

ENTRE LA INCLUSIÓN Y LA SEGREGACIÓN: EL CASO DE UN ALUMNO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Between Inclusion and Segregation: The Case of a Student with Autism Spectrum Disorder

Chiara GIANI¹

Universidad de Almería. España

cg336@ual.es

<https://orcid.org/0009-0001-8631-454X>

Teresa GARCÍA GÓMEZ

Universidad de Almería. España

tgarcia@ual.es

<https://orcid.org/0000-0003-0251-2432>

Recepción: 19 de junio de 2025

Aceptación: 1 de diciembre de 2025

RESUMEN: La educación es un derecho que va más allá del acceso a la escuela. En España se han hecho avances desde modelos segregadores hacia modelos integradores, con el objetivo de promover una educación inclusiva. No obstante, si bien disminuye el porcentaje de alumnado escolarizado en centros o unidades de educación especial, el alumnado con necesidades educativas específicas sigue en riesgo de exclusión debido a un sistema que sigue proporcionando modalidades de escolarización diferentes a la ordinaria, como el aula TEA en Andalucía. La investigación que se presenta pretende indagar una realidad educativa concreta para profundizar en barreras y avances hacia la inclusión educativa de un alumno con TEA, centrándose en el caso de Iker. Para ello, se empleó una metodología cualitativa, concretamente un estudio de caso, cuyos instrumentos de indagación fueron el análisis documental, la observación y la entrevista. Los principales resultados desvelan una inclusión social del alumno en el centro que no es acompañada de una inclusión educativa. Las principales limitaciones

¹ Autora de correspondencia.

son la responsabilización del sujeto, una atención a la diversidad individualizada que lleva al asistencialismo y la responsabilización del personal especialista del alumnado con TEA.

PALABRAS CLAVE: Inclusión; equidad; educación especial; educación primaria; TEA.

ABSTRACT: Education is a right that goes beyond access to school. In Spain, progress has been made from segregationist models to inclusive models with the aim of promoting inclusive education. However, although the percentage of students enrolled in special education centres or units is decreasing, students with Specific Educational Needs continue to be at risk of exclusion due to a system that continues to provide schooling modalities different from the ordinary one, such as the ASD classroom in Andalusia. The research presented aims to investigate a specific educational reality in order to delve into barriers and progress towards the educational inclusion of a student with ASD, focusing on the case of Iker. For this purpose, a qualitative methodology was used, specifically a case study, whose instruments of investigation were documentary analysis, observation and interview. The main results reveal a social inclusion of the pupil in the centre that is not accompanied by educational inclusion. The main limitations are the individualisation of the subject, individualised attention to diversity that leads to assistance and the responsibility of the specialist staff for pupils with ASD.

KEYWORDS: Inclusion; equity; special education; primary education; ASD.

1. Introducción

Los ámbitos nacional e internacional reconocen la educación como un derecho. Por un lado, en España “todos tienen el derecho a la educación” (Constitución española, 1978, art. 27.1), por otro, en el marco de la Unión Europea “toda persona tiene derecho a la educación” (Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, 2009, art. 14.1).

Esta, para el logro del objetivo de desarrollo sostenible (ODS) 4 de la Agenda 2030, debe ser de calidad. Por tanto, no solo es necesario garantizar el acceso a la educación, sino promover la inclusión y la equidad educativa durante su proceso. “El derecho a la educación es el derecho de todas las personas a aprender juntas en un sistema educativo que tiene en cuenta las necesidades de todo el mundo” (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas, 2020, p. 8).

Cabe señalar que la escuela española ha evolucionado hacia un modelo educativo más inclusivo y equitativo, pasando desde los modelos segregadores de alumnado con discapacidad de los siglos XVI y XVIII hacia modelos cada vez más integradores que contemplaban la educación especial (Arizmendi y Matarranz, 2020; Parra, 2010), para llegar a comienzos de siglo XXI promoviendo una educación inclusiva que “implica la incorporación de estudiantes con discapacidad o con NEE a las escuelas regulares” (García *et al.*, 2013, p. 5). Este cambio de nomenclatura no solo debería

representar una cuestión semántica, sino también un cambio conceptual: con la integración se vinculan las dificultades educativas a las características del individuo a quien se le ofrecen medidas y recursos para abordarlas. Por el contrario, con la inclusión las dificultades educativas se explican en función de las limitaciones de la práctica educativa, que debe modificarse para tener en cuenta la diversidad de todo el alumnado. En este sentido, la atención se centra en el currículo, la organización y la oferta educativa para que todo el alumnado pueda no solo estar presente en clase como ocurre en las prácticas integradoras, sino también participar activamente en la dinámica del aula ordinaria (Calderón y Ainscow, 2025; Parra, 2010).

Actualmente el alumnado escolarizado en centros y unidades de educación especial está disminuyendo (Mena *et al.*, 2022; Alcaraz-García y Arnaiz-Sánchez, 2020). Según los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP] (2025), en el curso 2019/2020, el 17.2 % del alumnado con NEE se encontraba escolarizado en enseñanzas ordinarias y centros o unidades de educación especial; este porcentaje bajó al 14.8 % en el curso 2023/2024.

Sin embargo, la interpretación de estas estadísticas debe ser cuidadosa porque la escolarización en centros ordinarios no es sinónimo de educación inclusiva (Rodríguez, 2021; Toboso *et al.*, 2021), ya que “la educación inclusiva no surge espontáneamente, por el simple hecho de que el alumno tenga acceso a la escuela ordinaria, sino que ese acceso debe ir orientado al aprendizaje en igualdad de oportunidades” (Toboso *et al.*, 2021, p. 255).

Por tanto, este alumnado aún se encuentra en situaciones de riesgo de exclusión educativa y social (Unesco, 2020a; 2020b). Entre el alumnado con NEE es más frecuente el trastorno del espectro autista (TEA), que se diagnostica a una de cada tres personas, alcanzando en el curso 2023/2024 el 31.4 % del alumnado con NEE (MEFP, 2025).

Cabe señalar que, al aumento del porcentaje de este alumnado en enseñanzas ordinarias, corresponde el incremento en su detección. “La presencia de este alumnado en la educación no universitaria ha crecido significativamente en los últimos ocho años, con un incremento del 160 %” [del curso 2011/12 al 2018/2019] (Confederación Autismo España, 2020, p. 31).

Autores como Echeita y Calderón (2014) y García-Barrera (2023) consideran que el alumnado con NEE no tiene cabida en la enseñanza ordinaria cuando esta es homogénea, lineal y pensada para un alumnado “medio”. Esto lleva a generar un subsistema, la educación especial, dentro del sistema de educación ordinaria.

Este hecho se aprecia en la medida adoptada por la Junta de Andalucía, que ofrece una modalidad de escolarización para el alumnado con TEA en aulas específicas para este, las Aulas TEA, con las que se pretende favorecer su participación en los centros ordinarios, atendiendo a sus necesidades específicas. Estas tienen ratios pequeñas, de 3-5 alumnos y alumnas por aula, y pueden contar con personal especializado en Pedagogía Terapéutica (PT), en Audición y Lenguaje (AL) y de Integración Social (PTIS) (Confederación Autismo España, 2020).

Estas aulas aparecen con la finalidad de ofrecer una educación más inclusiva; sin embargo, diferentes autores cuestionan esta aula como inclusiva (Arnaiz *et al.*,

2020; Belmonte-Pérez *et al.*, 2023; Martínez *et al.*, 2019). La continua presencia del alumnado con TEA en el centro, aunque en diferentes aulas, promueve la aceptación del resto de alumnado (Belmonte-Pérez *et al.*, 2023; Martínez *et al.*, 2019), pero esto no supone que las prácticas sean inclusivas ni que exista una interacción periódica del alumnado que atiende el aula TEA con el resto de alumnado (Martínez *et al.*, 2019). Además, Arnaiz *et al.* (2020) señalan que poner el enfoque sobre su presencia en el centro ensombrece la creación de oportunidades y condiciones que les permitan sentirse parte de la comunidad educativa, de crear relaciones positivas y de aprender con sus compañeros y compañeras. Es el mismo alumnado con TEA quien indica entre las barreras a la inclusión el sentimiento de soledad (Goodall y MacKenzie, 2019) y la dificultad en crear amistades (Parsons, 2015). Así, “en España, al tiempo que se han ido adquiriendo compromisos internacionales en materia de inclusión educativa, se han continuado aplicando normas y procedimientos de escolarización que facilitan la marginación y segregación” (Rodríguez, 2021, p. 16).

Diferentes estudios (Alcaraz-García y Arnaiz-Sánchez, 2020; Mena *et al.*, 2022; Núñez, 2019) muestran un estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con NEE. Este se vincula a una estabilidad del porcentaje de alumnado que se deriva a centros o unidades de Educación Especial (Mena *et al.*, 2022), una limitada reducción de los centros de Educación Especial en España (disminuyen solo en 6 entre el curso 2006-2007 y 2014-2015) y un aumento de unidades específicas en los centros ordinarios (Alcaraz-García y Arnaiz-Sánchez, 2020; Núñez, 2019).

De ahí la pregunta “¿por qué los centros de Educación Especial tienen cada vez más alumnado mientras avanza el discurso inclusivo?” (Núñez, 2019, p. 87), a la que se puede contestar que la práctica educativa no sigue el avance del discurso inclusivo (Arizmendi y Matarranz, 2020; Calderón y Ainscow, 2025; Echeita y Calderón, 2014; Gutiérrez-Ríos *et al.*, 2023; Rodríguez, 2021).

La investigación educativa que aquí se presenta tuvo como objetivo investigar un entorno educativo concreto para obtener una comprensión más profunda de las barreras y los avances hacia la inclusión educativa de un alumno con TEA. Concretamente, se propuso:

- Conocer la práctica educativa del centro en relación con la atención a la diversidad que presenta Iker.
- Indagar barreras y avances hacia la inclusión del alumno en la comunidad educativa.

2. Método

Para el logro de los objetivos se utilizó la metodología cualitativa, específicamente se llevó a cabo un estudio de caso. Este permitió indagar la unicidad, la particularidad y la complejidad de un caso específico (Simons, 2011; Stake, 2020), ya que se centra en los niveles “micro” del sistema (en este estudio, en un alumno

y las interacciones que se producen con el grupo clase y los agentes educativos en la escuela que frecuenta); se focaliza en elementos prácticos y situacionales y en la acción y comunicación de las personas participantes, e indaga aspectos educativos y sociales (Martínez-Bonafé, 2021).

De acuerdo con Stake (2020), el estudio de caso se aplica cuando se quieren investigar “cuestiones que merecen estudios propios” (p. 11). Así, la elección del caso fue intencional: se identificó en el marco de una investigación más amplia debido a la potencialidad de aquello que se podía aprender y a la atipicidad del caso (Stake, 2020). Se pretendió conocer la realidad educativa de Iker, alumno con TEA, por su peculiar situación en el contexto escolar que se estaba investigando. Iker está incluido socialmente en el grupo clase de 6.º, aunque no pasa con este la totalidad del horario escolar (frecuenta el aula TEA) y cuando asiste a las clases su participación es escasa o nula. El centro al que asiste es de titularidad pública y se encuentra en uno de los barrios más antiguos de una ciudad andaluza. La mayoría de su alumnado procede de este barrio y el nivel sociocultural es medio, medio-bajo.

Se emplearon técnicas de recogida no interactiva (análisis documental) e interactiva (observación y entrevista) (Revilla, 2020; Simons, 2011; Stake 2020).

Con el análisis documental se consiguió “un acercamiento indirecto a la realidad, basado en fuentes secundarias” (Revilla, 2020, p. 7), o sea, un primer acercamiento a la realidad estudiada que se profundizó con la observación y la entrevista. Se consultaron tanto documentos de libre acceso como documentos sensibles (Tabla 1).

TABLA 1. Análisis documental	
Documentación de libre acceso	Plan de Centro Plan de Atención a la Diversidad
Documentación sensible	Informe psicopedagógico Cuadernos y material didáctico de Iker

Nota: Elaboración propia.

La observación ha sido principalmente no participante (Simons, 2011), limitada a asistir en distintos momentos registrando los sucesos sin intervenir, si bien en situaciones puntuales hubo interacción con las personas implicadas, que solicitaron colaboración e intervención de la investigadora o que solucionaron cuestiones o curiosidades en breves entrevistas informales. Se realizaron un total de 52 horas de observación durante 23 días (Tabla 2). Se procuró alcanzar la saturación teórica, es decir, que los nuevos datos recogidos no produjeran comprensiones significativas del caso en cada momento formal e informal observado (Flick, 2023).

La observación se complementó con la entrevista, que permitió conocer y comprender las perspectivas (pensamientos, creencias, interpretaciones, significados) de las personas informantes (Angulo y Vázquez, 2003). Se llevaron a cabo 13 entrevistas semiestructuradas a alumnado, profesorado, personal y familias del centro (Tabla 3).

TABLA 2. Observación		
Momentos formales	Clases aula ordinaria (6.º curso)	6 horas
	Clases aula TEA	27 horas
	Actividades alumnado TEA	5 horas
	Actividades del centro	10 horas
Momentos informales	Recreos	4 (2 horas)
	Entrada y salida del colegio	10 (2 horas)

Nota: Elaboración propia.

TABLA 3. Entrevista		
Individuales	Director	Más de 20 años en la escuela pública. 8 años como director en este centro educativo
	Jefa de estudios	Más de 20 años en la escuela pública. Más de 5 años como jefa de estudios
	Maestra aula TEA	Más de 10 años trabajando en la escuela pública. 8 años en este centro educativo
	Tutor de 6.º	Más de 15 años en la escuela pública. 5 años en este centro educativo
	PTIS	10 años en escuela pública. Le adjudican nuevo destino cada 3 años. Lleva 2 años en este centro educativo
	Madre de Iker	Bachiller. Dependienta de profesión
	Madre de Leo	Doctora en medicina. Médica de profesión
Grupales	Grupo 1. Alumnado de 6.º	Tres niñas y dos niños
	Grupo 2. Alumnado de 6.º	Tres niñas y dos niños
	Grupo 3. Alumnado de 6.º	Cinco niños
	Grupo 4. Alumnado de 6.º	Dos niñas y tres niños
	Grupo 5. Alumnado de 6.º	Tres niñas y dos niños
En pareja	Iker y Leo	Frecuentan respectivamente 6.º y 4.º, además del aula TEA

Nota: Elaboración propia.

El proceso de investigación (Tabla 4) se estructuró en tres fases: preactiva, interactiva y postactiva (Martínez-Bonafé, 1990, 2021; Pérez-Serrano, 1994). En las últimas dos fases se llevó a cabo de forma continuada el proceso de análisis. En este, cada investigadora realizó una lectura exhaustiva de la información recopilada, o sea, leyeron en repetidas ocasiones y en distintos momentos de la investigación los datos recogidos, seguida de un proceso de codificación, en el que cada una identificó y clasificó el material empírico, desglosándolo y asignando códigos (palabras) que reflejaran en forma de concepto su contenido (Flick, 2023; Martínez, 2006; Simons, 2011). A este proceso, que permitió la “reducción de datos” (Angulo y Vázquez, 2003, p. 42), siguió el de categorización, que consistió en “categorizar estos códigos agrupándolos en torno a fenómenos descubiertos en los datos que son particularmente relevantes” (Flick, 2023, p. 195) para la investigación. Este proceso llevó a la identificación de las unidades de análisis durante la fase interactiva y a la identificación de categorías y subcategorías en la fase postactiva.

TABLA 4. Proceso de investigación	
Fase preactiva	Profundización y definición de fundamentos teóricos Formulación de objetivos de investigación Selección del caso: intencionalidad, potencialidad y atipicidad Elección de instrumentos de recogida de datos: análisis documental, observación no participante, entrevista semiestructurada Elaboración del contrato de negociación con compromisos éticos (negociación, confidencialidad, imparcialidad y compromiso con el conocimiento) y temporización aproximada (5 meses)
Fase interactiva	Negociación con el director y aprobación del Consejo Escolar Análisis documental (codificación, categorización, estructuración) Diario de campo: observación pasiva y entrevistas informales Entrevistas semiestructuradas. Grabación y transcripción Preanálisis: unidades de análisis (análisis de contenido)
Fase postactiva	Análisis de los datos recogidos (codificación y categorización) Elaboración del informe de investigación (estructuración y contrastación) Negociación del informe con el director Redacción de los resultados y conclusiones del estudio (contrastación)

Nota: Elaboración propia a partir de Angulo y Vázquez (2003), Martínez (2006), Martínez-Bonafé (1990, 2021), Pérez-Serrano (1994), Simons (2011) y Stake (2020).

Finalmente, se realizó un proceso de estructuración, en el que se organizaron e interrelacionaron los datos, tanto dentro de cada categoría como entre categorías,

con el objetivo de extraer y construir interpretaciones que dieran sentido y significado a los datos empíricos (Angulo y Vázquez, 2003; Martínez, 2006; Simons, 2011).

Para validar los hallazgos e incrementar la consistencia metodológica y la construcción teórica se han empleado distintos procedimientos de triangulación (Flick, 2023): triangulación entre investigadoras, confronto constante y sistemático a lo largo de la investigación que permitió revisar las unidades, categorías y subcategorías (Tabla 5), así como los resultados de la investigación; triangulación de instrumentos, confrontación entre datos procedentes de diferentes técnicas de investigación (documentos, entrevistas y observaciones); y triangulación de fuentes, contraste de datos obtenidos a partir de distintas personas para encontrar divergencias y convergencias.

TABLA 5. Unidades, categorías y subcategorías de análisis		
Unidades de análisis	Categorías de análisis	Subcategorías de análisis
Interrelación	Entre alumnado Iker-profesorado Entre profesorado Familias	En el contexto escolar Fuera del contexto escolar Personal Académica Entre ellas Con el profesorado
Formación	Aula TEA Aula ordinaria	Asignaturas aptas Inclusión social <i>vs.</i> inclusión académica Participación Apoyo a la inclusión
Barreras a la inclusión	Responsabilización Atención individualizada	Del sujeto Del especialista
Propuestas alumnado	Al profesorado Al alumnado	Trabajos grupales Ampliación frecuencia aula ordinaria Controlar el ruido en el aula Conocer (superar el miedo, entender a la otra persona) Controlar el ruido en el aula

Nota: Elaboración propia.

Todo esto permitió minimizar sesgos y distorsiones en la interpretación, así como confrontar relatos y tener apreciaciones de contraste (Santa Cruz *et al.*, 2022; Stake, 2020).

3. Resultados

3.1. *Presentación de Iker y de su entorno educativo*

Iker frecuenta el aula TEA junto a otros tres compañeros diagnosticados con TEA, dos de Educación Primaria y uno de Infantil. Su aula ordinaria de referencia es 6.º, un grupo numeroso de 11 chicas y 14 chicos. Tiene 11 años y es muy sociable y sensible. Le gusta ir de compras, jugar a juegos en línea y chatear con sus amigos y amigas; no le gusta que le regañen o cuando se le plantean actividades que requieren un esfuerzo sostenido y elevado para su realización. Todos los días llega temprano al centro, se detiene cerca de la entrada y saluda afectuosamente a sus compañeros y compañeras, entablando una breve conversación, recordándoles las materias que tendrán en común en el día. Conoce sus horarios (en el aula TEA) y los de su clase de 6.º y se mueve con autonomía por el centro cuando debe desplazarse al aula ordinaria, al aula TEA, al baño o a las pistas deportivas. En el aula TEA sigue un programa específico organizado por la tutora de esta clase. En cambio, cuando asiste al aula ordinaria el profesorado a veces procura asignarle alguna tarea improvisada, como copiar una sección del libro de texto, sin exigirle que siga la explicación o que realice las actividades propuestas al grupo. Su participación es mayor en las clases de educación física, donde lleva a cabo todas las tareas, actividades y juegos propuestos. Su madre tiene una buena relación con la tutora del aula TEA, pero no tiene contacto con el resto del profesorado, ya que, según la línea educativa del centro, ella es su tutora y se encarga de gestionar la comunicación con el resto del personal educativo.

3.2. *Interrelación entre alumnado*

El profesorado y otros profesionales del centro identifican dos principales razones de la buena relación que Iker tiene con sus compañeros y compañeras: haber frecuentado la escuela juntos y juntas desde los 3 años y las características personales del grupo.

... ha sido una cosa que se ha ido creando con los años. (Entrevista maestra aula TEA)

... lo conocen desde muy pequeños y han puesto mucho de su parte para que se sienta uno más. (Entrevista tutor de 6.º)

... desde siempre lo ha arropado, por características del alumnado que hay, que a lo mejor son especialmente sensibles. (Entrevista PTIS)

¿Cómo se ha conseguido? Pues sobre todo porque le tenían mucho cariño y porque le han entendido desde el principio [...] Y le han ayudado cuando tenía un problema, y cuando estaba allí, y si gritaba, se acercaban a él, o se tiraba al suelo, a decirle no llores, a acariciarle. (Entrevista maestra aula TEA)

El alumnado señala el cambio que se produjo en la relación con Iker, que pasó de un miedo inicial a llegar a establecerse una amistad.

Niña 1: Pues yo me acuerdo que a mí me daba miedo relacionarme con Iker [...] es que ellos tienen como otra clase en la que nunca hablaba, entonces a mí me daba miedo juntarme con él, pero luego a lo largo del tiempo vi que es un niño como todos nosotros y pues empecé a juntarme con él y me llevé muy bien.

Niño 1: Sí, a mí también me pasaba igual que a ella, me daba miedo porque no solía hablar, gritaba cada vez que hablaba, pero ya aprendió a hablar y pues ya sí.

Niña 1: A mí me parecía muy raro cuando se ponía a hacer así y se tocaba el oído. Y se ponía nervioso.

Niña 2: Por eso lo pusieron en un aula TEA [...].

Niña 1: Pero nos daba mucho miedo acercarnos porque él gritaba cuando había mucho ruido, iba y doblaba a otro y se ponía muy nervioso. (Entrevista grupo 1)

Niña 1: Cuando teníamos tres años ahí, estaba siempre solo, no quería estar con nadie, ya solo quiere estar con nosotros. (Entrevista grupo 2)

De forma análoga al profesorado, relaciona este cambio al tiempo que el alum-nado ha pasado junto y que ha permitido que se instaurara y fortaleciera su relación.

Niño 1: Es acostumbrarse a su ambiente.

Niña 1: Es adaptarse a él, poco a poco. (Entrevista grupo 1)

Porque él venía mucho... cuando estábamos en tres años, él estaba casi siempre allí [...] ya cuando estábamos primero venía en muchas asignaturas, pues estábamos juntos, le ayudábamos y pues nos relacionamos con él. (Entrevista grupo 2, niña 3)

... bueno, tiene autismo, pero nosotros no lo tomamos como “este niño tiene au-tismo”, no, lo tomamos como que fuera un niño normal. Y por eso lo queremos tanto. Como un niño más en la clase. (Entrevista grupo 4, niño 2)

Por tanto, hoy en día Iker tiene una buena relación con sus compañeros y com-pañeras.

Niña 2: Me encanta estar con él, porque siempre todas las mañanas que llego me ve y me da un abrazo y me dice las cosas que vamos a hacer juntos.

Niño 1: Pues a mí también me encanta estar con él, es un compañero que viene a veces a clase y es muy educado, dice buenos días siempre que entra por la puerta y tiene mucho respeto con nosotros [...].

Niño 2: Sí, es muy buen compañero y a mí también me encanta estar con él. (Grupo 1)

... es muy amigo nuestro, siempre nos habla y nos cuenta todo. (Grupo 4, niña 2)

Es como... lo que nos hace reír de la clase, lo que nos alegra de los días de la clase, Iker, es muy bueno. (Entrevista grupo 4, niño 1)

... es mi mejor amigo [...] cuando algún día no nos sentamos con él o algo, siem-pre nos dice «es que no me queréis». Y nosotros, «claro que te queremos, Iker» [...] Y dice «sí, me queréis? Porque yo os quiero mucho». (Entrevista grupo 4, niña 1)

Esta relación continúa fuera del contexto de aula:

- a) Cuando llega a la escuela se queda en la entrada y cada vez que pasa alguien de su clase le da un beso o un abrazo y entabla una pequeña conversación.

Llega Joel de 6.ºA y saluda a Iker el cual le pide que diga el profesor de educación física que hoy no va porque tiene excursión. Llega otra amiga y la saluda con dos besos. Llega otra compañera de 6.ºA, Iker la saluda con un abrazo y le dice que avise al profesor de educación física de que no va a ir. (Diario de observación, 20/02)

Y yo cuando entro al cole todas las mañanas me saluda y me dice «ah, no sé qué». Y me dice qué clase tenemos hoy juntos. (Entrevista grupo 4, niña 1)

- b) Durante el recreo se sienta con un grupo de chicas de la clase a desayunar y conversa con ellas.

En el recreo, el único que se relaciona con sus compañeras, es Iker. (Diario de observación, 08/02)

[Iker] En el recreo siempre se sienta al lado de dos niñas. (Diario de observación, 03/04)

También se mantiene fuera de las paredes de la escuela: se invitan a los cumpleaños, juegan por las tardes, se ven en el pueblo, hacen videollamadas, juegan a juegos online, etc.

Y a día de hoy, no es que tenga relación aquí, es que tiene relación fuera del centro. En cumpleaños, los fines de semana, en el pueblo, se ven con algunos, hacen videollamadas. (Entrevista maestra aula TEA)

Yo no suelo quedar porque vivo lejos de aquí, pero llamo mucho con él y jugamos a StumbleGuys. (Entrevista grupo 1, niña 1)

Niña 1: No. Vamos a sus cumpleaños. Y nosotros le invitamos a él a los nuestros.

Niño 3: De hecho, también Patricia va al pueblo con él, ¿no?

Niño 1: Yo a veces lo veo en el centro comercial y digo, “oye Iker”, siempre viene a darme un abrazo.

Niña 1: Yo una vez me lo encontré corriendo por los pasillos del Mercadona y dije, Iker, y me dice, “¿ahí va?”. Y se va corriendo. Pero después volvió y me dio un abrazo. (Entrevista grupo 4)

Si salen a tomar algo y a los cumpleaños, a todos, siempre lo invitan. (Entrevista madre de Iker)

En definitiva, una alumna define así la relación que tienen con Iker: “Todos estamos atentos a Iker e Iker está atento a todos” (Entrevista grupo 4, niña 1).

3.3. Relación de Iker con el profesorado y entre profesorado

En general el profesorado señala aspectos positivos de su relación con Iker, basada en la confianza y en el cariño.

Una cosa que he hecho yo con Iker mucho ha sido el tema de jugar con el papel de la ironía, con la broma. Sabiendo que son niños que les cuesta o que no cogen la broma. Y hablando mucho con él, le das mucha confianza. (Entrevista tutor de 6.º)

Todos los maestros conocen mucho a todos los niños que hay aquí de necesidades y les tienen muchísimo cariño. (Entrevista maestra aula TEA)

El tutor de 6.º y la maestra de aula TEA son amigos y hablan mucho sobre él, lo cual permite una colaboración, si bien esta se centra en el aspecto social porque no abordan cuestiones sobre la planificación de las sesiones o los aprendizajes de Iker.

De la misma forma, no hay colaboración entre la maestra de aula TEA y el profesorado de 6.º. Solo en una ocasión la maestra de aula TEA, tras recibir la información de que Iker no escribe ni trabaja durante las clases de música, busca a la maestra de música para hablar con ella.

La maestra de aula TEA le dice que lo ponga a trabajar porque “tiene mucho morro”. (Diario de observación, 11/03)

3.4. *Las familias*

Existe una buena relación entre las familias del alumnado de 6.ºA, que se considera haber favorecido la creación de una buena relación entre el alumnado.

... tanto por parte de la familia de Iker, como la familia del resto de alumnos, han colaborado también con esta relación. Porque ya no solo ha sido en el colegio, sino fuera. Entonces, son niños pequeños y para que esa relación se fomente fuera del colegio, tienen que participar las familias. (Entrevista tutor de 6.º)

Yo creo que las madres tienen también mucho que ver, las madres del aula, porque la madre está en el grupo de padres, le han querido mucho. (Entrevista maestra aula TEA)

Es que lo invitan a los cumpleaños, y eso no es falsear, porque tú podías hacer el parrupé en la clase, pero luego un sábado por la tarde no lo invitas a un cumpleaños, pero es que lo invitan las madres, al final los padres son los que deciden. (Entrevista PTIS)

Las familias tienen relación y tutoría con el tutor. Sin embargo, las familias de alumnado que frecuenta el aula TEA, como Iker y Leo, tienen relación con la maestra de esta aula, que consideran como tutora, pero no con el profesorado de aula ordinaria.

Entrevistadora: ¿Tuviste también tutorías con el tutor?

No, solo con la maestra de aula TEA. Solo con ella. El tutor es integración, nada más. Son ciertos días, en ciertas asignaturas, pero su profesora es ella, que es con quien tengo yo las tutorías [...] Él hablaba con ella y ella me lo dice a mí. (Entrevista madre de Iker)

Entrevistadora: ¿Y con el profesorado de aula ordinaria?

Pues ninguna.

Entrevistadora: ¿Ninguna?

Ninguna.

Entrevistadora: ¿No has tenido tutoría?

No, ¿sabes lo que pasa? Que como Leo depende de la maestra de aula TEA, en teoría las tutorías son con ella, no son con los otros profesores. (Entrevista madre de Leo)

3.5. *Formación en el aula TEA*

Iker frecuenta el aula TEA durante 18 de las 30 sesiones semanales. A esta aula asisten 4 alumnos y cuenta con una maestra y un PTIS. Por ello, durante las tareas, el alumno recibe un apoyo casi continuado de la maestra. La rutina diaria de trabajo es la siguiente: se empieza la mañana con una asamblea realizada en la pizarra digital con el repaso de los días, los meses, el año, las estaciones, el tiempo, etc. Le sigue un tiempo de trabajo individual, en el que la maestra propone para cada alumno unas tareas a realizar apoyando al alumnado durante la realización. Cuando toca el timbre del recreo, el alumnado baja a las pistas junto con los otros cursos y después de este se lleva a cabo el plan lector, seguido de actividades sensoriales, experimentales o de robótica y terminando, ciertos días, con un momento de relajación en la sala multisensorial.

... en el aula específica llega un momento que te haces muy paralelo al desarrollo también de los demás y tienes una rutina muy diferente. [...] tu rutina es parecida a infantil. (Entrevista maestra aula TEA)

3.6. *Formación en el aula ordinaria*

Iker actualmente pasa 12 de las 30 sesiones semanales en el aula ordinaria, resultado del incremento de las sesiones a las que se le da acceso. El profesorado considera que favorecen la inclusión social, pero no su formación ya que identifican los contenidos de ciertas asignaturas como complicados para él.

... en un principio iba a educación física y plástica y luego se ha metido valores, conocimiento del medio, en aquella asignatura donde hemos creído que, a lo mejor, a nivel de contenido [...] sabemos que a lo mejor no lo puede alcanzar. (Entrevista tutor de 6.º)

Iker frecuenta aquellas asignaturas que son convencionalmente consideradas más aptas para su participación, por lo que se le trasmite, y él asimila, la idea de que las matemáticas y las lenguas son complicadas para él.

[Refiriéndose a Iker] Siempre viene a las asignaturas que es más de grupo. En plan, plástica, religión, educación física, conocimiento... (Entrevista grupo 4, niño 1)

Muchas veces le decimos, Iker, ¿te vienes a matemáticas? Y dice, «no, eso es muy complicado, es muy complicado. Las matemáticas de la seño son más fáciles». (Entrevista grupo 4, niña 1)

El tutor de 6.º afirma que ha trabajado primero la relación de Iker con un pequeño grupo, para luego extenderlo a toda la clase.

El método es lo que te comentaba, pues intentar que él, primero, se desenvuelva, ver cómo lo hace, ver cómo... a qué grupo le... él tira más, porque él sea más afín con esas personas, por lo que sea, y luego compaginarlo con otros niños y otras niñas de la clase, para que coja cosas de unos y de otro, y lo arrojen entre todos y lo ayuden entre todos. (Tutor de 6.º)

Se centra en la inclusión social de Iker, mientras la participación en el aula es escasa.

... por ejemplo, que estén explicando conocimiento del medio, que sube Iker, pues que, aunque estén explicando una cosa que él, realmente, no esté entendiendo, pero sí que en algún momento se dirijan a él, le hagan partícipe de algo, de la imagen que están viendo ¿no? [...] no que el niño sube y está sentado. (Maestra aula TEA)

De forma análoga, Iker no participa en las clases de música donde está presente, pero no trabaja porque la maestra no solicita ni exige su participación.

... me dice que Iker no escribe e intenta preguntarle poco. Me dice que el primer día le preguntó algo y se bloqueó. (Diario de observación, 11/03, maestra de música)

Cabe señalar que el alumnado identifica el trabajo por proyectos y la participación en actividades que concienciaron sobre el autismo como aspectos que contribuyeron a crear una buena relación con Iker. En este sentido, un alumno recuerda a su anterior maestra con la que realizaron “más proyectos que exámenes” (entrevista grupo 1, niño 2). En este recuerdo hay una mirada hacia la enseñanza, ya que se cambiaron las condiciones de esta a través del uso de una metodología diferente.

Creo que, no sé si fue este año o fue el año pasado, creo que fue este año, que fuimos a la biblioteca a hacer un taller sobre el día de las aulas TEA, o sea, del autismo... Y... Sí, contribuyó mucho. Me explican que son niños, que son como nosotros, solo que ellos tienen una manera diferente de pensar, de ver, de oír, pero que..., en fin, que sería una persona normal y corriente. (Entrevista grupo 1, niño 1)

... hablaron del autismo por el día del autismo o algo así, y entonces pues yo ya empecé a juntarme con Iker y me di cuenta de que era un niño muy agradable, generoso, gentil. (Entrevista grupo 1, niña 1)

3.7. Barreras a la inclusión educativa

Se identifican diferentes barreras en el camino hacia la inclusión educativa.

- a) Responsabilización del sujeto. El tutor de 6.º considera que Iker no está plenamente incluido porque no tiene el nivel académico del resto de alumnado.

Este pensamiento lo lleva a no incluir a Iker en las actividades planificadas para la clase.

... sí hay diferencias con el resto a nivel académico. Pero sí que está incluido a nivel social. A nivel académico, pues no tiene el nivel académico de la clase. Pero a nivel social sí lo considero que esté incluido. (Entrevista tutor de 6.º)

Por eso, afirma que no está incluido en el trabajo de los contenidos de las asignaturas (donde a veces le solicita leer y le propone alguna actividad o intervención a lo largo de la sesión) y que tiene algunas limitaciones en la participación en las clases de educación física.

En esas dos clases [conocimiento del medio y valores], a nivel de contenido, no lo está. Pero sí que, a nivel de relación, incluso si hay alguna actividad en la que requiere simplemente una participación o algo así, sí estaría incluido. [...] En la educación física, más. Es verdad que él tiene alguna limitación a la hora de tener alguna coordinación. (Entrevista tutor de 6.º)

Desde esta perspectiva, responsabiliza a Iker de no poderse integrar académicamente en las clases, cuando no hay una reorganización o una planificación que tenga en cuenta su presencia.

El mismo pensamiento se refleja en la madre, que se preocupa de que su hijo pueda retrasar el ritmo de aprendizaje del grupo.

[Refiriéndose a Iker] Pero no sé si seguiría a la clase o la retrasaría, no sé. (Entrevista madre de Iker)

Aun así, el foco en el aspecto relacional lleva a Iker a querer asistir a las clases y estar junto a sus compañeros y compañeras.

... sí es verdad que él se siente totalmente cómodo y a gusto y se le ve en la cara. Y está deseando venirse con sus compañeros porque socialmente está incluido en la clase. (Entrevista tutor de 6.º)

b) Atención a la diversidad dirigida a apoyar el sujeto con una atención individualizada que induce a asistencialismo.

... la integración es poder atender a los alumnos dentro de las aulas, pero con los recursos y con las medidas necesarias. (Entrevista jefa de estudios)

... necesita una persona que esté pendiente de él. Entonces, en un aula ordinaria no se puede porque hay 20 niños más. No se puede. Y entonces creo que avanza más si lo meten en un aula específica, desde mi punto de vista. (Entrevista madre de Iker)

... unos chicos que tienen unas características especiales y definidas en las cuales, pues bueno, no van al mismo ritmo de los demás compañeros o bien a nivel social o académico [...] las especificidades de cada uno de los niños implican una serie de medidas que tú tienes que tomar. Entre otras cosas, si el PTIS, el PT y demás, la atención

individualizada que se les hace [...] nosotros adaptamos el material a los propios niños cuando se integran en su aula de referencia. Están dando la misma área de conocimiento de ese niño, con una serie de actividades acordes a su nivel competencial. (Entrevista director)

- c) Responsabilización del especialista. Se asume que es la maestra de aula TEA quien tiene que ocuparse del alumnado que frecuenta esta aula.

... necesitan un apoyo más individualizado y para eso están los especialistas. (Entrevista director)

Esto provoca, junto con la poca cooperación entre el personal del centro, una escasa o nula participación este alumnado en su aula de referencia.

... los tienen en cuenta hasta cierto punto, porque al final dan su clase. (Entrevista maestra aula TEA)

... bajo mi punto de vista yo creo que en el colegio por ser TEA están como muy dejados. (Entrevista madre de Leo)

3.8. *Propuestas del alumnado*

Según el alumnado es posible que la dificultad en crear una relación con alumnado de aula TEA se debe a no conocerlo y a que está siempre con personas adultas.

Niña 1: A lo mejor piensan, me da miedo, un poco raro [...] o porque los niños de aula TEA, no van mucho a su clase [...].

Niño 1: Siempre están con los profesores ahí.

Niña 1: Cogidos de la mano. (Entrevista grupo 1)

Se sugiere que el profesorado proponga trabajos grupales, que cambien los grupos de trabajo, que la frecuencia del aula ordinaria sea mayor.

Pues yo creo que el profesorado debería hacer como, por ejemplo, vamos a hacer una tarea, pues poner un grupo con el niño o niña del aula TEA para que pueda relacionarse o intentar explicar en clase lo que le pasa, por qué, o intentar relacionarse con él y que los profesores de ese niño o niña de aula TEA también ayuden a que se relacione, a enseñarle cómo relacionarse con niños de nuestra edad o menores. O sea, le dicen, «tienes que hacer esto» o «no debes hacer esto». (Entrevista grupo 1, niña 1)

Sí, pero también ponerlo, por ejemplo, si está solo el niño de aula TEA, pues ponerlo con otro grupo de niños del aula a la que va para relacionarse con ellos, por lo menos para que tenga un grupo de amigos y luego ya se va relacionando con los demás. (Entrevista grupo 1, niño 1)

Niño 1: Trabajar más juntos. Pasar más tiempo con ellos.

Niño 3: Hacer trabajo en equipo. Jugar siempre juntos.

Niña 1: Entenderlos.

Niña 1: Que tenga más clases con los niños.

Niño 1: Que pueda tener más clases.

Niño 3: Que pueda tener más clases. (Entrevista grupo 4)

Se sugiere que el alumnado reduzca y controle el ruido en el aula y que se acerque al alumnado que frecuenta el aula TEA, porque fue así como se creó su relación con Iker.

Yo creo que lo que hace falta es tener un poco más de educación a ellos. O sea, si le molesta, pues bajar un poco el tono. (Entrevista grupo 1, niño 1)

Niña 3: Que no haya tanto ruido.

Niña 1: Pues que hablen más tipo que le pregunten cómo va y todo eso porque es así que me empecé yo a relacionar con Iker. Haciéndole preguntas, él me hacía preguntas de las clases también, todas esas cosas.

Niño 1: Sí, empezar a hablar con él, con él, a tener preguntas como ha dicho ella... (Entrevista grupo 2)

Niño 1: Pues... nos empezamos a juntar con él.

Niño 2: Yo creo que... empezamos a juntarnos con él a jugar en el patio [...].

Niño 1: Que se empiecen a juntar con él, que no lo utilicen. (Entrevista grupo 3)

Niña 1: Cuando haya mucho ruido en la clase, que el profesor o profesora diga, bajad un poco el tono.

Niño 1: Pero yo creo que también hay a veces que les molesta Iker cuando el profe da con la regla o con el fiso en la mesa.

Niña 1: Sí, porque como nosotros no nos callamos, pues el profe se cabrea y da golpe en la mesa y eso a Iker le molesta mucho y se asusta. (Entrevista grupo 1)

Niño 1: Sí, por ejemplo, en las ocasiones más especiales, por ejemplo, que pongan la música más baja para los de aula TEA. (Entrevista grupo 2)

4. Discusión y conclusiones

En el contexto educativo estudiado, se observa la intención de desarrollar una educación inclusiva, ya que a Iker se le permitió, desde niño, pasar muchas horas con sus pares, incluso durante las actividades extracurriculares dentro y fuera del centro (como el viaje de estudios). A esto se suma la ayuda inicial para crear una relación con un pequeño grupo y luego ampliarla al grupo más amplio; el proponer trabajos y actividades grupales, y el sensibilizar y concienciar el alumnado. Todas estas prácticas favorecieron la creación de una relación con el resto de alumnado. Sin embargo, siguen siendo integradoras: se centran en atender al alumnado con NEE y garantizar su presencia en el aula, movilizando servicios y recursos para ello. De aquí que, a pesar de la buena relación que Iker tiene con sus pares, pasa la mayor parte del tiempo en el aula TEA y no está incluido en el aula ordinaria. Su participación en las clases es muy limitada y no se tiene en cuenta a la hora de planificar la sesión. El profesorado procura que intervenga de vez en cuando, para leer un texto o comentar una foto, pero durante el resto del tiempo Iker está parado o realiza actividades diferentes e improvisadas.

Por tanto, a pesar de los avances hacia la inclusión educativa (la mayor presencia del alumno en el aula ordinaria y su inclusión social), persisten algunas barreras que dificultan el camino hacia una educación más inclusiva. Por un lado, se responsabiliza al propio alumno de su participación, remitiendo las barreras a la inclusión a características propias del sujeto como la coordinación y la capacidad cognitiva (González-de Rivera Romero *et al.*, 2022). Por otro, en línea con los resultados de la investigación de Olsen *et al.* (2019), se responsabiliza al personal especializado del alumnado que atiende el aula TEA.

Esto induce a poner el foco de la acción docente en lo que espera que el sujeto consiga (Sánchez-González, 2022) y justificar así su separación del grupo sin modificar el proceso de enseñanza para que el alumno pueda participar (Rodríguez *et al.*, 2022). Así, de acuerdo con Echeita y Simón (2007) y González-de Rivera Romero *et al.* (2022), el personal educativo investigado basa sus prácticas en un modelo “rehabilitador”, identificando en el sujeto los problemas y soluciones y responsabilizando a personal experto de su educación.

Además, en línea con el estudio de Sisto *et al.* (2021), emerge que el nivel inadecuado de recursos humanos, así como de formación y cooperación entre profesorado, limita la inclusión educativa.

Para dirigirse hacia una educación inclusiva y equitativa es necesaria una “revolución copernicana” (Echeita y Calderón, 2014, p. 68), que tenga entre sus pilares los principios de no discriminación y de inclusión y que aparte la clasificación según NEE para promover una educación para todo el alumnado (Arizmendi y Matarranz, 2020; Echeita y Calderón, 2014; Gutiérrez-Ríos *et al.*, 2023). Además, es imprescindible mover el enfoque desde el sujeto a la enseñanza, centrando la atención en lo que se quiere o se espera que cumpla el diseño de nuestra intervención y nuestra acción en el centro educativo (Sánchez-González, 2022). La inclusión en la escuela no puede limitarse a establecer buenas relaciones, sino que implica un replanteamiento de la propuesta metodológica y organizativa. Así, si se sigue atendiendo al alumnado en la educación especial porque no puede ser atendido adecuadamente en la educación ordinaria (Sisto *et al.*, 2021) no se está haciendo efectivo el derecho a la educación. Para ello, el personal del centro debe replantearse sus propias concepciones y prácticas educativas para dirigirlas hacia una educación en la que tiene cabida todo el alumnado sin distinciones (Gutiérrez-Ríos *et al.*, 2023). De aquí la necesidad de una ruptura con el concepto de homogeneidad, o sea, de una enseñanza uniforme y masiva, que lleva a considerar que la inclusión perjudica o retrasa a los demás (posición de la madre de Iker), para transitar al concepto de heterogeneidad como recurso para el aprendizaje que posibilita ofrecer una enseñanza en cooperación y una diferenciación pedagógica (García-Barrera, 2023; Mestre, 2024; Rodríguez, 2021).

Atendiendo a todo lo expuesto, sería recomendable el empleo de metodologías activas, tales como el aprendizaje basado en proyectos; enfoques cooperativos en lugar de competitivos, como los retos cooperativos en educación física; y plantear mayores exigencias a este alumnado para que alcance su máximo desarrollo.

Se concluye reflexionando sobre las limitaciones de esta investigación, destacando la necesidad de recopilar información de múltiples fuentes (como el padre

de Iker, su psicóloga y las familias del alumnado de 6.º) y analizar más a fondo el trabajo que se realiza en las clases en presencia y en ausencia de Iker. Como futura línea de investigación, proponemos analizar los efectos de la formación continua relativa a inclusión y diversidad sobre las prácticas educativas del personal escolar.

5. Referencias

- ALCARAZ-GARCÍA, S. y ARNAIZ-SÁNCHEZ, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 299-320. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>
- ANGULO, F. y VÁZQUEZ, R. (2003). Los estudios de caso. Una aproximación teórica. En R. VÁZQUEZ y F. ANGULO (Coords.), *Introducción a los estudios de casos* (pp. 15-51). Aljibe.
- ARIZMENDI, A. y MATARRANZ, M. (2020). Política educativa y educación especial en la Unión Europea. Estudio comparado en España e Italia. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 125-144.
- ARNAIZ, P., GARRIDO, C. F. y SOTO, F. J. (2020). Estudio de las aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia. En P. ARNAIZ y A. ESCARBAJAL (Coords.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 101-119). Dykinson.
- BELMONTE-PÉREZ, C., PORTO-CURRÁS, M. y GARCÍA-HERNÁNDEZ, M. (2023). La inclusión en diferentes realidades educativas: voces de profesionales. *Siglo Cero*, 54(1), 43-63.
- CALDERÓN, I. y AINSOW, M. (2025). Educación inclusiva: mapas, fronteras y caminos hacia el éxito. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 57-76. <https://doi.org/10.14201/teri.32438>
- CARTA DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES DE LA UNIÓN EUROPEA [CFE] (2009). Art. 14 de 1 de diciembre de 2009. https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf
- COMITÉ SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. (2020). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo, SOLCOM*. <https://asociacionsolcom.org/files/documentos/INFORME-sobre-la-situacion-de-la-educacion-en-espana-del-comite-de-seguimiento-de-la-convencion-en-lectura-facil.pdf>
- CONFEDERACIÓN AUTISMO ESPAÑA. (2020). *Informe: situación del alumnado con trastorno del espectro del autismo en España*. https://autismo.org.es/wp-content/uploads/2020/09/informeeducacion_situaciondelalumnadotea_0.pdf
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA [CE] (1978). Art. 27 de 29 de diciembre de 1978. *BOE*, 311, de 29/12/1978.
- ECHEITA, G. y CALDERÓN, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 41, 67-98.
- ECHEITA, G. y SIMÓN, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R. DE LORENZO y L. PÉREZ-BUENO (Coords.), *Tratado sobre discapacidad* (pp. 1103-1133). Aranzadi.
- FLICK, U. (2023). *Introducción a la investigación cualitativa* (6ª ed.). Morata.
- GARCÍA, I., ROMERO, S., AGUILAR, C. L., LOMELI, K. y RODRÍGUEZ, D. C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29.

- GARCÍA-BARRERA, A. (2023). El 'sesgo inclusivo' del enfoque capacitista en la educación inclusiva. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 175-190. <https://doi.org/10.14201/teri.29595>
- GONZÁLEZ-DE RIVERA ROMERO, T., FERNÁNDEZ-BLÁZQUEZ, M., SIMÓN RUEDA, C. y ECHEITA SARRIONANDIA, G. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: una revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero*, 53(1), 115-135. <https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>
- GOODALL, C. y MACKENZIE, A. (2019). What about my voice? Autistic young girls' experiences of mainstream school. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 499-513. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1553138>
- GUTIÉRREZ-RÍOS, M., PINEDA, A. y CASTRO, L. (2023). Concepciones de discapacidad y educación inclusiva: una mirada desde la pedagogía. *International Journal of New Education*, 12, 179-194. <https://doi.org/10.24310/ijne.12.2023.18081>
- MARTÍNEZ, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 7-33.
- MARTÍNEZ, R., PORTO, M. y GARRIDO, C. (2019). Aulas de educación especial en España: análisis comparado. *Siglo Cero*, 50(3), 89-120. <https://doi.org/10.14201/scero201950389120>
- MARTÍNEZ-BONAFÉ, J. (1990). El estudio de casos en la investigación educativa. En J. MARTÍNEZ (Coord.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 57-68). Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ-BONAFÉ, J. (2021). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, 2(6), 41-50. <https://doi.org/10.12795/IE.1988.i06.03>
- MENA, M., ÁLVAREZ-REMENTERÍA, M. y DARRETXE, L. (2022). La evolución de la escolarización del alumnado en Educación Especial en España: a 25 años de la Declaración de Salamanca. *Aula Abierta*, 51(4), 385-394. <https://doi.org/10.17811/rife.51.4.2022.385-394>
- MESTRE, L. (2024). O trabalho de aprendizagem curricular por projectos cooperativos no 1.º Ciclo. *Escola Moderna*, 12(6), 78-85.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (MEFP). (5 de junio de 2025). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/apoyo.html>
- NÚÑEZ, M. T. (2019). El estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Revisión de su escolarización entre 1985 y 2015. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 67-96.
- OLSEN, K., CROYDON, A., OLSON, M., JACOBSEN, K. H. y PELLICANO, E. (2019). Mapping inclusion of a child with autism in a mainstream kindergarten: How can we move towards more inclusive practices? *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 624-638. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1441914>
- PARRA, C. (2010). Educación inclusiva, un modelo de educación para todos. *Revista ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 8, 73-84.
- PARSONS, S. (2015). 'Why are we an ignored group?' Mainstream educational experiences and current life satisfaction of adults on the autism spectrum from an online survey. *International Journal of Inclusive Education*, 19, 397-421.
- PÉREZ-SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos, interrogantes y métodos*. La Muralla.
- REVILLA, D. (2020). El método de investigación documental. En A. SÁNCHEZ (Coord.), *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación* (pp. 7-22). Pontificia Universidad Católica del Perú.

- RODRÍGUEZ, M., JENARO, C. y CASTAÑO, R. (2022). La provisión de apoyos fuera del aula como medida de atención a la diversidad y sus efectos en la inclusión educativa. *Siglo Cero*, 53(3), 75-94. <https://doi.org/10.14201/scero2022537594>
- RODRÍGUEZ, S. (2021). Educación y capacitismo: los límites de la educación inclusiva en España. *Dilemata*, 36, 5-18.
- SÁNCHEZ-GONZÁLEZ, L. (2022). Principios de procedimiento: una estrategia para la calidad del diseño didáctico y la evaluación de la práctica docente. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 203-214. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13932>
- SANTA CRUZ, F., OBANDO, E., REYES, G. y RODRÍGUEZ, S. (2022). Investigación cualitativa: una mirada a su validación desde la perspectiva de los métodos de triangulación. *Revista de Filosofía*, 39(101), 59-72. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6663103>
- SIMONS, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- SISTO, M., PÉREZ, M. C., GÁZQUEZ, J. J. y MOLERO, M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado y a la organización escolar en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 221-237. <https://doi.org/10.6018/reifop.397841>
- STAKE, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos* (6.ª ed.). Morata.
- TOBOSO, M., FERREIRA, M., VELÁZQUEZ, E., FERNÁNDEZ-CID, M. y VILLA, N. (2021). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 14(2/2), 237-262. <https://hdl.handle.net/11181/3525>
- UNESCO. (2020a). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: todos, sin excepción*. <https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- UNESCO. (2020b). *Towards inclusion in education: status, trends and challenges. The Unesco Salamanca Statement 25 years on*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246>