación co alumnado con TEA; preséntase así, a necesidade de formación permanente do profesorado e mesmo do alumnado para evitar a segregación. Certo é que unha parte importante é a empatía, pero só acompañado do coñecemento para comprender a súa condición é o xeito de intervir adecuadamente (Nascimento, 2021).

Un exemplo de experiencia inclusiva dentro dos centros educativos ordinarios, son os Patios Dinámicos, unha iniciativa que busca estruturar o tempo lúdico do recreo para que as criaturas con dificultades sociais poidan implicarse. O tempo lúdico debe de ser libre, pero nestes casos dos que falamos anteriormente, isto sucede sempre que se axude ao neno/a con estratexias metodolóxicas. A realidade das escolas que esforzáronse por implantar activamente dito programa ven a demostrar que os nenos e nenas con TEA tamén poden xogar cos demais, é dicir, a inclusión educativa pode facerse realidade (Lagar, 2017 en Rodríguez-Martín, 2017).

A escola inclusiva tamén é defendida como modelo a seguir por Pineda (2015), quen avoga por unha escola pública, inclusiva, democrática e diversa: aquela na que a diversidade é o centro, e onde todos sen excepción acceden ao mesmo coñecemento compartindo momentos e lugares de aprendizaxe, normas e valores. Por iso, está en contra da redución do currículo para nenos/as con necesidades especiais e dos centros de educación especial privados: o primeiro modelo de escola é o camiño cara unha sociedade diversa, xusta, igualitaria, solidaria e tolerante.

Así e todo, a realidade é ben diferente. En moitos casos, levar á práctica este modelo de escola transformadora convértese nun imposible debido á presenza de fortes barreiras (Domingo e Palomares, 2014). O feito de que exista unha dobre rede de centros ordinarios e centros de educación especial, xa pódenos facer sospeitar que a inclusión non está a ser tan efectiva. En realidade, son as barreiras, os mecanismos de exclusión presentes na escola ordinaria os que promoven e manteñen a existencia desta dobre rede; uns mecanismos que canto máis se avanza na etapa máis segregan -incluso chegan a excluir da mesma- ao alumnado con necesidades educativas especiais (Núñez, 2019).

En resumo, a consideración do TEA polo resto das persoas e como se debe intervir para unha educación inclusiva son cuestións polémicas, con perspectivas moi diversas que tanto avogan polo total aceptación da condición autística, coma pola posible adaptación ao entorno educativo e social. Ademais, precísanse de grandes doses de empatía, sensibilización e tamén de estudo e investigación do mesmo para poder intervir adecuadamente. Pola contra, vivimos inmersos ao mesmo tempo nun sistema educativo e nunha sociedade nos que aínda prevalecen paradigmas segregadores e excluíntes, todo o contrario do que se pretende dende as teorías de inclusión.

Non obstante, se queremos falar de inclusión e comprensión do TEA, aínda máis importante é coñecer, entender e proporcionar as perspectivas de quen vive esta condición en primeira persoa e dos seus entornos familiares.

Por exemplo, Temple Grandin, científica, profesora de Ciencia Animal na Universidade Estatal de Colorado e diagnosticada con autismo, adícase actualmente a sensibilizar e dar a coñecer a condición autista. Publicou varias obras e divulga información entorno ao autismo e a educación, ofrecendo a súa perspectiva, a súa visión do mundo facendo que o público visualice como pensa unha mente TEA (Grandin, 2022). Isto apréciase moi ben no seu libro, *Pensar con imáxenes* (p.15, 2016), que describe como percibe a realidade en forma de imaxes que almacena e asocia na súa mente, coma se se tratase dunha videoteca: “traduzo as palabras, escritas e faladas, en imaxes en cor acompañadas de son; as palabras son como unha segunda lingua para min”. Sen embargo, remarca a necesidade de entender as diferenzas coma fortalezas que hai valorar e fomentar por enriba das dificultades. As habilidades dunha persoa con TEA poden ser beneficiosas para eles/as e para a sociedade, máis as expectativas académicas e sociais ríxidas poden afogalas. Pero tamén advirte que non se debe caer en estereotipos e xeralizacións: tanto pódense atopar persoas coas capacidades de Einstein, coma persoas sen linguaxe verbal e con discapacidade intelectual (Grandin, 2022).

De feito, un ámbito de investigación recente e expansión, reconece que é moi destacado en persoas autistas, as súas capacidades visuais e espaciais adoitan ser moi boas en contraposición as verbais. Aínda así, non todos son procesadores visuais nin torpes na linguaxe verbal. Poden ser procesadores visuais moi bos ou non selo; do mesmo xeito hai quen sen linguaxe funcional, e algúns cunha capacidade verbal boa que poden chegar a aprender a ler co método fónico.

Esta forma de pensar ou procesar a información que caracteriza á maioría da poboación dentro do espectro, é o modelo asociativo-visual do pensamento (Grandin, 2016). A información gárdase en forma de recordo visual, uns recordos que se asocian e pasan pola cabeza como nunha cinta de vídeo. Digamos, que a diferenza dos neurotípicos, non dan por feito certas informacións, volven a visualizar eses recordos e os asocian ata chegar a un concepto xeral, malia que dita asociación poida desviar o tema ata outro bastante lonxano. Isto pode relacionarse coa teoría da deficiencia na conexión entre certas partes do cerebro, que provocaría ese foco inusual nos detalles. Grandin (2016, p. 24):

“A xente comprende conceptos xerais que pode relacionar con imaxes xenéricas, eu penso en imaxes concretas -recordos visuais na miña videoteca- e logo relaciónoo con conceptos máis xerais modificando ditas imaxes”.

Está demostrado que a resposta sensorial no TEA garda relación co seu comportamento característico (Feldman et al., 2020), tendo que a hiporreactividade, a hiperreactividade e a búsqueda de certos estímulos sensoriais están relacionados coa comunicación social, a linguaxe e o comportamento adaptativo. Destas respostas sensoriais inusuais fala tamén Grandin (2016), que explica a causa de comportamentos máis “chamativos ou chocantes do autismo” como os balanceos ou aleteos (AETAPI, s.d.): “Un xeito de illarme do mundo cando sentíame saturada por exceso de ruído era balancearme e dar voltas (...) tranquilizábame, era como unha droga adictiva que canto máis o facía máis quería facelo” (Grandin, 2016). Tamén menciona que pode haber unha deficiencia do procesamento visual -a pesar de sexa un punto forte en moitas persoas- causando atracción inusual a certos estímulos ou sobreestimulación nos casos de deficiencias máis graves.

Basicamente, está a favor dunha educación inclusiva (Nascimento, 2021) que recoñece, respeta e valora as diferenzas de capacidades, intereses, motivacións ou experiencias do alumnado.

As ideas, perspectivas e valoracións descritas ata agora son a voz en primeira persoa dunha muller diagnosticada con autismo pero cun alto funcionamento. Describen de xeito ilustrativo, a percepción que se pode ter do mundo con TEA, en que consiste a súa singularidade, pero sendo este un caso de poucos. É preciso dicir que a maioría de persoas con TEA ten asociada unha discapacidade intelectual variable en gravidade, e só algúns teñen capacidades intelectuais iguais ou superiores á media (AETAPI, s.d.), como é a doutora Temple. Sobre este punto, tamén incide ela nas súas publicacións, así como na necesidade de educar dende a comprensión e o cariño, dende a confianza na persoa e as súas capacidades como claves para lograr a inclusión e unha vida plena que ela sí acadou grazas á súa educación.

Por outra banda, están as visións das familias e o seu papel no afrontamento deste trastorno. Estas, (Pandjarjian, 2021) son un axente potencial para a intervención e coidados sobre a crianza con TEA, pero tamén son protagonistas dun gran sufrimento causado polo mesmo, o cal impacta na súa inversión afectiva co neno/a podendo agravar aínda máis as circunstancias. É unha realidade que o TEA adoita ser un trastorno severo, que tanto repercute á persoa coma ás familias en case todos os aspectos da vida (AETAPI, s.d.).

Hai estudos que se centran nas percepcións destas familias en torno á educación, á crianza e o impacto que ten en diferentes áreas da vida. Imperatore et al. (2020) observaron que as familias desenvolven estratexias de afrontamento mediante o cambio de rutinas na súa vida familiar e tamén na búsqueda de información e apoios.

Concretamente, estes autores salientaron que, como consecuencia do problema dos seus fillos/as, moitas familias ven alteradas algunhas actividades familiares como saídas, comidas familiares ou o sono debido á falta de percepción fronte ao perigo e á sobrestimulación das criaturas. Restrinxen as saídas en parella, as visitas familiares, ou evitan ambientes públicos moi concorridos e con moita estimulación auditiva e/ou visual...etc. Tamén observaron que non todas as familias dispoñen dos mesmos apoios internos, e que a terapia e información por parte de profesionais redundan nunha actitude máis positiva que afecta favorablemente ao desenvolvemento da crianza.

En relación coas emocións e o afecto na educación familiar e o desenvolvemento, Grandin (2016) adica unha das súas obras máis sonadas á súa nai, cuxa dedicación, amor e perspicacia con Temple permitiron que alcanzase o éxito. Pódese deducir aquí que o efecto dunha actitude e inversión afectivo-emocional positiva resulta en que unha persoa acadase as súas metas vitais.

Vemos porén, que o papel da familia ao igual que a terapia e educación por parte de profesionais, é un arma de dobre filo. Pode contribuir poderosamente ao máximo desenvolvemento ou supoñer un obstáculo. Tamén inflúe nas prácticas familiares o grao de apoio e sensibilización, polo que vemos que a colaboración, apoio e formación con elas é fundamental para aliviar o seu sufrimento e consecuentemente, en prol do desenvolvemento das crianzas con TEA.

O TEA é un trastorno que se leva investigando sobretudo nas últimas décadas, malia a ser descoñecido ata os anos 40 do pasado século XX. Os avances nos últimos anos foron salientables, así e con todo precísase de moita investigación no eido teórico e no práctico. Polo tanto, segue a ser un tema complexo de conceptualizar, e aínda máis de intervir educativamente. Aparte da gran afectación para a persoa diagnosticada, a familia é un factor de sufrimento e mesmo as escolas teñen grandes problemas para afrontar a inclusión destas persoas na súa práctica educativa. A sociedade ten unha gran influencia tamén no seu desenvolvemento, tanto para ben como para mal. A isto remítase a definición de discapacidade da OMS (2022), que define discapacidade como a interacción da condición da persoa cunha sociedade excluín-te.

Profesionalmente, as institucións educativas están a cambiar os seus modelos de organización e prácticas pedagóxicas, está habendo un desenvolvemento da educación inclusiva, mesmo un cambio de paradigma. Así e con todo, sabemos que a realidade educativa, en moitas ocasións, tampouco consegue incluír a todos e todas. Ao longo deste traballo fíxose fincapé na multitude de perspectivas sobre o concepto de educación inclusiva, metodoloxías didácticas e modelos pedagóxicos, así como de organización escolar, sendo todos moi diversos en canto a posturas. Tamén na gran necesidade de formación e aptitude dos profesionais que traballarán na educación de persoas co trastorno do espectro autista. Podemos concluir, porén, que o TEA segue sendo unha cuestión de difícil intervención e que a pesar do camiño andado queda moito por coñecer e mudar para o obxectivo da inclusión real.

4.1 Marco Empírico. Metodoloxía

A metodoloxía empregada no marco empírico deste traballo é unha metodoloxía mixta, aquela na que se emprega simultaneamente metodoloxía cuantitativa e cualitativa.

Unha metodoloxía cualitativa, é aquela que (Guerrero, 2016) analiza datos cualitativos -como textos, palabras, imaxes, debuxos, etc.- para dar unha visión global de determinados fenómenos. Neste caso, procedeuse ao análise dunha serie de producións literarias e cinematográficas - producións culturais-. Así pois, a técnica empregada sería a análise documental ou de contido, consistente na representación de produtos culturais mediante a interpretación, análise e síntese da información que estas producións conteñen. (Castillo, 2005)

A metodoloxía cualitativa e a análise de contido son idóneas para este traballo de investigación, xa que permítenos estudar feitos subxectivos e cualitativos como son as perspectivas persoais acerca de inclusión, escolarización ou socialización de persoas con TEA -un dos obxectivos da investigación-; ben baseadas en prexuízos, ou das persoas que viven con este trastorno-; e como afecta así á nosa percepción habitual, ideoloxías e actitudes.

Para a segunda parte do marco empírico, seleccionouse a metodoloxía cuantitativa, aquela que segue un proceso obxectivo, libre de crenzas e valores e cun análise sistemático e cuantificable da información (López e Sandoval, s.d.). En concreto, a técnica escollida foi o cuestionario; un conxunto de preguntas plantexadas para que cuestionen sobre os feitos e aspectos que nos interesan, gardando así unha estreita relación cos obxectivos e hipóteses da investigación (López e Sandoval, s.d.).

4.2 Mostra

Analizáronse tres producións culturais: *Temple Grandin*, película biográfica; *María y yo*, unha novela gráfica e un álbum ilustrado infantil, *Bambú el koala*. Tratan de cerca o autismo, como repercute nas persoas e nos seus entornos familiares, as barreiras que atopan nos contextos educativos e sociais, analizando ditas barreiras, así como as oportunidades de inclusión das que poden gozar (ir a Anexo 3).

A selección destes documentos para analizar responde ao interese de coñecer, interpretar e reflexionar sobre a conciencia do autismo que posúen as persoas diagnosticadas, os que conviven e educan a estas persoas e a sociedade na que viven. Por esta razón son de gran utilidade aquí as producións culturais, xa que teñen unha dobre función: de comprender e interpretar sobre un tema; de facer comprender a un público sobre o mesmo. Comprender dende os ollos de quen o crea e representar para os ollos de quen o consume. Entón a influencia aquí é triple, dos protagonistas das historias -1ª persoa- e dos creadores e espectadores -3º persoa-, pero sempre interconectados.

Ademais, trátase de obras con características diversas aportando máis riqueza á investigación. Son diferentes os formatos: cómic, álbum ilustrado e película. A índole da historia tamén é diversa, dous son biográficos narrando porén vivencias persoais, feitos reais -*Temple Grandin* e *María y yo*-; e outro é ficticio. Amosan contextos e facetas diversas: o contexto temporal de *María y yo* é actual e o de *Temple Grandin* sitúase na metade do século XX, sendo o de *Bambú el koala* atemporal. Por outro lado, a protagonista de *María y yo* é un caso severo de TEA, e a de *Temple Grandin* estaría no outro lado do espectro cun alto funcionamento.

Ademais dos produtos culturais, hai unha mostra de 53 docentes que ensinan en diferentes etapas educativas, que responderon a un cuestionario aplicado a propósito deste traballo.

4.3 Instrumento de análise

Para examinar o contido das producións culturais emprégase unha guía de análise (Anexo 1) centrada en datos técnicos (autoría, data de publicación, xénero literario/cinematográfico...), análise das personaxes que aparecen, das temáticas presentes, do argumento e dos recursos artísticos tales como fotografía/ilustracións, música ou linguaxe.

Outro dos instrumentos de recollida de datos foi un cuestionario de 25 preguntas, algunhas pechadas de múltiple opción e outras abertas de elaboración propia. O contido das preguntas era referente á experiencia profesional dos mestres, a experiencia concreta con alumnado con

TEA, e a súa consideración persoal e profesional do traballo con eles/elas, coas familias e as oportunidades de inclusión.

4.4 Procedemento de análise ou tratamento de datos

Para o vaciado documental, procedeuse a visualizar ou a ler cada un dos produtos culturais e posteriormente fíxose unha codificación da información de cada un deles nas guías de análise (Anexo 2). En terceiro lugar, fíxose unha análise dos resultados de cada unha das obras e un estudo comparativo entre elas, usando un modelo de tratamento da información de matrices axiais.

No caso dos cuestionarios fíxose unha análise de datos estatísticos básicos para as preguntas pechadas, datos como porcentaxes e o cálculo de medias, empregando os resultados de google forms e o excel respectivamente. Os datos representáronse mediante gráficos. Para as preguntas abertas organizáronse os datos en categorías temáticas. Finalmente, fíxose unha interpretación do conxunto de datos e a relación cos diferentes temas tratados neste traballo.

5. Resultados de investigación

5.1 Análise documental

Neste apartado presentamos os resultados de análise dos produtos culturais seleccionados para o estudo, organizados mediante as categorías establecidas na guía de análise.

Temple Grandin

- Análise argumental. Este é un filme biográfico sobre Temple Grandin, unha muller **nada con autismo en 1947**, que resultou ser unha das científicas máis grandes do seu tempo especializada no comportamento animal. Comprende dende a súa infancia, ata a crucial adolescencia e xuventude, como se desenvolve no mundo que lle tocou vivir coa condición dun trastorno pouco coñecido entón. Diríamos que o obxectivo do filme é narrar a súa vida, pero tamén poñer ao espectador na singular pel da protagonista. Noutras palabras, o espectador é observador do seu proceso vital, da súa loita e do xeito de percibir dela, diferentes daqueles que somos neurotípicos. Sen asumir que o obxectivo do filme sexa este, é preciso dicir que moitos destes casos de habilidades prodixiosas, especiais e sorprendentes, poden ser moi interesantes para a industria cultural xa que facilmente captan a atención do público. A consecuencia negativa é que uns poucos casos convértense en referencia -parcial- dunha situación determinada (AETAPI, s.d.).

- Análise personaxes.

- A personaxe principal/ protagonista da historia é Temple Grandin. É unha moza de 17 anos que **rexeita a relación cos demais**, pero sente unha gran atracción por todo o que ten que ver coa ciencia, mesmo o seu mestre de ciencias na secundaria. Gústalle observar e experimentar sobre os obxectos cando está a soas, máis tarde tamén descubrirá o pracer que lle proporciona observar e comprender aos animais. Diríamos que síntese, percíbese separada dos demais e o seu mundo social, só na **ciencia** ou persoas relacionadas con ela atopa seguridade. Asimesmo, síntese insegura respecto de tomar o seu camiño cara a un futuro debido a que implica cambios. Aínda así é moi defensora dos seus intereses. En situacións de moito ruído ou moita estimulación visual, sobreestímúlase e é algo que os demais poden percibir. Presenta moitos rasgos asociados ao autismo, aínda que despois dos 4 anos conseguiu adquirir linguaxe verbal e funcional. Por esta razón, os demais rexéitana e tamén ela non se identifica cos demais ou as súas ideas. De todas formas, isto é algo que irá cambiando ao longo do filme grazas á educación recibida, a perseverancia e a empatía da súa familia e dous dos seus mentores: o máis importante, Carlock. Chegará a ser unha persoa máis segura de si mesma e independente. Malia todo o positivo e a capacidade de superación de Temple, tamén é preciso dicir que non era un caso severo de TEA, xa que posuía capacidades intelectuais moi boas. Como sabemos, os maiores déficits de linguaxe verbal e comunicación social dánse nos individuos cun funcionamento máis baixo.
- As personaxes secundarias serían:
 - **Eustacia**, a súa nai ten unha gran importancia. Esfórzase por comprender á súa filla, por querela, escoitala e loitar para que consiga unha vida digna. Dende os primeiros anos acode a especialistas, non se cansa de buscar a mellor educación para Temple... uns esforzos que darán os seus froitos. A pesar de que Temple sexa singular, moita xente a considere estraña por ter autismo, Eustacia ten esperanzas de futuro, sobretudo porque sabe que a súa filla ten moitas e valiosas capacidades. En resumo, é unha muller empática, resiliente e moi vehemente, o que lle permite loitar para conseguir que a súa filla teña a mellor vida posible.
 - Os tíos de Temple. A aparición do seu tío é breve, cobra máis importancia na historia a tía Ann, que cumpre un papel similar ao de Eustacia: comprende enormemente a condición de Temple e apoia á súa nai no que necesitan. Acompaña á súa sobriña nos momentos máis difíciles, a pesar de que nalgúns situacións ceda máis que a nai a todos os que desmerecen a Temple. Non obstante, pode que con Temple si

sexa menos estricta, por exemplo coma no episodio do caixón do gando no que Temple pídelle, colocada alí dentro, que empurre a panca para encerrala. Sería un episodio de búsqueda de estimulación sensorial.

- Profesor **Carlock**. Temple sinte fascinación polas ciencias, máis polos científicos da NASA coma el; isto unido ao feito da gran empatía e afecto que demostra Carlock pola rapaza, fará que exista unha bonita e sincera relación entre alumna e profesor. Máis ben, Carlock será un **mentor**, incluso amigo de Temple. É quen de ver as súas asombrosas capacidades en términos intelectuais e personais, facendo que Temple se valore asimisma e reconece o esforzo da nai. Como mentor, axudará á rapaza a que dé o paso á universidade, evidenciando o seu potencial e a importancia dos cambios. Nunha parte da película pídelle que pense nunha porta que se abre e dá o paso a outro sitio, que sería unha nova etapa, para que poida entender e asumir o que cambio significa. Como dixemos, valora a singularidade da persoa de Temple, non dá importancia ás súas dificultades de comunicación e interacción social. É un home e un profesor moi inclusivo, incluso adiantado á súa época.
- A compañeira de habitación invidente. Nunha segunda ocasión, comparte a súa estancia na residencia universitaria cunha rapaza invidente. A relación entre ambas á bastante boa, ela é amable e empática con Temple. Construirán unha relación de comprensión mutua, onde unha interésase pola outra, pola súa forma de sentir, tendo ambas as dúas algo pouco común. Por esta razón, comparten ideas acerca da visión do mundo. Ten, asimesmo, unha actitude inclusiva.
- Doutor. Aparece cando, nun flashback do filme, Eustacia acodía con Temple á consulta médica inqueda polas regresións da nena. O doutor non dubida en afirmar que a nena é autista. Eustacia no da crédito e agora só pregunta por posibles curas, ao que o doutor nega que exista algunha ofrecendo a institucionalización como única solución. A nai non parece asumir ou comprender toda esa información de golpe, e ante o desconcerto o home non resulta moi empático ou agradable resultando en comentarios machistas. É unha persoa pouco empática e inclusiva, mesmo bastante machista. Non é para nada un factor positivo na historia. Aínda así, parte das afirmacións que actualmente consideramos inadecuados poderían deberse ao descoñecemento do trastorno naqueles anos.

- Análise temáticas.

- **Autismo**, aínda non coñecido como Trastorno do Espectro Autista, aparece retratado con moitos **estereotipos**, dende a inevitable necesidade de institucionalizar a estas persoas, ata a imposibilidade de grandes capacidades ou logros en quen o presenta. As únicas persoas que amosan ter outra visión son o profesor Carlock e Eustacia, basicamente.
 - **Intolerancia/prexuízos** cara a diferenza. Ao longo do filme son moitas as persoas que reaccionan dun xeito discriminatorio ao autismo de Temple. Risas, menosprecio das súas ideas, miradas de estrañeza.... Demostran ter unha consideración dela como estrana, menos capaz. Os compañeiros/as na secundaria mófanse das súas manías analizadoras, como cando dispónse a tomar medidas nos corredores do instituto para unha investigación. Na universidade, outros estudantes ríñense cando a porta automática estresa a Temple. A compañeira de cuarto trátaa coma unha desquiciada, amosa un desprezo total e comentarios en ton despectivo a todo o que di ou fai. Nas súas investigacións de ciencia animal nos ranchos, recibe un trato molesto e despectivo por parte dos gandeiros. Ridiculizan os seus comentarios, mesmo por ser muller. Outros momentos no que decatámonos do machismo da época é no trato do psiquiatra a Eustacia. Maioritariamente, apreciamos unha actitude excluinte cara á diversidade, en relación cun contexto no que pouco se coñecía sobre o trastorno e a educación para aqueles que tiñan un diagnóstico.
 - **Superación persoal**. Este tema é encarnado sen dúbida por Temple, que ao final consegue vencer os obstáculos da sociedade e mesmo do sistema educativo para perseguir os seus intereses: adicarse á ciencia toda a súa vida. Aquí incide moito o apoio familiar e mesmo educativo que recibe da súa nai, a tía Ann e os mentores que vai encontrando ao longo do seu camiño académico. A súa valía e decisión persoal acompáñase dos apoios necesarios para incluírse nun entorno que, de entrada, non considera as diferenzas. Sen quitar valor ao seu talento isto pode ser unha referencia da importancia que teñen os sistemas de apoio na calidade de vida das persoas con diversidade funcional (Vidriales et al., 2017) e de que a discapacidade non é intrínseca á persoa, senón nada máis que (OMS, 2022) unha sociedade que non apoia a condición singular dunha persoa.
- Análise imaxes, música, lugares que aparecen reflectidos, uso da linguaxe.

- **Imaxes. As escenas reflecten como a súa mente procesa toda a información en forma de imaxes**, que pasan moi rapidamente, analizándoas e creando os seus conceptos. Vemos como ela ve. Nalgúns momentos do filme as escenas amosan como, de repente, visualiza en forma de debuxos xeométricos as diferenzas anatómicas entre dúas culleres que ten na man. Nalgúns escenas vemos como se queda absorta mirando como funcionan os ventiladores ou estrutura das verxas, amosando a curiosidade polo mundo dos obxectos e os sistemas. Asimesmo, este xeito de procesar a información externa, provoca que entenda as cousas en sentido literal. Por exemplo, interpreta levantarse co galo en sentido literal, visualiza como os seus tíos están cantando co galo enriba do tellado. Nos momentos de gran estrés e estimulación para Temple, enfócase con gran angular centrando a nosa atención nese estímulo perturbador. Asimesmo, cando Temple colócase nos caixóns do gando tamén se usa o gran angular, é a perspectiva dela vendo como ven as vacas. Os primeiros planos son moi empregados para os momentos clave que reflecten emocións intensas: estrés, dor e angustia, tristeza, alegría, dúbida, e como non, os momentos de éxtase mental. Diríamos que reproducen en imaxes, mediante a interpretación e a edición, o singular procesamento da información que ocorre na mente de Grandin.
- **Música.** A banda sonora non ten moito peso na película, nada máis que produce certos efectos cando se trata de momentos esperanzadores ou relevantes na vida da protagonista. Pola contra, os sonidos sí teñen moita importancia para a comprensión e inmersión na historia: ao igual que as imaxes representan a intensidade coa que Temple percibe os estímulos sensoriais, **os sonidos estridentes e intensos son unha imitación da súa percepción auditiva.**
- **Lugares reflectidos.** Os lugares que máis representa, e con máis detalle, son o rancho dos tíos e as explotacións gandeiras que con tanta frecuencia visitará para realizar os seus estudos. En xeral, os espazos relacionados con animais. Aínda así, tamén podemos ver o seu cuarto na residencia, e os espazos comúns no instituto e na universidade, como corredores e a cafetería.
- **Uso da linguaxe.** A linguaxe verbal das personaxes é natural, espontánea, directa, en ocasións moi explícita ou groseira. A linguaxe non verbal; uso de imaxes, linguaxe corporal das personaxes, tamén cobra a súa importancia. Esta última é expresiva, relevante, sobretudo nos momentos nos que outras persoas empatizan con Temple. En ocasións, o espectador vive en primeira persoa a rabia de Eustacia, a tristeza de Ann ou

a compasión de Carlock. Temple, ás veces non amosa unha linguaxe xestual e corporal tan intensa, quizais debido aos seus problemas coa comunicación social, feito que non exclúe o seu intenso sufrimento. Pero si vemos como expresa a súa frustración, por exemplo, cando os seus proxectos non saen como esperaba, ben por falta de que outros lle dean oportunidades ou por impaciencia: gruñe ou rompe cousas.

Bambú el koala

- Análise argumental. Bambú é un koala que observa un partido de fútbol dende a póla dunha árbore. Non é quen de compartir os seus sentimentos, entón, o loro Manuel vai a carón del e ánimo a observar o partido dende as gradas con todos/as. Finalmente, gañan os canguros, e o loro vai xunta do koala presidente, don Justo Pérez, e convénceo para que deixe a Bambú entregar a copa aos gañadores. E así sucede, finalmente Bambú entrega o premio e todos o vitorean; el tamén gañou, **conseguiu expresar os seus sentimentos**. A dificultade singular do protagonista e a súa resolución mediante a empatía e solidariedade coa que reaccionan o resto de personaxes serían os eixos do conto, que nos fai reflexionar e aprender sobre a diversidade e as actitudes inclusivas. E este é o propósito da obra, sensibilizar sobre a diversidade, neste caso o autismo e a súa dificultade para compartir emocións, ver que podemos axudar a quen é un pouco diferente co apoio dun grupo, podemos evitar así a súa exclusión e malestar. Dado que é unha obra infantil, amosa esta moralexa con simpleza e candidez, que a fai moi accesible e conmovedora. É un bo recurso didáctico para educar na inclusión. Na contraportada, inclúe un texto sobre autismo no que se explica que é e como se manifesta na infancia, salientando a importancia de que os nenos/as comprendan que outros nenos/as poden comportarse así e é un feito inevitable que hai que aceptar.
- Análise personaxes.
 - Personaxes principais. O koala Bambú é o protagonista da historia que dá nome á mesma. Encarna un neno que sabemos, é algo especial. Presenta **dificultades para comunicarse, interactuar cos demais** puidendo inferir que estea triste, sinta soidade ou mesmo sintase inseguro.
 - Personaxes secundarios.
 - O loro Manuel. É, despois da protagonista, a personaxe máis importante, a máis decisiva. É aquela que leva a cabo o nó da acción, representa todo o que a historia quere contar: poñerse no lugar do outro e axudar. Observa e sinte a triste soidade de Bambú,

excluído da situación, pero non permanece quedado e toma a iniciativa facendo que teña un lugar no grupo. Anímao a sentarse co resto do público, consegue que entregue o premio el mesmo aos gañadores. Por isto, caracterizaríamos a Manuel como unha personaxe empática, xusta, solidaria e sobretudo con iniciativa propia, é dicir, un suceso activo. Representa os piares da educación democrática e inclusiva: empatía, acción e inclusión.

- Don Justo Pérez. El é o koala presidente e quen entrega o premio, axuda a Bambú a subir ao estrado. Colabora, grazas á iniciativa do loro, a incluír ao koala, sendo ésta a súa participación ao longo da historia.
- Outras personaxes secundarias que interveñen no transcurso da historia son o árbitro oso Manuel, equipo dos canguros botadores e o equipo dos dingos certeros; que simplemente desempeñan a acción relativa ao partido de fútbol.

- Análise temáticas.

- **A diversidade funcional.** Aos ollos dun lector adulto e informándonos previamente da obra ou lendo a contraportada do libro, podemos intuír que Bambú é unha personaxe con **TEA** tal e como comeza a historia, polo que, sen saber máis, o oínte pode saber dende o principio que o koala é diferente aos demais en algo: cústalle compartir os seus sentimentos, estar cos seus iguais nun espazo amplo e cheo de xente... funciona dun xeito que non todo o mundo, ten as súas dificultades para encaixar no establecido.
- **Empatía** e solidariedade, cando o loro Manuel imaxina o mal que pode estar sentíndose o koala por non participar na acción, tenta axudarlle para que se inclúa no grupo facéndoo baixar ás gradas e entregando o premio. Ponse no lugar do outro e actúa.
- **Inclusión.** Faise realidade grazas a que os demais personaxes empatizan con e axudan a Bambú para que sexa unha parte máis do grupo. Finalmente, en medio dos demais, consegue entregar el mesmo o premio ao equipo gañador, e vencer con apoios as dificultades para a expresión de sentimentos e comunicación cos demais sendo alguén valioso para o grupo.

- Análise da linguaxe e ilustracións.

- **Uso da linguaxe.** O uso da linguaxe é simple e claro, con corrección, adecuado ao público infantil.
- **As ilustracións** son moi importantes, dado que trátase dun álbum ilustrado, unha tipoloxía editorial na que as ilustracións funcionan como narrador da historia con tanto poder coma

as palabras. Son conceptuais, de creación dixital (Arteneo, 2022) e destacan polas cores vivas dándolle unha gran expresividade. Os lugares que reflicten son: o campo de fútbol, as pólas da árbore, lugares onde transcorre a acción.

María y yo

- Análise argumental. O autor pretende contar como é a vida diaria coa súa filla de 12 anos diagnosticada con autismo. Narra dende a viaxe Barcelona-Canarias con ela ata a viaxe de volta. Cóntanos as relacións cos seus familiares, os compañeiros de escola, a forma de comportarse de María, o xeito de reaccionar das persoas descoñecidas... Dun xeito simple, gráfico, optimista e humorístico, conseguindo que entendamos perfectamente os sentimentos e emocións, a percepción do mundo que ten unha nena con TEA e o seu pai, sensibilizando sobre estes aspectos.

- Análise personaxes.
- Personaxes principais.
 - **María é unha nena de 12 anos con TEA severo.** O seu pai descríbela como unha nena feliz e risoña. Gústalle ordenar e clasificar dende os nomes das persoas ata as fotos que garda na súa habitación. Cando se aburre ou non sabe o que vai pasar nunha situación determinada, pode poñerse a berrar ou a facer movementos repetitivos -estereotipias-. Pero Gallardo potencia a súa identidade, non se centra solo nos síntomas autísticos da nena. Aprecia a ao seu pai ou aos compañeiros da escola, dos que repite os seus nomes un a un; é moi faladora e ten conversas inusuais nas que para referirse a un tema determinado dos seus recordos, cita un a un o nome das persoas involucradas nesa situación, xa que ela asocia momentos vividos coas persoas coas que estaba nese intre para chegar a un recordo. Ao fin do libro, Gallardo di dela que ten un carácter forte e demandante del. Diríamos que a protagonista da historia é unha nena feliz, querida polas persoas máis cercanas, con aspectos bastante marcados na súa personalidade, e coa singularidade do TEA.
 - **Pai de María** (o propio Miguel Gallardo). Podemos deducir moitas cousas da coprotagonista desta historia debido a que é o autor e narrador da mesma. Primeiro, que sabe ver a vida en clave de **humor** e **optimismo**, aspecto que deixa ver dende as primeiras páxinas. Ironiza ou fai meras bromas dende as cousas curiosas que fai María ata os turistas alemáns do resort. Tamén comparte os seus pensamentos esperanzadores,

onde vemos que sabe aceptar a realidade da vida: os sucesos do día a día, a condición da súa filla... iso faino unha persoa aparentemente bastante feliz. Ten unha relación bonita e estreita coa súa filla e desfruta moito dibuxando -para ela entres outras cousas-

- **Personaxes secundarias.** Serían a súa nai May, o abuelo Pepe, as súas curmás, os seus compañeiros/as de clase e os de piscina, o monitor de piscina Román, a xente coa que coinciden pola rúa ou no aeroporto..., etc. Realmente, non chegan a intervir de xeito directo na historia en moitos casos, pero si aportan aspectos positivos na súa relación con María, agás das personaxes casuais que atopan nos espazos públicos. Estas últimas non son sempre do agrado de Gallardo.
- **Análise temáticas.**
- **O TEA.** Gallardo nos explica os comportamentos asociados ao TEA, que son consecuencia do mesmo, a través do comportamento da súa filla: como fala, os seus movementos, as súas reaccións, os hábitos e rutinas que ela segue... Ademais, tamén explica como reaccionan os demais con ela, e como el a ve. Este libro permítenos entender en qué consiste o autismo e como ven os demais a estas persoas nun contexto real e personalizado, sendo éste un caso grave dentro do espectro.
- **Relación pai- filla.** O autor describe en primeira persoa a relación coa súa filla falando dos momentos que pasan xuntos, cando e onde suceden, con qué disfrutan e as vicisitudes que van encontrando polo camiño. Sempre aceptando e amando a súa singularidade. Apréciase que os dous disfrutan en compañía e por iso adoitan facer distintas cousas xuntos por vontade propia. Ao final do libro caracteriza a relación entre os dous como intensa, chea de bos momentos pero tamén de enfados, María é a “mellor filla” pero tamén ten o seu carácter; son un “tira e afloxa” continuo pero quérense moito.
- **Prexuízos** cara á diversidade. Narra como a sociedade trata ás persoas como María: a súa ignorancia, a súa intolerancia. Nunha páxina, debuxa todas as reaccións da xente, en forma de rostros expresivos, que non lle gustan na xente que coñece a María, xente que moitas veces xúlgana ao instante por ser especial, non atrevéndose a traspasar esa barreira, a deixar ese prexuízo e coñecela de verdade. Aínda así, admite que algunha xente consegue non ser tan prexudiciosa para tratar á súa filla.
- **Inclusión.** Isto ten que ver coas actitudes positivas da xente que rodea a María, normalizar a súa condición, non ofrecerlle menos oportunidades por iso e tratala sen condescendencia. Un exemplo clarísimo é o propio pai, que ademais non para de salientar as cousas positivas

da rapaza e busca pasar o mellor tempo posible con ela. Tamén se observa que María leva unha vida familiar integrada e comparte escola ou outras actividades con nenos/as da súa idade sen diversidade funcional, aínda que non tempo libre ou de ocio.

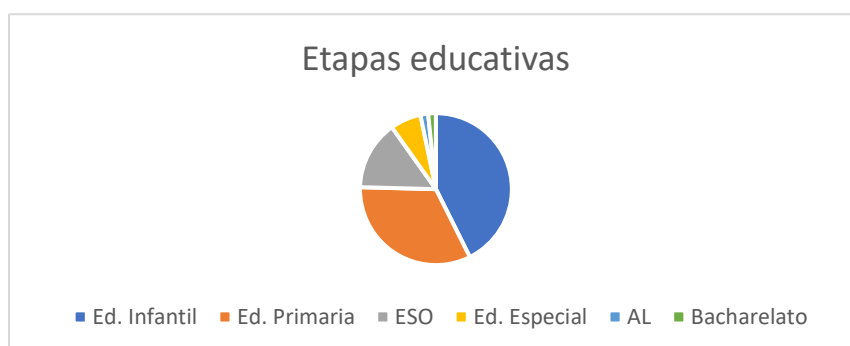
- Análise ilustracións e linguaxe.
- Ilustracións. As ilustracións son (Arteneo, 2022) tradicionais e conceptuais, simples pero expresan moi ben a acción. Algo do que se serve para dotar de expresividade ás viñetas son as onomatopeias. Neste senso é unha obra que, **visualmente, transmite sen adornos e con claridade como é vivir con autismo**, como el vive cunha filla que ten autismo.
- Uso da linguaxe. A linguaxe é clara e directa, principalmente. Emprega con frecuencia as descrições, para falar da rutina ou caracterizar ás distintas persoas que aparecen. Usa tamén a ironía ou lixeiras hipérbolas inxectando así doses de humor, bastante frecuentes ao longo do libro. Outro recurso habitual son as enumeracións: de feitos, actividades ou persoas, que lle serven para plasmar a vida rutinaria que lle gusta levar a María ou as listas que ten na súa mente.

5.2 A perspectiva docente: que opina o profesorado?

Aplicouse o cuestionario a unha mostra aleatoria non intencionada de docentes que reflexan unha importante experiencia profesional. A maioría sitúanse entre os 5 a 10 anos (47,17%), algúns con menos de 5 anos (30,19%). O 22,64% restante tiña polo menos máis de 10 anos de experiencia profesional.

Gráfico 1

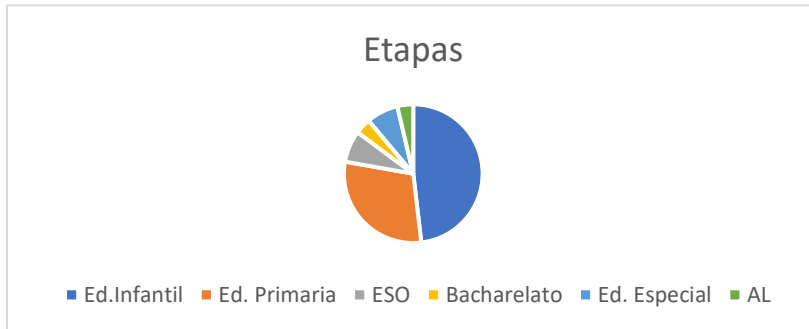
Etapas educativas



Con experiencia maioritariamente nas etapas de EI e EP

Gráfico 2

Experiencia profesional nas diferentes etapas educativas

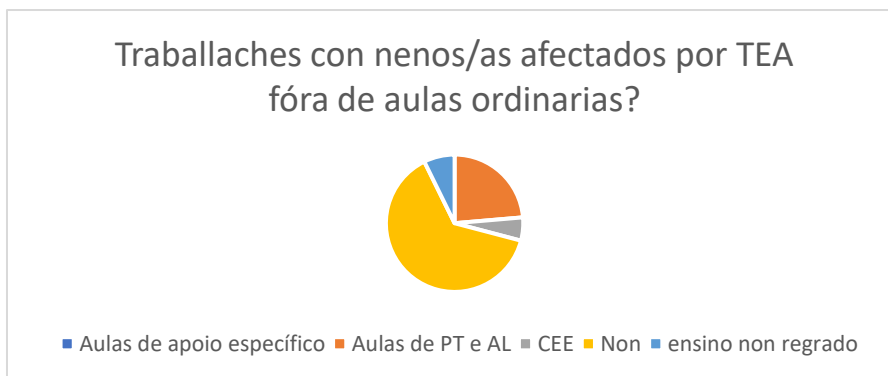


Sendo a etapa profesional máis lonxeva a de educación infantil, seguido de Primaria. E outra porcentaxe máis baixa, na ESO e Educación Especial.

A maioría (96,2%) tivo contacto con nenos con necesidades educativas especiais nas aulas, aínda que uns poucos non tiveran esa experiencia (3,8%). Por outra banda, é salientable que todos os participantes eran conscientes de se tiveran ou non ese contacto con nenos con NEE.

Gráfico 3

Traballo con TEA fóra das aulas ordinarias

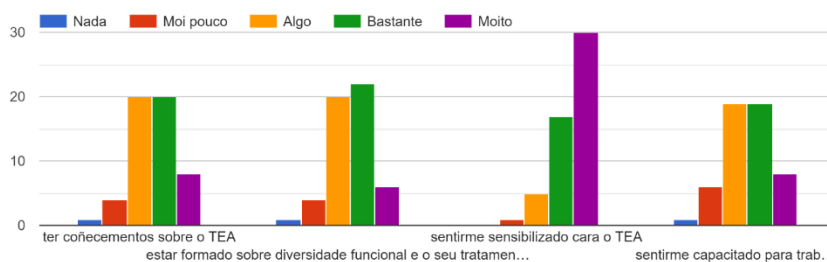


Moitos dos e das participantes non traballaron con NEE fóra de aulas ordinarias nas escolas, pero dentro dos e das que sí, destaca que na

maior parte dos casos foi en aulas de PT e AL. Tamén se observan quen traballou con estes nenos en ensino non reglado, como actividades extraescolares, ou clases particulares; do que podemos deducir que hai unha maior inclusión no contexto actual.

Gráfico 4

Autopercepción dos e das docentes acerca do TEA: coñecemento, formación e sensibilidade



Para avaliar o coñecemento e sensibilización cara o TEA dos e das profesionais empregáronse 4 ítems. Os

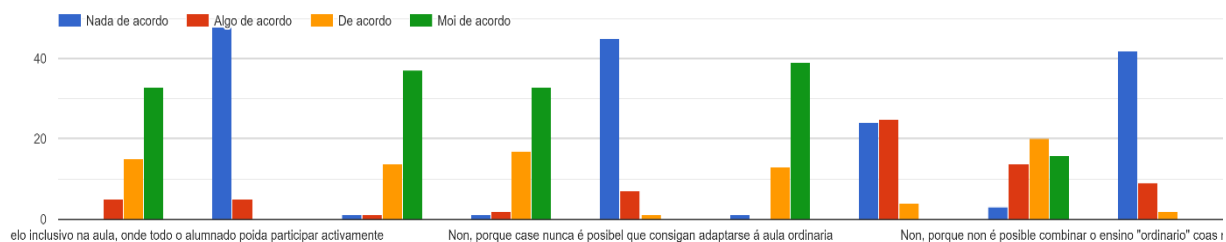
ítems “ter coñecementos sobre o TEA” obtivo un promedio de 3,57 de puntuación nas respostas, “estar formado sobre diversidade funcional e o seu tratamento educativo” un 3,53 de puntuación, “sentirme capacitado para traballar con nenos/as con TEA” un 3,51. Non obstante, “sentirme sensibilizado cara o TEA” obtivo un promedio de 4,43.

Respecto da tipoloxía de escolarización que precisan estes nenos/as, a maioría dos e das participantes optou por un centro educativo ordinario como mellor opción (49,1%), pero case tan votada foi a afirmación de que un centro ordinario e un de educación especial poden ser igual de adecuados (47,2%). Vemos que están bastante divididos nas súas posturas.

En consonancia con esa preferencia por centros ordinarios, a maioría dos e das participantes (75,47%) prefiriron que estean na aula ordinaria con apoio específico -PT e AL- para eles. Os demais optaron por apoio PT ou AL en aula específica ou fixeron as súas especificacións: salientando dentro destas que, moitos consideraron que os apoios decidiranse en función do caso concreto.

Gráfico 5

Posibilidade de inclusión do alumnado con TEA nunha aula ordinaria



Ata agora, o profesorado considera que se pode incluír ao alumnado con TEA na escola ordinaria. Sobre a inclusión en aula, unha maioría está moi de acordo cos ítems: “Si, sempre que haxa un modelo inclusivo na aula, onde todo o alumnado poida participar activamente” (62,26%), “Si, sempre que se conte cos recursos humanos necesarios” (69,81%), “Si, sempre que se conte con recursos materiais adecuados” (62,26%), “Si, porque o resto do alumnado aprende a convivir e normalizar o TEA, créanse ambientes máis ricos e inclusivos” (73,59%).

Asimesmo, a maioría non estivo nada de acordo con: “Non, porque considero que estas persoas dificultan o proceso de ensino-aprendizaxe do resto da clase” (90,57%), “Non, porque case nunca é posible que consigan adaptarse á aula ordinaria” (84,91%), “Non, porque non é posible combinar o ensino ordinario coas necesidades especiais nun só espazo” (79,25%), unhas afirmacións totalmente opostas aos intentos de inclusión.

Non obstante, a pesar das crenzas e predisposicións inclusivas, si é certo que sinalaron moitas dificultades para facelo realidade. Sobre as dificultades á hora de incluír e este alumnado na aula, a maioría de mestres atribuíu as dificultades á falta de recursos, referíndose a materiais necesarios e adaptados, espazo, tempo, e sobretudo recursos humanos: profesorado de apoio e adecuada ratio alumnado/profesorado. Mestre/a 1: “pouco apoio de PT e AL”. Pero tamén unha gran parte fixo referencia á falta de formación, mestre/a 2: “falta de formación e os mitos en torno ao TEA”, mestre/a 3:” “persoal insuficiente e mal cualificado (...) houbo unha baixa da profesora de apoio que tiña a nena con TEA e non mandaron a nadie, encargábase dela unha cuidadora que, con tal que non molestará aos demais, deixáballe facer o que quixera”. E da dificultade en si mesma de adaptarse ás necesidades destes nenos/as, de adaptar o entorno; mestre/a 5: “As maiores dificultades son a falta de empatía, a socialización (...), a comunicación e a linguaxe cando este é inintelixible, holofráscico ou ausente totalmente”. Tamén se fixo referencia dúas veces á pouca empatía do profesorado cos nenos/as con TEA.

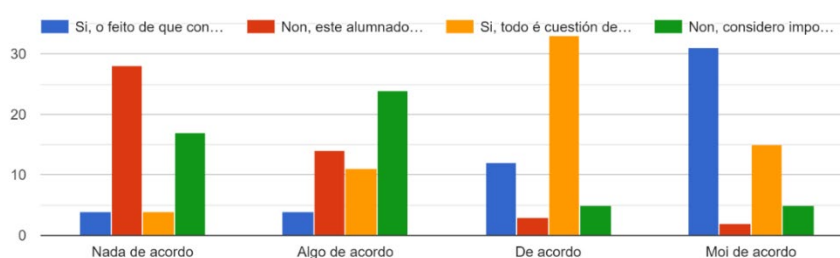
Non obstante, unha das respostas rompeu os esquemas de todas as demais: “Cada nen@ con TEA é un mundo diferente, exactamente igual que o resto do alumnado. Non existe patrón único, ao meu entender”.

Estreitamente relacionado coa falta de recursos, a meirande parte (92,5%) sinalou que era necesario cambiar a organización da aula ante a presenza deste alumnado, referíndose a tempos, espazos e materiais.

Tamén, a maioría respondeu que debían cambiar a metodoloxía; que se adapte ás súas necesidades sempre (37,7%) ou, concretamente, facendo referencia a soportes visuais e/ou pictogramas (35,8%). Pero unha cuarta parte aproximadamente (24,5%), defendeu que non é un cambio a maiores, xa que a metodoloxía sempre será tan diversa como o alumnado.

Gráfico 6

Acadamento dos obxectivos educativos nas aulas onde convive alumnado con TEA



Así e con todo, a pesar das dificultades no entorno para a inclusión e o maior esforzo de adaptación, o 58,49% estivo moi de acordo

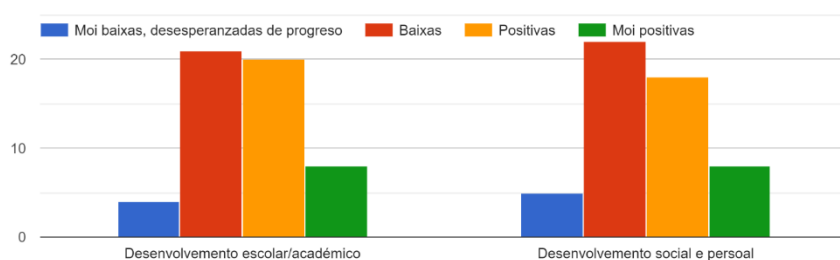
con “sí, o feito de que conviva alumnado con NEE nun aula ordinaria non é obstaculo á hora

de traballar”; e o 52,83% non estivo nada de acordo co ítem “non, este alumnado supón unha dificultade no proceso e-a”.

En concordancia con esa aposta pola escolarización ordinaria, consideran maioritariamente que é unha vantaxe, sobretudo polo enriquecemento mutuo (62,3%%), e tamén como “unha gran ferramenta de inclusión” (28,3%). Aínda así, hai unha minoría que non pensa que sexa unha vantaxe debido a que “pasan desapercibidos” (5,7%).

Gráfico 7

Percepción do profesorado das expectativas familiares sobre o desenvolvemento dos nenos/as con TEA



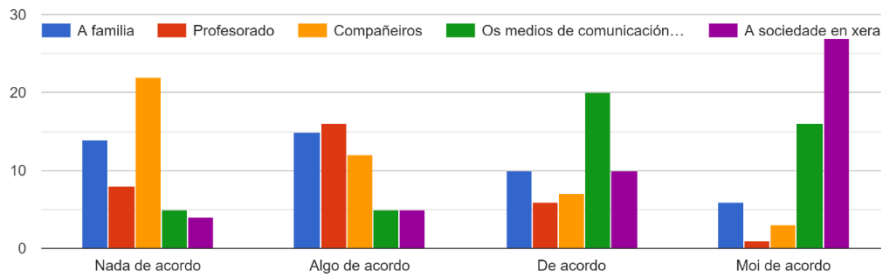
Sobre as expectativas das familias de nenos/as con TEA, acerca do desenvolvemento académico dos seus fillos/as, a maioría

considerou que eran baixas ou eran positivas: un 39,62% que eran baixas e un 37,74% que eran positivas. Máis ou menos o mesmo ocorreu coas de desenvolvemento social e persoal: o 41,51% considerou que eran baixas e un 33,96% positivas; cun peso aquí algo maior das primeiras. Nun rango do 1 ao 4 -sendo 1 moi baixas e 4 moi positivas- vemos que a puntuación promedio das respostas sobre expectativas de desenvolvemento académico sitúase nun 2,60, e as correspondentes ás expectativas de desenvolvemento persoal nun 2,55.

Como os maiores obstáculos para colaborar coas familias de alumnado con TEA, sinalaron sobretudo a falta de aceptación ou comprensión por parte das familias . “Mestre/a 1: “En moitas ocasións lles custa asumir as características específicas dos seus fillos/as e se non asumen o que hai, non se pode traballar para mellorar”. Tamén a falta de coordinación e vínculo con elas, de camiñar a un mesmo obxectivo; mestre/a 2:“Poden ser moi diversos dependendo do caso. Ás veces non ven as cousas desde a mesma perspectiva que a escola”, mestre/a 3:“Que a burocracia que temos que facer non permite dispor do tempo suficiente para todo, hai que facer un esforzo persoal e invertir tempo da vida propia e privada para poder manter unha comunicación diaria coas familias de alumnado con TEA”.

Gráfico 8

Axentes educativos e fomento de obstáculos para as persoas con TEA



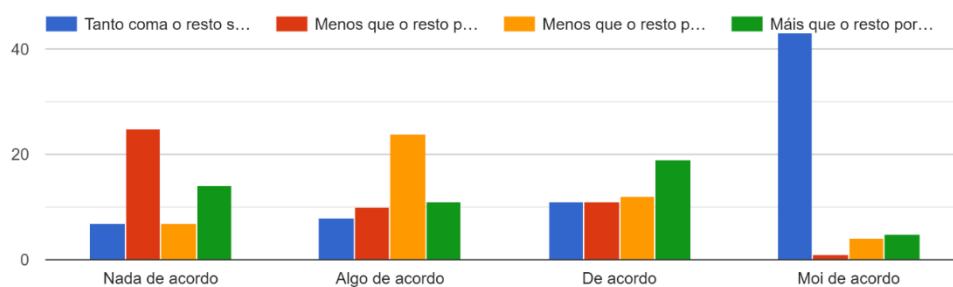
Como dixemos, sinalaron moitos obstáculos para a inclusión no sistema educativo e ás veces no entorno que rodea aos nenos/as.

Profundizando nos posibles obstáculos á inclusión de persoas con TEA, a maioría (50,94%) estivo moi de acordo en que a nosa sociedade era un axente obstaculizante, e un 37,74% estivo de acordo con que éranos os medios de comunicación e redes sociais. En canto ao profesorado, un 30,19% considerou estar algo de acordo con que éste obstaculiza a inclusión. Explicado doutro xeito, se facemos unha escala do 1 (nada de acordo) ao 4 (moi de acordo), a familia obtivo unha puntuación promedio de 1'85, o profesorado de 1'17, os compañeiros 1'49, os medios de comunicación 1'49 e a sociedade 2'87.

Para asegurar o seu desenvolvemento, case unha maioría absoluta (98,1%) defendeu a necesidade dunha axuda especializada, e unha minoría que precisaban máis axuda ca o resto (1,9%).

Gráfico 9

Posibilidades de desenvolvemento das persoas con TEA



Acerca das posibilidades de potencial ou logros intrínsecos a estas persoas, “tanto como o

resto se reciben os apoios necesarios” recibiu unha puntuación promedio de 3,30, habendo aquí bastante consenso de opinións con respecto ás demais. Os ítems “menos que o resto porque a súa singularidade impiden que se adapten totalmente ao entorno” tivo un promedio de 1'55, e “menos que o resto porque no entorno sempre haberá obstáculos que impidan a súa inclusión”

tivo un promedio de 2'02. Un promedio máis alto, de 2,13, recibiu o ítem “máis que o resto porque teñen un algo especial”.

Sobre o que é, o que supón a educación inclusiva, amosaron ter un concepto bastante ou moi axeitado da mesma. As opcións máis votadas foron aquelas que defendían a adaptación ás necesidades dos nenos/as, e, dentro destas, a que escolleu a maioría (64,2%) afirmaba que tendo en conta a personalidade, circunstancias e diagnóstico; e normalizando e concienciando sobre o TEA.

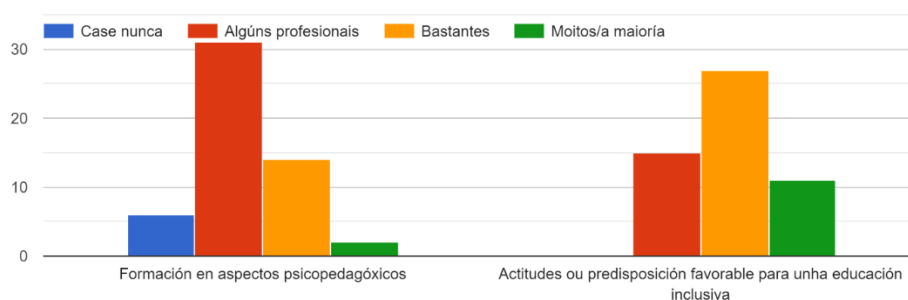
Retomando a problemática de falla de medios e formación para levar á práctica unha escola inclusiva, o 100% considerou que a formación inicial non é suficiente no eido de atención á diversidade.

Precisamente, en compensación, a maioría (86,8%) realizou de xeito autónomo formación en atención á diversidade. As tipoloxías de formación máis frecuentes son sobre todo cursos, seguido de mencións en educación especial e estudo autónomo. Mestre/a 1: “Cursos e seminarios de traballo”, mestre/a 2: “Cursos de asociacións especializadas en TEA, CEFORE”, mestre/a 3: “Mención en educación especial, libros, materiais en liña, formación gratuita de ONGs....”.

A maioría (52,8%) considera que a Administración educativa fomenta este tipo de formación, pero unha parte moi importante tamén (47,2%), considera que non.

Gráfico 10

Actitude do profesorado respecto á atención á diversidade

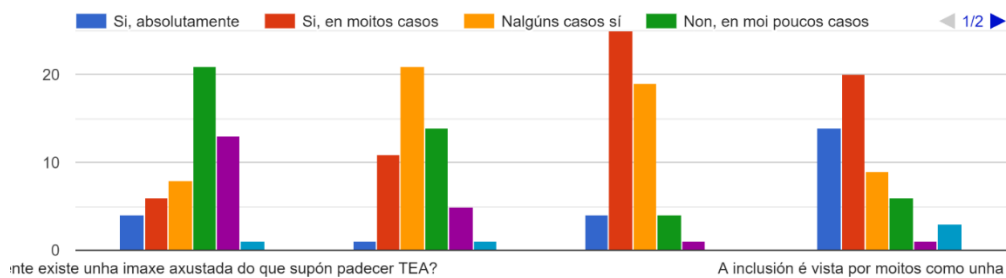


De acordo con estas perspectivas das lagunas en atención á diversidade que hai na formación inicial e no

impulso da formación continua do profesorado, máis da metade (58,49%) considerou que só algúns profesionais teñen a preparación adecuada. Sobre as actitudes ou predisposición inclusivas, en cambio, un 50,94% creía que eran bastantes os que posuían estas desexadas características.

Gráfico 11

Percepción social do TEA, escola e familias



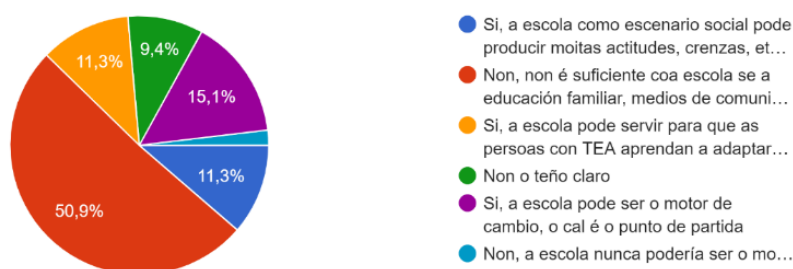
Remitindo

outra vez ao papel pouco inclusivo dos diferentes axentes educativos, observamos que a cuestión “socialmente existe unha imaxe axustada do que supón padecer TEA?” foi puntuado cunha media de 3,32 sobre 6 -non o teño claro (1) – si, absolutamente (6)-; aínda que un 39,62% optou por “non, en moi poucos casos”.

“Socialmente, son comúns as crenzas e actitudes sobre TEA que sexan afíns á inclusión?” tivo un promedio de 3,74 , “A escola e as familias teñen crenzas e actitudes sobre o TEA inclusivas?”, recibiu unha valoración promedio de 4’51, e “a inclusión é vista por moitos como unha utopía?” 4’59.

Gráfico 12

O noso sistema educativo fronte ao reto da inclusión



Como peche do cuestionario, observamos que a metade das e dos participantes (50,9%) considerou que o sistema educativo non

posibilita a inclusión: “non, non é suficiente coa escola se a educación familiar, medios de comunicación, as políticas, etc., non cambian os seus esquemas”.

5.3 Discusión de resultados

Na primeira parte do marco empírico, analizáronse dous libros e unha película, sendo dous biográficos e outro un recurso didáctico baseado nunha historia literaria. *Temple Grandin*

e *María y yo*, son biográficos e retratan porén casos reais de autismo, episodios de exclusión e/ou inclusión.

Temple Grandin é a biografía realizada no 2011 dunha muller autista, que comprende dende a súa adolescencia ata a entrada na vida adulta, onde sufriu de moitas barreiras debido a un contexto sociocultural de mediados do S.XX pouco sensibilizado e inclusivo, mesmo o coñecemento acerca do TEA afastábase bastante do que temos hoxe; pero tamén de apoios cercanos que, unidos ao seu talento innato, proporcionáronlle unha vida satisfactoria ata a actualidade, na que é unha persoa dunha idade algo avanzada. As barreiras que tivo que sortear foron a falta de coñecemento ou valoración da súa singularidade, a falta de apoios socioeducativos e atención á diversidade; ninguén falaba do autismo como algo máis que unha esquizofrenia infantil e a solución coñecida era o ingreso en institucións de acollida.

Por outro lado, certas persoas cercanas déronlle a oportunidade de seguir cos seus estudos e apoiala. A resposta da comunidade non respondía ás necesidades destas persoas, pero Temple atopou quen confiara na súa persoa, eso sí, tendo en conta que non tiña as peores condicións persoais dentro do espectro.

O segundo recurso conta como se vive o autismo para unha nena de aínda 12 anos na España de comezos do século XXI, cunha familia que a quere e persoas concienciadas -inclusivas- ao seu redor, gozando dunha vida máis ou menos integrada na súa familia e co grupo de iguais. Cóntao o seu pai, ofrecendo asimismo o que el sinte e pensa cada día que pasa con ela -sen dúbida acepta e aprecia á súa filla con todas as facetas-. A súa vida familiar é plena e inclusiva e algunhas persoas do arredor son moi empáticos con ela, como o monitor Román dándolle as oportunidades que precisa. Pero no entorno social, apenas ten relación cos seus compañeiros e a vida social parece complicarse un pouco ante a actitude dalgunhas persoas, sendo estas as barreiras. A comunidade que rodea a María si dispón de apoios socioeducativos, como educación especial ou atención temperá, ademais de estar máis sensibilizada, indisociablemente.

Son obras que reflicten vivencias persoais onde se mezclan certas barreiras, sobretudo en *Temple Grandin* a mediados do S.XX, pero tamén conciencia e actos inclusivos. Velaquí a diferenza, *María y yo* retrata un contexto sociocultural máis actual, xa no século XXI, que resulta ser algo máis amable ou concienciado sobre a diversidade, onde goza de máis oportunidades das que gozou Temple, a pesar de que María ten unha condición dentro do TEA máis complicada.

Por outro lado, o álbum ilustrado *Bambú el koala* cóntanos unha historia ideal onde o koala con TEA consegue incluírse gracias á boa actitude dos que o rodean. Unha das personaxes enseguida decátase da necesidade de Bambú de alguén que o axude a compartir os seus sentimentos, e finalmente, todos, sen obstáculos aparentes, conseguen entender a situación e colaborar. Neste relato, apenas está presente a exclusión, só ao comezo e ningunha personaxe se opón a incluílo. Por esta razón, poderíamos dicir que é idílico, pero é un bo recurso didáctico para educar na inclusión.

Todos pretenden sensibilizar sobre o que supón vivir con autismo, combinando as perspectivas de quen está diagnosticado e dos demais, como familiares, amigos, compañeiros/as de escola e a sociedade. A diferenza está en como se fai, nos primeiros casos trátase de retratar as vicisitudes e oportunidades que tiveron dúas persoas nas súas vidas, puidendo comprender ou situar mellor o seu sufrimento e singularidade, e dirixido a un público adulto. *Bambú el koala* é unha historia literaria dirixida a un público infantil, que exemplifica os conceptos de diversidade funcional e inclusión nun contexto simple, ficticio e idílico.

Do análise das tres producións podemos concluir que o TEA afecta principalmente á comunicación e interacción social, con comportamentos restrinxidos e problemas de procesamento sensorial, tal e como afirmaba APA (2014) no seu DSM-V e a OMS (2022), que inclúen ditos aspectos na súa definición de autismo. Son aspectos que en moitos casos precísanse mellorar nestas persoas, unha postura que defendía Armstrong (2012), pero tamén o entorno necesita comprender e adaptarse a elas para facilitar esta aprendizaxe. Jiménez (2018) facía referencia a esa necesidade de respectar os síntomas ou características propias do TEA, xa que para eles é necesario interactuar dese xeito co mundo.

Como vimos ata agora, a aceptación da condición autista e a educación adaptada ás súas características permite conseguir os obxectivos educativos e que se inclúan socialmente. Disto mesmo falaba Grandin (2016), da importancia dos apoios que tivo para que ela conseguira chegar a onde chegou. Pola contra, a falta de empatía e inclusión nas actitudes e prácticas educativas con elas só conseguen un maior rexeitamento, e en sentido mutuo. Así pois, os resultados aquí conseguidos evidencian a importancia de asumir o reto da educación inclusiva, aquela que, como dicía Nascimento (2021), reconece, respecta e valora a existencia de diferencias no alumnado.

Mediante esta análise documental coñecéronse as ideas, sentimentos e emocións de quen ten TEA, e do seu entorno educativo, social e familiar. Serviu para comprender qué entendemos por autismo, as barreiras e as oportunidades que se lles presentan a estas persoas.

Na segunda parte do marco empírico, a mostra permitiu reflexionar sobre estas cuestións tamén. Despois da evolución histórica observada dos produtos culturais analizados, cando produciuse a escolarización do alumnado con TEA nos centros escolares ordinarios, resulta interesante coñecer cal é a percepción do profesorado. As respostas do ámbito profesional dos participantes no cuestionario eran maioritariamente mestres/as de Ed. Infantil e Primaria, aínda que algúns tiveran traballado en educación especial ou secundaria. A traxectoria profesional de moitos/as sitúabase entre 5 e 10 anos de duración, habendo algúns con menos de 5 anos ou máis de 20. Ademais, algúns tiñan coñecementos e experiencia como educador especial, e en moitos casos tiveron contacto con alumnado con TEA ao longo do seu desempeño profesional. Polas súas respostas, amosaron ter actitudes e crenzas sobre as persoas con autismo e a súa educación bastante inclusivas, afastadas da segregación ou limitación das capacidades intrínsecas a estas persoas.

Isto concorda moi ben co feito de que a maioría consideraba, sobre si mesmo, estar moi sensibilizado con esta cuestión, e ter coñecementos e preparación para traballar con TEA alomenos nun grao básico. Tamén consideraban que moitos dos profesionais do sistema tiñan unha predisposición favorable cara á diversidade; malia que só algúns estaban debidamente preparados. Estes datos, como tónica xeral, son moi positivos e esperanzadores, se lembramos que a empatía sumada co coñecemento son o xeito adecuado de intervir coa diversidade (Nascimento, 2021).

Sobre as crenzas de inclusión, dicir que si cren que se pode incluír a nenos/as con TEA nunha escola ordinaria, pero sempre que se conte cos recursos humanos e materiais necesarios e o modelo pedagóxico adecuado, é dicir, inclusivo. En relación con isto, defendían a necesidade de adecuar a organización da aula e a metodoloxía coa presenza deste alumnado. A escola ordinaria foi unha opción pedagóxica ben valorada pola maioría, incluso preferíndoa a un centro de educación especial, e nesta casuística consideraban como o mellor modelo que estean unha aula ordinaria con profesores/as de PT e/ou AL, mesmo cuidadores. En contra deste ideal, retratan a realidade educativa nos centros con falta das debidas oportunidades: consideran que non hai os recursos nin formación necesaria para unha educación realmente inclusiva. Esta problemática, xa fora abordada no marco teórico deste traballo, salientando que a

transformación do modelo actual cara unha escola inclusiva truncábase coa presenza de fortes barreiras (Domingo e Palomares, 2014).

Aínda así, a maioría di ter conseguido os seus obxectivos didácticos coa presenza deste alumnado na aula, grazas á perseverancia e á riqueza que supón a convivencia coa diversidade. Quizais, esta contradición poida explicarse se temos en conta que a exclusión é máis forte canto máis se avanza no sistema educativo (Núñez, 2019), e os/as docentes participantes ensinaban maioritariamente nas primeiras etapas.

Esta situación, que podemos chamar punto intermedio entre exclusión e inclusión total, é por unha parte, similar ao que aparecía no contexto de *María y yo*, no que o alumnado con TEA non está totalmente segregado, pero aínda asistindo a institucións ordinarias sofre certa discriminación educativa e a nivel social. Por unha parte, porque María fóra da escola non tiña grupo de iguais.

A pesar de amosar estas crenzas e actitudes favorables cara á diversidade, máis da metade do profesorado consideraba que a escola non era suficiente para conseguir a inclusión, xa que deben mudar as políticas, os medios de comunicación e prácticas familiares, é dicir, estoutros axentes tamén son decisivos e por iso importantes. Estes datos resultan moi coherentes se temos en conta as seguintes cuestións.

Por unha banda, que a meirande parte sinalou dificultades para traballar con estes nenos/as en aula e coas súas familias. As vicisitudes debíanse á falta de recursos nos centros e de formación do profesorado, asicomo ao difícil que pode resultar por si mesmo adaptarse ás necesidades deste alumnado. No caso das familias, a pouca colaboración ou a non aceptación das mesmas da realidade dos nenos/as eran os hándicaps habituais, puidendo ter expectativas positivas ou negativas para os seus fillos cunha probabilidade moi similar. É dicir, a falta de recursos - humanos, materiais, formación- cos que dotar ao sistema educativo na realidade pode poñer barreiras no papel inclusivo da escola. Por exemplo, en *Temple Grandin* a total inexistencia de atención especializada no sistema educativo provocaba que a protagonista pasara inadvertida e fose considerada como un factor disruptivo nas aulas. Pero cando hai conciencia de que precisan atención especializada dentro da escola ordinaria, permiten que vivan unha vida máis inclusiva como a protagonista de *María y yo* no contexto actual.

Por outra banda, gran parte dos/as participantes consideraron que a sociedade seguido dos medios de comunicación ían en contra de prácticas inclusivas. Entre outras cousas, os medios de comunicación (AETAPI, s.d.) poden contribuir a consolidar unha imaxe parcial do TEA no

ideario social. Nun grao bastante menor, o profesorado e despois as familias foron considerados prexudiciais neste proceso. De feito, falando desta percepción máis ou menos realista, xusta que se ten do TEA, foi peor considerada a percepción do TEA no ideario social ca percepción de escola e familias.

Poderíamos dicir que as ideas ou modelo educativo que defende o profesorado aquí participante, está a favor da inclusión, para ofrecer a mellor calidade de vida posible aos nenos/as afectadas polo TEA; aínda que nas escolas non se conta cos medios necesarios. Pero aparte das intencións do profesorado, tamén observamos nas respostas dadas que este alumnado está presente en contextos educativos ordinarios e non só reglados, como actividades extraescolares, outro punto a favor da inclusión.

Este modelo socioeducativo encaixa co que vimos ao longo do cómic de *María y yo*, ambientado no S.XXI en España, onde unha nena con TEA severo compartía escola e actividades extraescolares con nenos/as sen diversidade funcional, e cunha familia concienciada sobre a súa condición e de cómo tratala. É dicir, grazas á comprensión do entorno e o establecemento de apoios necesarios -poder estar nunha escola ordinaria, uso de pictogramas para comunicarse con ela mesmo na casa...- ela e a súa familia tiñan unha vida bastante feliz. Ou sexa, que máis que a condición da persoa importa moito o entorno que a rodea, que ofrece máis ou menos oportunidades de desenvolvemento para ela.

A investigación ata aquí recabada ven a facer proba do que realmente é a discapacidade, non é (OMS, 2022) unha característica intrínseca ou inevitable dunha persoa, senón unha condición determinada, como pode ser o TEA, existindo nun entorno que non comprende, que non inclúe esta diferenza no funcionamento. Precisamente, o profesorado participante amosou un gran consenso coa afirmacións de que, “as persoas con TEA poden explotar o seu potencial tanto coma o resto se reciben o apoio que precisan”, un apoio a nivel educativo que debe ter en conta a singularidade de e a persoa en si mesma en todas a súas dimensións, dándolle máis importancia á especialización da axuda que á intensidade.

Todas as ideas sobre prácticas inclusivas e como se deberían levar á práctica que reflectían os e as participantes, contrastan coa calidade da formación inicial do profesorado en atención á diversidade: non a fomentaba suficientemente -consenso total dos participantes- e incluso o 47,2% creía que a Administración tampouco para os mestres/as en activo. Polo tanto, os datos recabados concordan coas conclusións de García Molina et al. (2018), que aseguraban que a

formación do profesorado era unha necesidade primordial para unha escola inclusiva, habendo moitos con sensibilidade cara este tema pero inseguros por falta de preparación.

Concluindo, a inclusión foi vista polos/as docentes participantes nos cuestionarios como unha posibilidade sempre que se conte cos recursos necesarios. Isto mesmo, é a problemática que máis sinalaron á hora de traballar: falla de formación profesional, recursos humanos e materiais suficientes e adecuados. Estas deducións seguen dándolle peso ao feito de que incluír, é dispor do apoio necesario e específico á condición de cada persoa e non (Rangel, 2017) suprimir dita condición.

Esta falla de recursos e consecuentemente de apoio, remite a un problema da Administración educativa, a unha cuestión troncal do sistema educativo e máis aló da sociedade, que non consideraron benéfica neste proceso. Obsérvase unha clara oposición entre o ideal de inclusión e a realidade, de feito houbo bastante acordo coa afirmación de que “a inclusión é vista como unha utopía”.

Esta mostra dá indicios claros de cambio respecto do paradigma desta característica humana que se vía no filme de *Temple Grandin*, onde o autismo era considerado unha enfermidade na que a única solución era institucionalizar a estas persoas, sen estimar que puidesen valerse por si mesmas nalgún momento. Actualmente, existen políticas que defenden a inclusión destas persoas grazas á integración en escolas ordinarias, establecemento de servizos de apoio públicos e tamén privados, etc. polo que o entorno socioeducativo e familiar que rodea a estas persoas é máis amable que décadas atrás.

O profesorado, en gran parte, tiña uns grandes ideais ou principios de inclusión, que se corresponden en certo xeito coa moralex de *Bambú el koala*: a empatía e a solidariedade con quen é diferente, a mobilización dos recursos para conseguir que sexan unha parte do grupo igual de valiosa e valorada ca os demais, para adaptar o entorno tamén a estas persoas. Atopamos nestas dúas fontes un punto de converxencia no obxectivo idílico, na utopía da inclusión. Utopía porque sabemos que seguen existindo circunstancias negativas: prexuízos do resto, falta de recursos na educación, etc. que redundan en barreiras para que estas persoas consigan incluírse. Isto mesmo foi interpretado anteriormente a través das vivencias persoais das dúas protagonistas das obras biográficas, e mesmo o profesorado considerou que a inclusión moitas veces se ten por utopía e que a sociedade aínda non abandonou falsas crenzas sobre o TEA.

O marco empírico deste traballo permitiu afondar non só no coñecemento do trastorno en si mesmo, senón do tratamento educativo e da sociedade con este. Coñecer as ideas, sentimentos e emocións que xorden arredor desta cuestión, por parte dos afectados/as, das súas familias, do profesorado que trata con eles e do colectivo social. Esta perspectiva profunda achegounos á idea de que, asicomo a terminoloxía cambiou e avanzou moito con multitude de posturas ao respecto, a intervención educativa e a imaxe presente no ideario social tamén mudou moito dende o século pasado habendo aínda perspectivas moi diversas. Non obstante, tamén conséntase que queda un longo camiño por recorrer para a utopía da inclusión.

6. Conclusións

O TEA é un trastorno do neurodesenvolvemento que afecta á comunicación e interacción social, con patróns repetitivos e restrinxidos -atípicos- de comportamento, intereses e actividades. Relacionada con eles, hai detrás unha alteración do procesamento sensorial. Resulta, dende os comezos da súa investigación, complexo de conceptualizar e mesmo diagnosticar debido á heteroxeneidade do mesmo, algo negativo se temos en conta que a intervención temperá é clave para un desenvolvemento positivo. Tampouco están claras as causas que o provocan, só que son axentes biolóxicos e orgánicos.

Por estas razóns, non é doado adecuar a educación a estas persoas. Hai algunhas pautas ou principios básicos acordadas polos colectivos profesionais que traballan na intervención con TEA, pero tamén moitas posturas encontradas entre a modificación e aceptación do mesmo.

Unha das cuestións máis polémicas ultimamente sobre a educación e o alumnado afectado por este trastorno, trátase da escolarización ou non en centros educativos ordinarios. A integración nos mesmos está a ocorrer no noso país con cada vez máis frecuencia, pero asicomo positiva tamén esperta numerosas preocupacións ante o gran cambio e esforzo de adaptación que supón.

Sobre este tema, indagouse a través de cuestionarios distribuídos a unha mostra de profesorado en activo de diversas etapas educativas. Cómpre dicir que a mostra era moi pequena e por elo as conclusións desta parte de investigación -investigación piloto- son limitadas. Non obstante, os resultados ilustraron que unha gran cantidade dos/as docentes defende prácticas fortemente inclusivas baseadas no respecto á condición da persoa, pero ao mesmo tempo que faltan moitos recursos humanos, materiais e de formación para realmente levar a cabo ditas prácticas. Tamén, unha parte importante dos mestres/as afirmaron que a escola non era suficiente para acadar a inclusión de persoas con TEA, outros factores como política, familia e medios de comunicación exercen un papel decisivo nisto.

Non só a educación, senón a socialización destas persoas era un tema de interese neste traballo. Co análise de documentos levado a cabo, puidemos comprobar unha vez máis como é o entorno o que inflúe poderosamente no desenvolvemento das persoas con discapacidade, neste caso TEA. Pode haber casos graves do espectro que con apoios e educación axeitados sexan protagonistas dunha calidade de vida bastante boa. Asimesmo, hai casos leves, inclusive con altas capacidades intelectuais, que por mor dun entorno insensibilizado e excluínste sen apoios para a persoa, provocan que case poidan ser excluídas do sistema. Polo tanto, (Armstrong, 2012) a discapacidade é da sociedade, que non inclúe a diferenza (OMS, 2022) causando unha dificultade e a exclusión, e inclusive non sabe ver ou valorar estas diferenzas como algo bo.

O que sacamos en conclusión desta investigación teórico-empírica, é que a adaptación da praxis educativa ás condicións da persoa, respectando e normalizando a condición autista neste caso, permite o mellor desenvolvemento das mesmas. Do mesmo xeito, a disposición que ten a sociedade cara estas persoas é tremendamente importante: unha sociedade sensibilizada e inclusiva apoia e fomenta as praxes educativas axeitadas a elas. É dicir, hai un importante marco axiolóxico ou conxunto de valores presentes no ideario social que fundamentan as crenzas, actitudes e comportamentos cara o TEA, repercutindo así na inclusión ou non de quen o ten.

Ademais, dentro da educación inclusiva hai gran diversidade de enfoques en canto a filosofías e métodos. A grandes rasgos, diríamos que os principios que deben rexer a educación con TEA varían entre intentar, como obxectivo final, que se adapten o máximo posible ao entorno aínda que comprendamos a súa singularidade; ou que o entorno se adapte e comprenda o máximo posible ás persoas “diferentes”, que son nada máis que iso, diferentes non menos capaces. Isto abrangue dende a organización escolar ata aos enfoques didácticos.

O nivel de comprensión e adaptación do entorno é variable, pero, a inclusión total non é todavía unha realidade. Nos documentos e respostas analizados púidose concluir isto mesmo. Ademais, independentemente do máis ou menos cerca que nos atopemos da inclusión, si é realidade que actualmente supón un gran sufrimento para quen está afectado e o seu entorno familiar, por descoñecemento e falta de apoios.

As persoas afectadas sofren nun entorno que non comprende o seu xeito de percibir, sentir e pensar. Ignorar ou rexeitar este xeito único de ser, orixina un rexeitamento da persoa cara o mundo exterior orixinando máis exclusión. As familias son tamén unhas grandes afectadas polo sufrimento, que en función de como reaccionen interfíren dun xeito positivo ou negativo no desenvolvemento dos seus fillos/as con TEA.

7. Referencias

AETAPI, s.d. *Recomendaciones profesionales a los medios en el tratamiento del autismo*. http://www.autismoburgos.es/wp-content/uploads/2014/01/AETAPI-protocolo_comunicacion.pdf

Alcantud, F. (2013) *Trastornos del espectro autista detección, diagnóstico e intervención temprana*. Ed.: Pirámide. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=698348>

American Psychiatric Association (2014), *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-V* <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>

Autismo Diario (2007, 1 de febrero) *Necesidades de las personas con autismo*. <https://autismodiario.com/2007/02/01/necesidades-de-las-personas-autistas/>

Autismo Galicia, Educación e autismo. (2018) *MARE MAGNUM. Publicación galega sobre o trastorno do espectro do autismo*, 22. https://www.autismogalicia.org/files/MSACAG/2019-6/13-14-53-51.admin.MAREMAGNUN_XXII.pdf

Almu PT (2015, 26 de agosto) *Metodología de aprendizaje. Método TEACCH. Maestra especial PT. Banco de recursos materiales y rincón de encuentro*. <http://maestraespecialpt.com/metodologia-de-aprendizaje-metodo-teacch>

Barthélémy, C., Fuentes, J., Howlin, P., van der Gaag, R. (2019). *Personas con trastorno del espectro del autismo. Identificación, comprensión, intervención*. Autismo Europa <https://www.autismeurope.org/blog/2019/09/16/people-with-autism-spectrum-disorder-identification-understanding-intervention-third-edition/>

Castillo, L. (2005) *Biblioteconomía. Segundo cuatrimestre. Curso 2004-2005. Tema 5. Análisis documental*. <https://www.uv.es/macass/T5.pdf>

Comín, D. (2021, 3 de setembro) *¿Por qué estoy en contra el uso de ABA en el autismo? #SayNoToABA* *Autismo Diario* <https://autismodiario.com/2021/09/03/por-que-estoy-en-contra-el-uso-de-aba-en-el-autismo-saynotoaba/>

Crisol, E. (2019) *Hacia una cultura inclusiva para todos, Nuevas contribuciones*. *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado*, 1(23), 1-9. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/issue/view/636>

De la Torre, B. y Martín, E. (2020) La Respuesta Educativa al Alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en España: Un avance Desigual. *Revista Inclusiva para la Justicia Social*, 1(9), 249-268 <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.012>

Díez, A., Muñoz, J.A., Fuentes, J., Canal, R., Idiazábal, M.A., Ferrari, M.J., Mulas, F., Tamarit, J., Valdizán, J.R., Hervás, A., Artigas, J., Belinchón, M., Hernández, J.M., Martos, J., Palacios, S. e Posada, M. (2005) Guía de buena práctica para el diagnóstico de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 41(5), 299-310. https://www.academia.edu/69947095/Gu%C3%ADa_de_buena_pr%C3%A1ctica_para_el_diagn%C3%B3stico_de_los_trastornos_del_espectro_autista

Domingo Gómez, B., & Palomares Ruiz, A. (2014). La necesidad de nuevas estrategias metodológicas en la educación inclusiva del alumnado autista [The need for new methodological strategies in inclusive education of autistic students]. *ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, (28), 15-23. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v28i0.345>

Feldman, J. I., Cassidy, M., Liu, Y., Kirby, A. V., Wallace, M. T., & Woynaroski, T. G. (2020). Relations between sensory responsiveness and features of autism in children. *Brain Sciences*, 10(11), 1-15. doi:10.3390/brainsci10110775

Fernández Parga, Y., Moreno García, M. V. y Fragueiro Barreiro, M. S. (2021). El trastorno del espectro autista y la arteterapia: una experiencia de aula que favorece la expresión de las emociones. *EA, Escuela Abierta*, 24(24), 3-24. <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/258>

García-Campos, J. (2015). La teoría dual como un marco teórico para entender el autismo. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 8(4), 159-173. https://www.academia.edu/20862793/_2015_.La_teor%C3%ADa_dual_como_un_marco_te%C3%B3rico_para_entender_el_autismo_.Revista_de_Psicolog%C3%ADa_de_la_Universidad_Aut%C3%B3noma_del_Estado_de_M%C3%A9xico

García-Molina, I., Nieto, R., Sanahuja, A., Benet-Gil, A. (2018) Percepción sobre el trastorno del espectro autista ¿Estamos preparados para la realidad de las aulas inclusivas? *Ágora de salud*, (5), 299-307. <http://dx.doi.org/10.6035/AgoraSalut.2018.5.33>

Gallardo, M. (2007) *María y yo*. Astiberri.

Grandin, T. (2016) *Pensar con imágenes: mi vida con el autismo*. ALBA Editorial. https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=TPQjDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=pensar+con+im%C3%A1genes&ots=KqKCxgynLj&sig=ItWKXJzSN3m8_aMwMVxBFblipqg

Guerrero, M. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>

Hernández, J.M., Artigas-Pallarés, J., Martos-Pérez, J., Palacios-Antón, S., Fuentes-Biggi, J., Belinchón-Carmona, M., Canal-Bedia, R., Díez-Cuervo, A., Ferrari-Arroyo, M.J., Hervás-Zúñiga, A., Idiazábal-Alecha, M.A., Mulas, F., Muñoz-Yunta, M.A., Tamarit, J., Valdizán, J.R., Posada-De la Paz, M. (2005) Guía de buena práctica para la detección temprana de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 41(4), 237-245 https://infoautismo.usal.es/wp-content/uploads/2015/09/04._guideteccioTEA.pdf

Imperatore, E., Berstein, K. N., Gallegos Berrios, S., Mella Díaz, S., Riquelme Echeverría, V., & Sepúlveda Prado, R. (2020). Experiencias de familias con niños en el espectro del autismo. *Revista Chilena De Terapia Ocupacional*, 20(2), 73-84. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2020.60538>
<https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/RTO/article/view/60538>

Jackson, M. (2010) *Temple Grandin*. [Filme] HBO.

Lagar, G. (2017) Patios dinámicos inclusión social en contexto educativo para niños con trastorno del espectro del autismo. En Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: EDIUNO, 505-511. <https://ria.asturias.es/RIA/bitstream/123456789/9167/1/Archivo.pdf>

(<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6459226>)

López Espín, J. (2002). El análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar información. *En-clave pedagógica*, 4. <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/611>

López Esteban e Pereira (2021). Autismo e inclusión social a lo largo de la vida: mirando hacia el futuro. En Márquez, C. (Ed.), *Transformación universitaria. Retos y oportunidades*. (1ª ed., pp.69-80) Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/0AQ0310>

López, N. y Sandoval, I. (s.d.). *Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa*. [Material publicado] <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/176>

Lovaas Foundation (Recuperado en 2022) *Nuestro método*
<https://lovaasfoundation.es/programas-de-intervencion-trastorno-del-espectro-del-autismo-en-barcelona/nuestro-metodo/>

Millá, M.G. y Mulas, F. (2009) Atención temprana y programas de intervención específica en el trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 48, 47-52
https://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/326.2-atencion_temprana.pdf

Nascimento, J. (2016) A atuação do professor como mediador no processo de inclusão social da criança com autismo. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 3(2), 41-55
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6941079>

Núñez, M. (2019) El estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Revisión de su escolarización entre 1985 y 2015. *Revista de educación inclusiva*, 1(12), 67-96.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/416/380>

OMS (2022, 30 de marzo). *Autismo*. Organización Mundial de la Salud.
[https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/autism-spectrum-disorders-\(asd\)](https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/autism-spectrum-disorders-(asd))

OMS (2022, 24 de noviembre de 2021) *Discapacidad y salud*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>

Pinaque Varela, M. (2020). *Materiais didácticos e TEA* [Tese de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela].

Pyramid Educational Consultants (Recuperado en 2022) *El sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS)*. <https://pecs-spain.com/el-sistema-de-comunicacion-por-el-intercambio-de-imagenes-pecs/>

Rangel, A. (2017) Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 1(9), 81-102
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6219223>

RTVE (Producción ejecutiva) (2013). *El laberinto autista* [Reportaje de TV]
<https://www.rtve.es/play/videos/documentos-tv/documentos-tv-laberinto-autista/1598182/>

Taboada, A. (2010). *Bambú el koala*. SM.

Vissers, C., Kessels, R., Maes, J. (2018) Implicit learning seems to come naturally for children with autism, but not for children with specific language impairment: Evidence from behavioral and ERP data. *Autism Research*, (11), 1050-1061. <https://doi.org/10.1002/aur.1954>

Williams, KR. (2006) The Son-Rise Program intervention for autism: Prerequisites for evaluation. *Autism*, 10(1), 86-102. doi:10.1177/1362361306062012

8. Anexos

Anexo 1

Guía de análise

Ficha técnica	Título orixinal Autor/a Ano de publicación Editorial/Produtora cinematográfica, Etc.																		
Análise de personaxes	<table border="0"><tr><td><u>Personaxes principais</u></td><td>-</td><td>Caracterización dos personaxes, Autoconcepto, Heteropercepción,</td></tr><tr><td>Personaxes secundarios</td><td>-</td><td>Actitudes das personaxes, Comportamentos ", "Pensamentos ""Relacións entre as personaxes</td></tr><tr><td></td><td>-</td><td>Patróns que guían a interacción cunha persoa autista. (relación paternalista ou protectora ou empoderadora)</td></tr></table>	<u>Personaxes principais</u>	-	Caracterización dos personaxes, Autoconcepto, Heteropercepción,	Personaxes secundarios	-	Actitudes das personaxes, Comportamentos ", "Pensamentos ""Relacións entre as personaxes		-	Patróns que guían a interacción cunha persoa autista. (relación paternalista ou protectora ou empoderadora)									
<u>Personaxes principais</u>	-	Caracterización dos personaxes, Autoconcepto, Heteropercepción,																	
Personaxes secundarios	-	Actitudes das personaxes, Comportamentos ", "Pensamentos ""Relacións entre as personaxes																	
	-	Patróns que guían a interacción cunha persoa autista. (relación paternalista ou protectora ou empoderadora)																	
Análise de temáticas	<table border="0"><tr><td></td><td>-</td><td>Caracterización do autismo, que idea se dá del</td></tr><tr><td></td><td>-</td><td>Estereotipos e barreiras sociais</td></tr><tr><td></td><td>-</td><td>Estratexias para a atención do autismo.</td></tr><tr><td></td><td>-</td><td>Recursos sociais " "</td></tr><tr><td></td><td>-</td><td>Preconceitos sobre autismo</td></tr><tr><td></td><td>-</td><td>Inserción social</td></tr></table>		-	Caracterización do autismo, que idea se dá del		-	Estereotipos e barreiras sociais		-	Estratexias para a atención do autismo.		-	Recursos sociais " "		-	Preconceitos sobre autismo		-	Inserción social
	-	Caracterización do autismo, que idea se dá del																	
	-	Estereotipos e barreiras sociais																	
	-	Estratexias para a atención do autismo.																	
	-	Recursos sociais " "																	
	-	Preconceitos sobre autismo																	
	-	Inserción social																	
Análise do argumento	Algunhas son producións baseadas na realidade outras son unha produción literaria																		
Análise de																			
- imaxes, música e uso de linguaxe (producións cinematográficas)																			
- ilustracións e uso da linguaxe (obras literarias)																			

Anexo 2

Documento 1: *Temple Grandin*

Ficha técnica	Título orixinal: Temple Grandin Ano: 2010 Duración: 103 min. País: EE UU Dirección: Mick Jackson Guión: Christopher Monger, Merritt Johnson Música: Alex Wurman Fotografía: Ivan Strasburg Reparto: Claire Danes, Catherine O'Hara, Julia Ormond, David Starhairn. Produtora: HBO Xénero. Drama, biográfico.	
Análise personaxes	Personaxes principais	Temple: "a min o que me gusta é a ciencia non vexo razóns para ir á universidade"
	Personaxes secundarios	Carlock: "ti podes ver as cousas nun xeito que os demais non"- e a importancia dos cambios. "pensa nunha porta que se abre e da o paso a outra etapa" Psiquiatra: "claramente autista", segundo el "un tipo de esquizofrenia infantil". Eustacia no da crédito e agora só pregutna por posibles curas, ao que o doutro repsodne que "non hai curas" e que "a única solución é institucionalizala", "moi ben, pode vir a próxima vez co seu marido".
Análise temáticas	Autismo, a indiferenza cara a discapacidade ou a diferenza, a superación persoal, inclusive o machismo.	"volva a próxima vez co seu marido".
Análise argumental		
Análise imaxes, música, lugares que aparecen reflectidos, uso da linguaxe.	Imaxes	
	Música	
	Lugares reflectidos	
	Uso da linguaxe	

Documento 2: *Bambú el koala*

Ficha técnica	Titulo orixinal: Bambú el koala	
	Autor: Taboada, Almudena	
	Ano de publicación: 2010	
	Editorial: SM	
	Xénero: álbum ilustrado, fábula	
Análise personaxes	Personaxes principais.	“Bambú es un koala especial, no sabe o no puede compartir sus sentimientos”.
	Personaxes secundarios	“-Ven Bambú- le dice empujándolo con su pico suavemente-. Vamos a ver el partido”. ”Don Justo Pérez es el koala presidente (...) Manuel le susurra algo al oído y él asiente solemne”
Análise temáticas	As temáticas principais son a diversidade funcional, a empatía, a solidariedade e a inclusión.	“Bambú es un koala especial, no puede compartir sentimientos...a veces lo intenta pero es tan difícil”. “Todos gritan vivas a Bambú, el verdadero ganador es él. El koala ha conseguido por fin compartir sus sentimientos”.
Análise argumental		
Análise da linguaxe e ilustracións.	Uso da linguaxe	
	Ilustracións	

Documento 3: *María y yo*

Ficha técnica	Título orixinal	María y yo
	Autor	Gallardo, Miguel
	Ano de publicación	2007
	Editorial	Astiberri
	Xénero	Novela gráfica
Análise personaxes	Personaxes principais	<p>“su sonrisa ilumina todo a su alrededor” “compartimos (...) manías y costumbres (...) las tuyas son mezcla de su discapacidad y de ser terca como su abuela somos los dos reacios a los cambios y queremos que las cosas estén en su sitio”.</p> <p>“cuando se queda absorta deslizando arena entre sus manos (...) soy muy imaginativo y pienso que puede ver los átomos de los granos de arena”. “y otra vez las miradas... anyways hoy es otro día soleado en <i>Dorado beach</i>”.</p>
	Personaxes secundarias	<p>“Y otra vez las miradas...”</p> <p>“a veces me gustaría decirles ‘¡no, señora!’ ”.</p>
Análise temáticas	O TEA	
	Relación pai-filla	<p>“María es María y yo su papá, a veces nos enfadamos, las más nos reímos, no paramos de hablar, sobre todo ella. Me gusta dibujar para ella y de que sea una forma de comunicarnos entre los dos. María es la mejor hija que cualquier padre querría tener. (...) ¡todo un carácter!”</p>
	Prexuízos cara á diversidade	<p>“caras que no me gusta ver en las personas que miran a María”. “hay un muro invisible que rodea a María cuando la gente la ve por primera vez, un muro de</p>

			miedo a lo desconocido y de extrañeza (...) no saben qué hacer ni cómo comportarse (...)”
		Inclusión	“parece que sus intereses son pocos pero yo creo que más bien no la comprendemos”, “echo en falta en los demás la confianza ciega que María tiene en la gente”.
Análise argumental			“María vive con su madre en Canarias (...) a veces nos vamos de vacaciones los dos juntos a algún resort en el sur (...) esta es la historia de uno de esos viajes volviendo de Barcelona, aprovechando los últimos días de verano en uno de esos hoteles”.
Análise linguaxe	ilustracións	e	Ilustracións
			Uso da linguaxe

Anexo 3

Documento 1: *Temple Grandin*

A película comeza presentando á protagonista que dá nome ao filme: Temple Grandin, aínda moi nova nos seus anos de adolescencia, mentres viaxa ao rancho dos seus tíos. Aquí non está mal de todo coa súa tía, rodeada de natureza e animais. Pero xa nos primeiros momentos as escenas representan a hipersensibilidade de Temple: síntese estraña nun lugar descoñecido, pero ademais moléstase co mínimo ruído e o contacto físico. Un deses días no rancho, descobre algo que será moi importante para ela, a súa paixón polo gando. Todo ocorre nun momento de abrumación cando gardan o gando nos caixóns. Queda sola coas bestas e as observa con aire de curiosidade e sensibilidade, as acaricia e sente o seu latexo.

Moitas veces, sofre destes episodios de sobrestimulación. Nunha ocasión, para sobrelevalo, fuxe correndo a pechase no caixón do gando buscando calmar os seus sentidos.

Ao longo do filme, nárrese o seu camiño polo instituto, a universidade, mesmo faise un flashback aos 4 anos de idade de Temple, cando a súa nai Eustacia levouna a un especialista

por mor das súas “rarezas”. Para esta rapaza non foi doado medrar e ter unha vida satisfactoria. Cando era pequena preocupaba que non empezase a falar ata os 4 anos, polo que a súa nai intentaba desesperadamente ensinarlle a falar e a ler, sen querer institucionalizala a pesar de recomendacións profesionais.

Na educación secundaria, foi matriculada nun internado para mellorar o seu desempeño, onde coñece ao profesor Carlock, quen é moi admirado por Temple, e asimesmo, este valora á rapaza axudándoa a desenvolver e recoñecer o seu potencial como científica. Será o profesor xunto coa nai os que animen á rapaza a cambiar a outra fase da vida: a universidade. Nesta etapa lidia novamente cun entorno que non está pensado para ela sufrindo a indiferenza e burla de compañeiros. Pero tamén descobre que lle gustaría investigar sobre o comportamento do gando, e unha vez rematado o seu título comeza a súa carreira investigadora.

Xa iniciada a súa carreira profesional, é cando recibe a noticia do falecemento de Carlock. Finalmente, a película remata no contexto dunha conferencia de familias de nenos/as con autismo; onde Temple e a súa nai están presentes. Fai unhas declaracións do reto que supuxo medrar e abrirse camiño tendo TEA, e todo o que conseguiu grazas aos esforzos, ao que o público reacciona incrédulo, pero iso non a bota cara atrás. Cando lle ofrecen un micrófono para falar en público, non dubida en tomar a oportunidade, e para perder o medo visualiza a “porta” -cambio, reto vital- pola que ten que pasar.

Documento 2: *Bambú el koala*

Bambú é un koala que observa un partido de fútbol entre os cans dingos certeros e os canguros botadores, dende a póla dunha árbore. Non é quen de compartir os seus sentimentos, entón, o loro Manuel vai a carón del e ánimo a observar o partido dende as gradas con todos/as. Finalmente, gañan os canguros, e o loro vai xunta do koala presidente, don Justo Pérez, e convénceo para que deixe a Bambú entregar a copa aos gañadores. E así sucede, finalmente Bambú entrega o premio e todos o vitorean; el tamén tivo a súa vitoria, conseguiu expresar os seus sentimentos. A diferenza do protagonista e a empatía e solidariedade coa que reaccionan o resto de personaxes, sobretudo Manuel, serían os eixos temáticos do conto, que de xeito simple e cándido fainos reflexionar e aprender sobre a diversidade e a inclusión.

Documento 3: *María y yo*

Esta novela pretende contar como é a vida diaria dun pai -o propio autor- coa súa filla de 12 anos diagnosticada con autismo. Cóntanos como é a viaxe con ela dende Barcelona ata

Canarias, as relacións cos seus familiares, compañeiros de escola, a forma de comportarse de María, como se portan o resto con ela -para ben ou para mal-.... Tendo en conta que quen narra e caracteriza á rapaza é seu pai, Gallardo incide tamén na relación pai-filla. Cóntanos que lles gusta facer xuntos, qué cousas fanlles gracia... etc., demostrando un amor sincero pola súa filla coas cousas que a fan especial. Crea unha obra onde dun xeito moi simple e gráfico, consegue que entendamos perfectamente os sentimentos e emocións das persoas con TEA.