



INCLUSIÓN EDUCATIVA Y TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO: FACILITADORES Y CONTEXTOS

M. Isabel Vidal Esteve 

Universitat de València

isabel.vidal@uv.es

RESUMEN: La atención a la diversidad y el abordaje al tema de la inclusión escolar son preocupaciones fundamentales en el sistema educativo actual. Esta investigación recoge algunos de los principales resultados de una tesis doctoral que enfocada en el análisis de la inclusión educativa del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) de los cursos de quinto y sexto de Educación Primaria en cuatro centros públicos de distinta tipología sociogeográfica de la provincia de Valencia. Utilizando un enfoque cualitativo basado en la etnografía y el estudio de casos, se emplearon diversas técnicas de recopilación de datos, como la observación directa, las entrevistas semiestructuradas al alumnado y al profesorado, los test sociométricos y el análisis de contenido, para profundizar en los facilitadores organizativos y didácticos empleados para contribuir a la inclusión en las aulas. Los resultados evidencian múltiples estrategias relevantes como la distribución cooperativa, la flexibilización de tiempos y espacios, el uso de materiales visuales y diversos, la evaluación centrada en las necesidades y la importancia de la actitud docente. Aun así, los enfoques son demasiado básicos y tradicionales, debido a las carencias formativas, la falta de sensibilización docente sobre la inclusión y el TEA, los apoyos individualizados, la escasa colaboración docente y la limitada participación de toda la comunidad en el proceso educativo, aspectos en los que es imprescindible seguir profundizando. A pesar de los desafíos, el contexto rural se presenta como el más propicio para la inclusión, debido a su tamaño, ambiente menos bullicioso, estrategias más personalizadas y conexión con el entorno.

PALABRAS CLAVE: educación inclusiva, estrategias organizativas y didácticas, contexto educativo, Trastorno del Espectro del Autismo (TEA).

EDUCATIONAL INCLUSION AND AUTISM SPECTRUM DISORDER: ENABLERS AND CONTEXTS

ABSTRACT: Attention to diversity and the approach to the issue of school inclusion are fundamental concerns in the current educational system. This research gathers some of the main results of a doctoral thesis focused on the analysis of the educational inclusion of students with autism spectrum disorder (ASD) in the fifth and sixth years of Primary Education in four public schools of different socio-geographical typology in the province of Valencia. Using a qualitative approach based on ethnography and case studies, several data collection techniques were used, such as direct observation, semi-structured interviews with students and teachers, sociometric tests and content analysis, in order to study in depth, the organisational and didactic facilitators used to contribute to inclusion in the classrooms. The results reveal many relevant strategies such as cooperative distribution, flexibility of time and space, use of visual and diverse materials, needs-based assessment and the importance of teachers' attitudes. Even so, the approaches are too basic and traditional, due to training gaps, lack of teacher awareness of inclusion and ASD, individualised support, limited teacher collaboration and limited involvement of the whole community in the educational process, all of which need to be further developed. Despite the challenges, the rural context appears to be the most conducive to inclusion, due to its size, less noisy environment, more personalised strategies and connection to the environment.

KEYWORDS: inclusive education, organisational and didactic strategies, educational context, autism spectrum disorder (ASD).

Recibido: 29/03/2024

Aceptado: 10/06/2024

EXTENDED ABSTRACT

This study examines the educational inclusion of students with autism spectrum disorder (ASD) in four types of schools: urban, semi-urban, semi-rural and rural. Didactic and organisational strategies in different classrooms are analysed to identify effective practices and areas for improvement. The results highlight that the socio-geographical context influences the implementation of these practices and the inclusive experience of students with ASD.

In the urban centre, the fifth and sixth grade classrooms are analysed. The fifth-grade classroom is characterised by the use of mainly traditional methodologies with adaptations for students with ASD. The importance of having more resources and greater teacher stability to improve inclusion is highlighted. In terms of organisation, flexible layouts are observed that promote interaction and support among students, as well as teacher collaboration inside and outside the classroom. In sixth grade, emotional and values education are emphasised as tools to foster

understanding and collaboration among students. The importance of adapting the curriculum and methodologies to individual needs is highlighted, as well as the use of technology and visual aids to facilitate learning. The teaching attitude is presented as key to promoting inclusion. In both cases, the importance of establishing positive relationships between students, adapting educational strategies to individual needs and promoting an inclusive and mutually supportive environment is highlighted. There is a clear need for more resources and greater teacher stability to improve the educational experience of all students, especially those with specific educational support needs such as students with ASD.

In the semi-urban school, only the fifth-grade classroom was analysed. Here, inclusive practices include the use of cooperative learning and curricular adaptations. Efforts to maintain effective communication with families and ongoing teacher training are highlighted. Visual and manipulative supports, and more tailored formative assessment are sometimes used with students with ASD. However, the sociometric assessment reveals that these pupils face some marginalisation in recreational activities, underlining the need for improved social inclusion strategies.

In the semi-rural school, the sixth-grade classroom, the only one with a pupil with ASD, is studied. They use curricular adaptations and strategies such as project work and dialogical literary gatherings. Assessment is adapted to include oral options and visual materials. Peer support is promoted as an effective strategy, and organisational measures such as splitting, and break times are adopted. The sociometric assessment in this case shows that the pupil with ASD is relatively included in the group.

Finally, in the rural grouped centre (CRA), two fifth grade classrooms in two different years were analysed. In the first year, interactive and co-operative techniques, project-based learning and work in pedagogical corners were used. The importance of adjusting learning objectives to individual abilities and using a variety of tools to assess learning is highlighted. The organisation of space and supports inside and outside the classroom were fundamental for inclusive care. Meanwhile, in the second year fifth grade classroom, methodologies such as project-based learning and SAD are used, promoting creativity in the use of educational materials. Student assessment values both effort and the learning process. Classroom organisation includes the delimitation of work zones using the TEACCH method and collaboration between different courses through multilevel learning. Sociometric evaluation showed high cohesion in work, although the student with ASD experienced more exclusion at play times.

Overall, a total of twelve categories, six organisational and six didactic, can be drawn from the results regarding the elements that can contribute to, and condition, the effectiveness of inclusive teaching. About organisational factors: spaces, location, time management, support and its uses, coordination between teachers and with the family, and the ratio of pupils per classroom. In terms of didactic factors: curricular adaptations, materials, methodologies used, assessment models and strategies, teaching attitude and work in relation to values education and/or diversity awareness.

The schools emphasise the importance of creating flexible and collaborative groupings, the proximity of students with difficulties to the teaching staff, the flexibility of homework times, the offer of adapted support, coordination between professionals and the reduction of ratios, although not all schools implement this. For their part, curricular adaptations must be flexible

and realistic, adjusting to the pace and learning styles of each student. Visual and manipulative materials are essential to improve comprehension, especially for students with ASD. SAD and cooperative activities are promoted to meet the needs of students from the outset. Assessment should be continuous and formative, using techniques such as co-assessment and self-assessment, as is done in more rural schools. The teaching attitude is crucial to the success of inclusion, emphasising patience, communication, motivation and acceptance of diversity. Finally, education in values, as promoted by the more rural schools, is fundamental for raising student awareness and working on emotional intelligence, promoting an atmosphere of respect and empathy, and fostering, in the end, an educational model in favour of democracy and social justice.

All in all, rural schools seem to be the most favourable educational spaces for inclusion due to their small size and more individualised attention. However, all schools still face common challenges, such as the need for continuous training for teachers or the implementation of more effective strategies for both educational and social inclusion.

The analysis shows that, although efforts to implement inclusive practices are high, current strategies are limited and in need of improvement. Further efforts to train and update teachers, as well as coordination and collaboration between all educational actors and families, are essential to promote effective and meaningful educational inclusion for all students. In particular, practices should be improved to contribute to the social inclusion of students with ASD during recreational activities, ensure fair and adapted assessment, and foster an inclusive culture that values diversity and collaboration.

This study offers a detailed understanding of inclusive practices in different socio-geographical contexts, providing a basis for future research and the implementation of improvements in didactic and organisational strategies for the inclusion of students with ASD. The findings underline the importance of a holistic approach that considers the individual needs of students, the socio-geographical context and collaboration between all members of the educational community to achieve effective and sustainable inclusion.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. De la exclusión a la inclusión educativa

El tema de la atención a la diversidad y la inclusión en el ámbito escolar ha sido objeto de gran preocupación y debate en los últimos años. Como afirman Echeita y Sandoval (2002), la educación inclusiva, surgida en la década de los 90, busca proporcionar una escuela para todas las personas, teniendo en cuenta sus diferencias individuales. Este enfoque se reflejó en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), donde se anunció la educación inclusiva como el mejor camino para garantizar la presencia, participación y aprendizaje del alumnado en los centros educativos.

Sin embargo, a pesar de los avances teóricos y normativos, la realidad en las escuelas aún no refleja completamente estos principios inclusivos. Históricamente, la educación de personas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) ha pasado por distintas etapas, desde la exclusión hasta la integración con

diferenciaciones. Como señalan Lozano y Peirats (2019), aunque se ha avanzado hacia la integración en los sistemas educativos, muchas veces esta integración no se traduce en una participación efectiva y plena de los estudiantes con NEAE en la vida escolar.

Informes internacionales, como el Fórum Mundial sobre Educación Incheon (UNESCO, 2016) y el Informe de Objetivos de Desarrollo Sostenible de la UNESCO (2020), confirman esta brecha entre la teoría y la práctica. Según estos informes, muchas niñas y niños con NEAE, a pesar de estar escolarizados en centros ordinarios, aún enfrentan barreras para su participación plena. Como destaca López-Melero (2011), estos estudiantes pueden verse obligados a realizar actividades diferentes, trabajar en entornos especializados o participar escasamente en actividades junto con sus compañeros, lo que los hace sentirse excluidos de la vida escolar.

Estos datos muestran que todavía hay un largo camino por recorrer para lograr una verdadera inclusión educativa. Como apunta la UNESCO (2016) en su Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, es necesario abordar estas barreras y trabajar hacia una educación verdaderamente inclusiva que garantice la participación plena y equitativa de todos los estudiantes.

A causa de la asunción a nivel mundial de términos centrados en la diversidad del alumnado, y en la propia organización de las instituciones y agentes educativos, se publicó en el contexto valenciano el Decreto 104/2018 de 27 de julio del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.

Este decreto, actualmente vigente propone, atendiendo por primera vez al principio de inclusión, un nuevo modelo en el que se enfatiza el papel de los centros docentes como dinamizadores del proceso de transformación social hacia la igualdad y la plena inclusión. Se centra en la identificación y eliminación de barreras del contexto, la movilización de recursos para dar respuesta a la diversidad y el desarrollo de un currículum para la inclusión. De este texto se derivan otros como la Orden 20/2019 por la que se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros sostenidos con fondos públicos, que concreta el Decreto 104/2018 con el fin de garantizar el acceso, la participación, la permanencia y el progreso de todo el alumnado.

1.2. La inclusión educativa del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo

Este estudio se centra en el alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), cuyas características particulares pueden ser fuente de desconcierto en el contexto escolar (Barrios et al., 2018). Según el DSM-5 (APA, 2013), el TEA se caracteriza por deficiencias en la comunicación social y comportamientos restringidos y repetitivos, aspectos esenciales en el entorno escolar, cuyas interacciones se sustentan en relaciones sociales y comunicación verbal.

En los últimos cincuenta años, la prevalencia del TEA ha aumentado significativamente, situándose en un caso por cada 100 nacimientos (Autism Europe, 2020). En España, más de 60.000 alumnos y alumnas en edad escolar presentan TEA (MEFP, 2023), lo que representa una cantidad considerable de alumnado que requiere atención especializada.

La normativa, tanto estatal como autonómica, contempla que los principios de normalización e inclusión educativa son los que regirán la escolarización del alumnado con NEAE. Debe asegurar la no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo de este alumnado.

Las modalidades de escolarización posibles para el alumnado con TEA, de menos a más inclusivas son: los centros de Educación Especial específicos para personas con Autismo, los centros de Educación Especial, las unidades de Educación Especial (UECO en Valencia), la escolarización combinada (en aula específica y ordinaria) y la escolarización en centros ordinarios con apoyos.

Entre todas las opciones que se han presentado primarán siempre las medidas ordinarias y las adaptaciones que se lleven a cabo tomarán como referente los criterios de evaluación establecidos con carácter general en las programaciones didácticas. Cuando estas sean insuficientes, previa evaluación psicopedagógica, será necesario poner en marcha otras medidas específicas que conlleven una Adaptación Curricular Individualizada Significativa (ACIS).

Aunque históricamente la respuesta educativa proporcionada ha sido mayormente terapéutica y aislada, actualmente el 84,1% está escolarizado en centros ordinarios estatales (MEFP, 2023). Sin embargo, a pesar de este avance, persisten barreras que dificultan su inclusión plena en el entorno educativo.

El alumnado con TEA, al igual que cualquier otro con o sin discapacidad, tiene derecho a recibir una respuesta educativa inclusiva y de calidad, basada en su participación plena en las actividades escolares (Echeita y Calderón, 2014).

A este respecto, son múltiples los factores que pueden contribuir a favorecer o limitar la inclusión educativa del alumnado con TEA. De acuerdo con Parrilla y Moriña (2004), la ubicación geográfica del centro condiciona los recursos disponibles, las actitudes y los apoyos de la comunidad circundante. Asimismo, la colaboración entre centros promueve la creación de redes y la complementación de recursos, lo que resulta fundamental para avanzar hacia la inclusión. Como señalan Arnaiz y Berruezo (2003) y Moriña (2020), la actitud y el rol de los docentes hacia la diversidad y las necesidades educativas especiales (NEE) son también cruciales para el desarrollo de centros con una orientación inclusiva.

Booth y Ainscow (2015) añaden a estas condiciones la importancia de la planificación colaborativa entre docentes para obtener mayores niveles de compromiso y resultados en la atención al alumnado. También resaltan la formación

docente basada en la investigación y la reflexión como herramientas clave para mejorar constantemente las prácticas educativas con todos los estudiantes.

En este contexto, la investigación plantea dos preguntas fundamentales: ¿Cuáles son las estrategias empleadas en los centros públicos de Educación Primaria de la provincia de Valencia que contribuyen a la inclusión educativa del alumnado con TEA? ¿En qué medida influye o condiciona el contexto sociogeográfico del centro a dicha inclusión?

2. MÉTODO

La metodología cualitativa se ha considerado la opción más adecuada para identificar y analizar los factores organizativos y didácticos que contribuyen a la inclusión educativa del alumnado estudiado. Siguiendo las directrices de Flick (2015), se ha buscado comprender, describir e incluso explicar los fenómenos sociales desde su interior, acercándonos a la realidad. Se ha utilizado el estudio de casos como técnica, desde una perspectiva etnográfica y naturalista, que permite comprender la complejidad de la realidad estudiada (Stake, 1998).

Este estudio se ha realizado en cuatro centros públicos de Educación Primaria en la provincia de Valencia, con diferentes características sociogeográficas, escolarizando estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Los tiempos de obtención de los datos en cada centro quedan recogidos en la siguiente tabla (Tabla 1). El periodo marcado en verde se corresponde con la pandemia por COVID-19.

Tabla 1. Cronograma del trabajo de campo

	Nov. 2018	Febr. 2019	Mayo 2019	Nov. 2019	Marzo 2020	Oct. 2020	Enero 2021
Centro urbano	■						
Centro semi-rural		■					
Centro rural				■		■	
Centro semi-urbano					■	■	■

La selección de los casos no fue probabilística, sino intencionada (Patton, 2002), abarcando diferentes contextos sociogeográficos según la clasificación de Esparcia y Noguera (2001). En estos centros, cuyas características principales se recogen en la Tabla 2, se han estudiado las estrategias empleadas para la inclusión educativa de siete docentes en 108 estudiantes, seis de los cuales presentan TEA.

Tabla 2. *Características de los casos analizados*

Centro urbano	Situado en el sector este de Valencia, alberga a 356 alumnos y cuenta con 29 profesores. Ofrece dos líneas educativas, jornada continua y dispone de un aula especializada UECO (Unidad Específica de Comunicación y Lenguaje). Se estudian las clases de quinto, con 21 estudiantes y una profesora de 58 años, y sexto, con 19 estudiantes y una profesora de 53 años, cada una con un estudiante con TEA.
Centro semi-urbano	Está en una localidad en expansión en el noroeste de Valencia, acoge a 238 estudiantes, atendidos por 21 docentes en ocho unidades de primaria y tres de infantil, incluyendo un aula UECO. Nos centramos en la clase de quinto de primaria, con dieciocho estudiantes, uno de ellos con TEA y una tutora de 29 años.
Centro semi-rural	En un municipio semi-rural del interior, este centro cuenta con trece unidades, ocho de primaria y cinco de infantil, una habilitada para alumnado de dos años. Con 265 estudiantes y 26 docentes, se estudia el aula de sexto, con dieciséis estudiantes, uno con TEA, y la tutora de 44 años.
Centro rural	Es un CRA ubicado al norte de la provincia de Valencia, con dos sedes en diferentes municipios. Ofrece un total de cinco aulas de infantil y nueve de primaria, con 218 estudiantes y 21 docentes. Se analizan dos unidades de quinto, cada una con diecisiete estudiantes (dos con TEA en total), una tutora de 38 y dos tutores (en cotutoría) de 42 y 46 años respectivamente.

Las técnicas de recolección de datos incluyeron observación participante, selectiva y enfocada (Aranda y Araujo, 2009), así como entrevistas semiestructuradas tanto individuales como grupales (Goetze y LeCompte, 1988). La información recopilada se transcribió de manera literal y anónima después de ser registrada en audio. Se complementó con análisis documental del discurso organizativo-administrativo de cada centro y con la cumplimentación de un test sociométrico por parte de todo el alumnado estudiado. Los datos sociométricos comprendían las respuestas del alumnado a cuestiones relacionadas con las elecciones, entre sus compañeros y compañeras, para el trabajo y para el juego, la información fue analizada y representada en sociogramas mediante la herramienta en red Onodo – un instrumento intuitivo que permite la visualización interactiva de mapas de redes y nodos–.

El análisis de datos se llevó a cabo en dos fases: codificación y categorización mediante ATLAS.ti 22 según la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), seguido de interpretación y suma categórica con matrices de análisis de doble entrada (Miles et al., 2014). Respecto a las categorías, la siguiente Tabla 3 concreta aquellas que surgieron en el transcurso de la propia investigación y su correspondencia con los respectivos códigos con el propósito de inferir significados.

Tabla 3. *Detalle de categorías y códigos*

Categorías	Códigos	
Factores organizativos para la inclusión	Distribución aula	Apoyos
	Tutoría compartida	Tiempos
	Tutoría entre iguales	Materiales
Factores didácticos para la inclusión	Reducción de contenidos	
	Adaptaciones reduciendo dificultad	
	ACI - ACIS	
	Mismas actividades con modificaciones	

3. RESULTADOS

De los distintos centros se analizaron las estrategias, tanto didácticas como organizativas, empleadas en el aula para contribuir a la inclusión educativa del alumnado con TEA. A continuación, se describen los hallazgos más relevantes en cada centro.

3.1. Centro urbano

3.1.1. Aula de quinto

Respecto a los elementos didácticos, se evidencia que, a pesar de la diversidad del aula, la docente utiliza predominantemente una metodología tradicional basada en sesiones expositivas y orales con escaso apoyo visual y variedad de recursos. Sin embargo, se observan adaptaciones para el alumnado con TEA, como una disminución en la carga de actividades y ajustes en el nivel de exigencia. Además, la docente emplea diversas estrategias para transmitir conocimientos, como explicaciones variadas y el uso de vídeos explicativos. Aunque los materiales son mayoritariamente tradicionales, se reconoce la importancia de recursos visuales e interactivos para favorecer la comprensión de todo el alumnado. Se destaca positivamente el trabajo en inteligencia emocional y valores a través del programa RETO, lo cual es valorado por el alumnado. Asimismo, se reconoce la actitud empática y calmada de la docente en el manejo de situaciones complicadas de comportamiento, lo que también influye positivamente en el resto de los estudiantes.

Por otro lado, en relación con los elementos organizativos, se destaca una distribución flexible del alumnado en el aula, con diferentes formas de organización que permiten adaptarse a las necesidades individuales y grupales. Esta flexibilidad incluye cambios de distribución según las necesidades específicas, como ubicar a aquellos con dificultades cerca de la profesora y de la pizarra para facilitar el acceso a apoyos. Además, se fomenta la interacción entre compañeros al situar a aquellos con dificultades junto a otros que puedan ayudarles, promoviendo así la colaboración y el sentido de pertenencia al grupo.

Se observa una colaboración significativa por parte de estudiantes de Magisterio en prácticas y del personal de apoyo en el aula, lo que brinda recursos adicionales para atender las necesidades del alumnado. Sin embargo, resalta la necesidad de contar con más recursos, tanto personales como tecnológicos, para mejorar la inclusión, como el uso de tecnología adaptada y la mejora de la formación docente.

Se enfatiza la importancia de la estabilidad del profesorado para facilitar la adaptación y el progreso. Además, se destaca la continuidad del estudiante en el grupo como un factor positivo para establecer relaciones y para su desarrollo socioemocional. Se reconoce la importancia de la coordinación entre la escuela y las familias para apoyar el proceso educativo y garantizar el bienestar del alumnado en su entorno escolar y familiar.

En este caso, los resultados del test sociométrico revelan un patrón preocupante de rechazo y aislamiento hacia el estudiante con TEA en el grupo-clase. Tanto en las elecciones para el trabajo como para el juego, él elige a compañeros con los que le gustaría interactuar, pero no es elegido por ninguno de ellos. Esto refleja un nivel significativo de aislamiento, según las normas de interpretación de Casanova (1991), y evidencia la falta de oportunidades para establecer relaciones de amistad.

3.1.2. Aula de sexto

Entre los elementos didácticos, se destaca la importancia de la educación emocional y en valores para fomentar la comprensión, la tolerancia y la colaboración entre los estudiantes. Se reconoce que el desarrollo de estos valores enriquece tanto a nivel personal como colectivo, promoviendo la aceptación de la diversidad y el apoyo mutuo.

Además, se resalta la necesidad de adaptar el currículum y las metodologías según las necesidades individuales de cada alumno. Se enfatiza la importancia de ofrecer adaptaciones contextualizadas para garantizar la participación equitativa de todos los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades especiales. Los compañeros muestran comprensión hacia la individualización de la evaluación y reconocen la importancia de ajustarla a las circunstancias de cada uno.

En cuanto a los recursos y apoyos utilizados en el aula, se menciona el uso de la tecnología y de la pizarra digital interactiva como herramientas útiles para el aprendizaje. Se destaca la preferencia por métodos de evaluación basados en juegos y la importancia de emplear apoyos visuales para facilitar la comprensión de los contenidos. Se observa que el sistema de apoyo entre iguales es beneficioso para el aprendizaje de los estudiantes con necesidades especiales, aunque a veces pueda generar sobreprotección.

Por último, se destaca la actitud docente como un factor clave para promover la inclusión. Se enfatiza la importancia de una comunicación clara y comprensible, así como el apoyo constante y la atención individualizada hacia los estudiantes con dificultades. Se subraya que la inclusión debe ser parte integral de la práctica docente y que todos los profesores deben comprometerse con ella.

En cuanto a los aspectos organizativos, la tutora enfatiza la importancia del tiempo y la organización como elementos clave. Se reconoce la necesidad de incluir momentos de descanso entre actividades para evitar el agotamiento, así como la importancia de organizar turnos entre grupos con diferentes necesidades para garantizar una atención equitativa. Se destacan los múltiples apoyos personales disponibles, que intervienen dentro y fuera del aula según las necesidades del alumnado. Se menciona la importancia de los elementos visuales para captar la atención y motivar el aprendizaje, especialmente el alumnado con TEA. La coordinación docente se presenta como fundamental para la inclusión, ya que implica establecer pautas comunes entre todos los profesionales en contacto con el alumnado.

Finalmente, se observa que la distribución flexible del aula promueve la colaboración y mejora las relaciones sociales. El cambio periódico de ubicación y los grupos heterogéneos fomentan el aprendizaje cooperativo y la ayuda mutua entre compañeros.

En el análisis de las relaciones dentro del grupo-clase, se destaca la participación del alumno con TEA según los resultados del test sociométrico. Aunque ha sido elegido solo por una compañera para el juego, su inclusión es positiva dado que dos niños no han sido elegidos por nadie. Además, en cuanto a los rechazos, el alumno con TEA se encuentra entre los menos rechazados (dos votos). Estos resultados sugieren que el alumno no se consideraría aislado ni marginado, pero podría clasificarse como parcialmente rechazado debido a recibir más rechazos que elecciones, según las normas de interpretación de Casanova (1991).

3.2. Centro semi-urbano

En este caso únicamente se analizó el aula de quinto por contener un estudiante con TEA.

3.2.1. Aula de quinto

En cuanto a los elementos didácticos que promueven la inclusión, se destaca en primer lugar la importancia de comprender el concepto de inclusión, según expresada la docente entrevistada. Enfatiza la necesidad de integrar a todos los

estudiantes, sin importar sus diferencias, en el aula como iguales, proporcionando estrategias y recursos que garanticen su participación equitativa y su aprendizaje.

Aunque se reconoce que implementar la inclusión puede representar una carga adicional de trabajo para los docentes, se observa un equilibrio en la práctica diaria de la tutora, quien afirma no necesitar tantas actividades diferentes para fomentar la inclusión.

Por otro lado, se evidencia que la mayoría de los estudiantes entrevistados desconocen el concepto de inclusión, lo que resalta una falta de conciencia sobre el tema.

Se observa una atención especial hacia el alumnado con dificultades, especialmente al alumno con TEA, con recordatorios frecuentes y adaptaciones en las explicaciones para facilitar su comprensión. Además, se fomenta la colaboración entre los estudiantes como una forma de apoyar la inclusión.

Se llevan a cabo adaptaciones curriculares, como cambios en el idioma y reducciones en la carga de trabajo, para el alumno con TEA, aunque estas pueden generar ciertas tensiones debido a que el alumno desea participar en las mismas actividades que sus compañeros. Además, la flexibilidad en las actividades de aula se presenta como un elemento clave para adaptarse a las necesidades de todos los estudiantes, permitiendo una participación inclusiva y fomentando la colaboración mutua. En cuanto a las actitudes docentes, se destaca su cercanía, guía y apoyo hacia todos los estudiantes, lo que contribuye a crear un ambiente inclusivo en el aula.

Por otro lado, en relación con los elementos organizativos, se subraya la importancia de una concepción inclusiva del centro educativo, evidenciada en la existencia de recursos como el aula UECO y en la sensibilización del alumnado hacia la inclusión.

La localización estratégica de los estudiantes, especialmente del alumno con TEA cerca del profesorado, se destaca como una medida para mantener su atención y facilitar su seguimiento. Además, se promueve la distribución variable de los estudiantes en grupos, lo que fomenta la colaboración mutua y la interacción.

Se combinan los apoyos dentro y fuera del aula, con la presencia de la profesora de PT tanto en sesiones inclusivas como individuales, aunque se señala una relación poco fluida entre el estudiante y la PT. Sin embargo, se busca ofrecer apoyo de forma inclusiva y generalizada para toda la clase. Finalmente, se reconoce la importancia del apoyo familiar en el aprendizaje del alumno con TEA, destacando el papel activo de la madre en este proceso.

El análisis del test sociométrico revela que la clase está dividida en dos grandes grupos, uno conformado por niños y otro por niñas, con escasas conexiones entre ellos. Se destaca que el alumno con TEA, aunque recibe dos elecciones, también

recibe cinco rechazos, sin embargo, no sobresale negativamente en comparación con otros compañeros en términos de rechazos recibidos.

3.3. Centro semi-rural

En este centro únicamente se analizó el aula de sexto, por ser la única que contaba con una alumna con TEA.

3.3.1. Aula de sexto

A nivel didáctico, los contenidos educativos se adaptan y seleccionan cuidadosamente para satisfacer las necesidades del alumnado. La tutora trabaja para que, siempre que sea posible, todos y todas realicen las mismas actividades al mismo tiempo. Se emplean estrategias como el trabajo por proyectos, el uso de tecnologías y las tertulias literarias dialógicas para facilitar la participación.

En cuanto a la evaluación, se realizan adaptaciones para garantizar que la alumna con TEA pueda demostrar su conocimiento de manera efectiva. Se emplean materiales visuales y se ofrecen opciones de evaluación oral en lugar de escrita cuando sea necesario. Además, se busca equilibrar la evaluación para que sea justa y significativa para todos los estudiantes.

En relación con los materiales y recursos utilizados, se reconoce la importancia del material manipulativo y visual para hacer el aprendizaje más comprensible para todos. Aunque se dispone de recursos tecnológicos, su uso es limitado. Se destacan iniciativas como el uso de la calculadora para facilitar las operaciones matemáticas y la adaptación de materiales en asignaturas como música para garantizar la participación de todos los estudiantes.

El apoyo entre iguales se promueve como una estrategia efectiva para la inclusión. Los estudiantes colaboran y se ayudan mutuamente, lo que contribuye al aprendizaje de todos. Sin embargo, se reconoce la necesidad de equilibrar el apoyo con la autonomía y el respeto hacia los compañeros. Se valora positivamente la diversidad en el aula y se fomenta un ambiente de respeto y colaboración. Los estudiantes muestran una actitud receptiva hacia la inclusión y están dispuestos a ayudar a sus compañeros.

En cuanto a los aspectos organizativos, se adoptan medidas como la organización del espacio y los agrupamientos heterogéneos para fomentar la interacción entre los estudiantes. Se realizan desdoblés y se proporcionan tiempos de descanso para atender las necesidades individuales del alumnado. Los apoyos dentro y fuera del aula se consideran fundamentales para garantizar una atención inclusiva y

específica. Se reconocen las diferencias individuales y se trabaja para proporcionar el apoyo necesario en cada caso.

Por último, en los resultados del test sociométrico la alumna con TEA destaca positivamente a nivel de elecciones para el juego, situándose en una posición *normal* según Casanova (1991) en perfecta integración con el grupo incluso mejor situada que otros compañeros y compañeras

3.4. Centro Rural Agrupado

En el centro rural (CRA) se analizaron dos aulas de quinto en dos cursos diferentes, por ello se llamarán quinto (1), analizada en el curso 2020-2021 y quinto (2), estudiada en el en 2021-2022.

3.4.1. Aula de quinto (1)

Respecto a los elementos didácticos, se extraen de las entrevistas y observaciones diversas estrategias empleadas en el aula, como el uso de técnicas interactivas y cooperativas, lectura por parejas, aprendizaje basado en proyectos y trabajo por rincones pedagógicos. Se hace hincapié en la importancia de ajustar los objetivos de aprendizaje a las capacidades individuales de cada estudiante, priorizando su inclusión y sentido de pertenencia al grupo.

Además, se destaca el papel de la evaluación continua y formativa, utilizando una variedad de herramientas y tecnologías para evaluar el aprendizaje de manera individualizada. Se enfatiza la utilización de materiales diversos, incluyendo dispositivos digitales, recursos manipulativos y proyectos multidisciplinarios, con el objetivo de adaptarse a los intereses y estilos de aprendizaje del alumnado.

En cuanto a los elementos organizativos, se subraya la cultura inclusiva del centro, que impregna todas las prácticas educativas y promueve la participación equitativa de todos los estudiantes. Se resalta la gestión y organización de los apoyos, tanto por parte de los compañeros como del profesorado, dentro del aula, permitiendo una atención individualizada y rotativa que beneficia a todo el alumnado.

Adicionalmente, se analiza la distribución del alumnado y del profesorado en el aula, destacando la organización en grupos heterogéneos y la movilidad de la docente para brindar apoyo y guía en diferentes actividades. Se muestra cómo estas prácticas favorecen la interacción y el aprendizaje colaborativo, contribuyendo a la inclusión social y educativa.

En este caso los datos del test sociométrico evidencian la importancia de promover la integración y el juego inclusivo durante el tiempo de descanso. El

estudiante con TEA muestra una posición sociométrica marginada según Casanova (1991) puesto que, pese a elegir a tres compañeros para jugar, él no es elegido por nadie. En este sentido es de destacar la respuesta positiva del centro mediante la creación de un espacio inclusivo en el patio (el banco de la amistad, al que el alumnado puede acudir a sentarse cuando busca alguien con quien jugar).

3.4.2. Aula de quinto (2)

Antes de profundizar en los elementos favorecedores para la inclusión, es importante destacar algunas reflexiones sobre el concepto de inclusión tanto por parte de los tutores como del alumnado. Los tutores resaltan la normalización como clave para la inclusión, considerando que debería ser algo natural, porque forma parte de la realidad. Por otro lado, el alumnado tiende a asociar la inclusión con la presencia en un espacio compartido, valorando positivamente esta experiencia por su contribución al sentimiento de pertenencia y la oportunidad de aprender de la diversidad.

En cuanto a las estrategias didácticas, se dividen en cinco categorías principales: la actitud del docente, las metodologías de enseñanza, los materiales educativos, la evaluación y la contribución del grupo-clase. La actitud del docente juega un papel fundamental al promover la normalización, la motivación y el afecto hacia todos los estudiantes, y al ver la diversidad como una oportunidad en lugar de un problema. Se enfatiza la importancia de compartir experiencias con diversos individuos para superar barreras y humanizar las interacciones. Las metodologías, como el aprendizaje basado en proyectos y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se adaptan a las necesidades e intereses individuales de los estudiantes. Se destaca la importancia de conocer bien al alumnado para ajustar el proceso educativo, y se enfatiza la flexibilidad del currículum para abordar las diversas capacidades y desafíos de los estudiantes. En cuanto a los materiales educativos, se fomenta la creatividad y se evita el uso de materiales tradicionales como los libros de texto. Se promueve la creación de materiales propios y el uso de recursos manipulativos y tecnológicos para adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y necesidades. La evaluación se realiza de manera grupal y también individual, incorporando la autoevaluación y la evaluación de la actividad en sí misma. Se valora el esfuerzo y el proceso de aprendizaje sobre el producto final, y se emplean diversas herramientas como rúbricas y gymkanas para evaluar de manera inclusiva y motivadora. Por último, la contribución del grupo-clase se promueve a través del trabajo colaborativo, donde se enfatiza la ayuda mutua y se busca que cada estudiante se sienta parte importante del grupo. Esta estrategia permite que todos los estudiantes participen y contribuyan al aprendizaje colectivo, favoreciendo así un ambiente inclusivo en el aula.

En relación con los aspectos organizativos, las evidencias reflejan diversas propuestas innovadoras e interesantes. Una de ellas es el diseño del aula por parte del alumnado, donde se han llevado a cabo proyectos como la delimitación de zonas de trabajo estructurado utilizando el método TEACCH, y se están planeando otros como tener una mascota y crear un mural gigante del sistema solar en el techo y un mapamundi en el suelo.

En cuanto al método TEACCH, se han implementado rincones de trabajo adaptados a las necesidades de los estudiantes con TEA, lo que ha implicado cambios significativos en la estructuración física del aula para promover la inclusión. Además, se emplean agrupamientos flexibles y heterogéneos para fomentar la interacción entre el alumnado y se promueve que los proyectos grupales involucren a diferentes estudiantes en cada ocasión. Se destaca también la colaboración entre el alumnado de quinto y el de otros cursos, así como la coordinación entre el profesorado para ofrecer apoyos de manera inclusiva a todo el grupo-clase. Los recursos personales de apoyo, como los PT y AL, se integran en las actividades de forma planificada para beneficiar a todos los estudiantes.

La gestión de recursos materiales es fundamental para despertar la motivación y adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes. Además, se reconoce la importancia de la comunicación y coordinación con las familias para promover la inclusión educativa. Se implementan también recursos para la autorregulación de los estudiantes, como protectores acústicos y espacios de autorregulación, especialmente dirigidos a aquellos con TEA, pero disponibles para todo el alumnado.

Los resultados del análisis sociométrico muestran una alta cohesión en el grupo para el trabajo, aunque se observa que el alumno con TEA experimenta cierto grado de marginación en el contexto del juego, mientras que en el trabajo es elegido por algunos compañeros, lo que sugiere una inclusión más efectiva en esta actividad.

4. CONCLUSIÓN Y DISCUSIONES

A continuación, se sintetizan los datos obtenidos en contraste con la literatura científica. Respecto a las estrategias organizativas estudiadas, se pueden identificar seis grandes categorías que influyen en la eficacia de la enseñanza inclusiva.

Espacios: Todos los centros coinciden en la importancia de distribuir al alumnado en agrupamientos flexibles y colaborativos, favoreciendo la participación, el aprendizaje compartido y las relaciones sociales (Monzón y Amiama, 2013). Se aboga por agrupamientos heterogéneos que promuevan la equidad educativa, aunque los centros más urbanos aún utilizan prácticas segregadoras. Se destaca la necesidad de aprovechar al máximo la plasticidad del currículum (Cortés et al.,

2018) y crear espacios y tiempos educativos que fomenten el desarrollo integral del alumnado (Sanahuja et al., 2020).

Ubicación: Existe consenso en situar al alumnado con dificultades cerca del profesorado y de compañeros que puedan brindar apoyo, promoviendo la colaboración entre iguales y el liderazgo compartido (Arnaiz, 2019). Se destaca la actitud dinámica y cercana del profesorado, así como la necesidad de cambiar de ubicación para atender mejor a las necesidades de todo el alumnado.

Tiempos: Los centros emplean estrategias para flexibilizar los tiempos de exigencia de las tareas, proporcionar momentos de descanso y regular la atención del alumnado (Sandoval y Quispe, 2021). Se reconoce, especialmente en los más urbanos la necesidad de más tiempo para coordinarse, formarse, preparar materiales y adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes.

Apoyos: Se destaca la importancia de ofrecer apoyos tanto dentro como fuera del aula, adaptados a las necesidades individuales de cada estudiante. Aunque se evidencia la segregación, en los centros menos rurales, en la intervención del profesional de apoyo, se reconoce la necesidad de promover la coenseñanza y la colaboración entre todos los agentes educativos (Blau et al., 2021).

Coordinación: Los centros enfatizan, de acuerdo con Garcés y Zambrano (2018), la importancia de la coordinación y colaboración entre todos los profesionales, las familias y los servicios externos para garantizar una respuesta educativa integral y coherente. Se reconoce la necesidad de establecer pautas de actuación comunes y promover dinámicas participativas que involucren a toda la comunidad educativa.

Ratios: Todos los centros educativos analizados tienen una ratio por unidad que está por debajo del límite establecido por el Decreto 58/2021 de 30 de abril, con cifras que oscilan entre dieciséis y veintiún estudiantes por aula. La reducción de la ratio y el aumento de personal docente son considerados medidas necesarias para alcanzar un sistema educativo inclusivo (Díez, 2021). Aunque la ratio es baja, algunos docentes señalan dificultades para proporcionar una enseñanza inclusiva debido a la heterogeneidad en las aulas y a los recursos humanos limitados. Por su parte, los centros más rurales pueden favorecer la inclusión debido a la heterogeneidad en la edad cronológica del alumnado, pero es importante considerar también el entorno social y la complejidad de las interacciones en el proceso educativo.

Por su parte, en este caso se presentan las seis grandes categorías identificadas respecto a las estrategias didácticas estudiadas:

- **Adaptaciones curriculares:** Las adaptaciones curriculares son esenciales para abordar la diversidad en el aula, y se implementan de manera flexible, individualizada, contextualizada y realista en los centros más rurales, tal y como señalan Loor y Aucapiña (2020). Tratan de ajustarse a los ritmos,

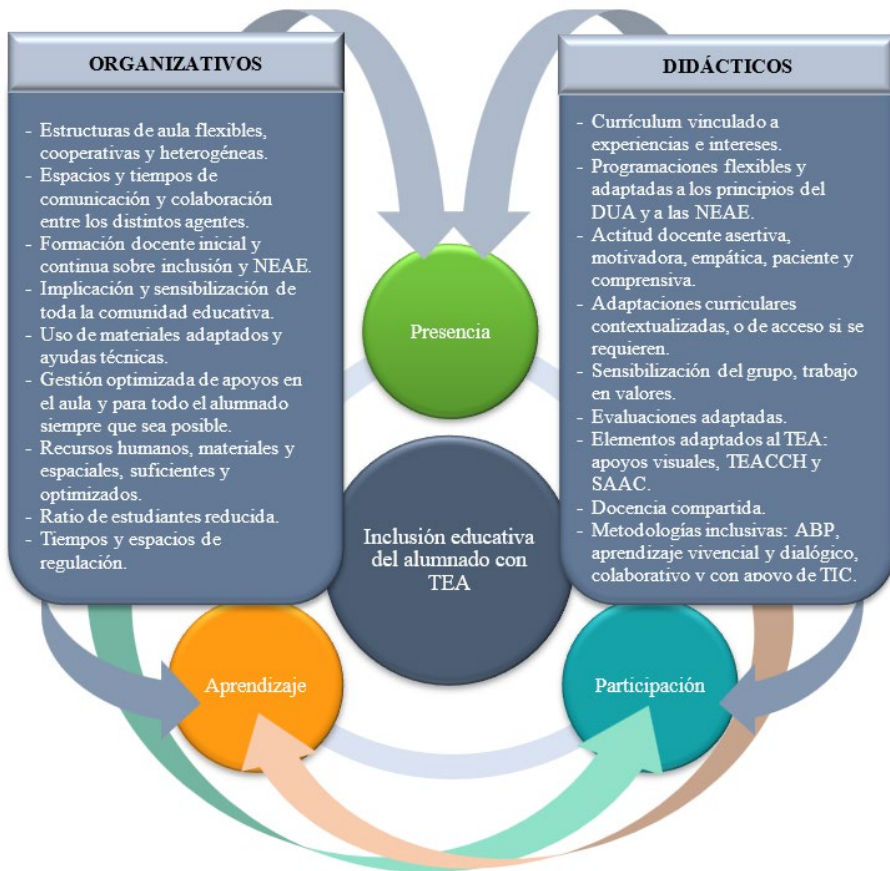
estilos y capacidades de aprendizaje de cada estudiante, según lo especifica la Orden 20/2019 de la Generalitat Valenciana.

- **Materiales:** Se observa la importancia de los apoyos visuales, como anticipaciones, organizadores físicos, historias sociales, horarios y agendas, para mejorar la comprensión de la información por parte del alumnado, especialmente aquellos con TEA (Fortuny y Sanahuja, 2020). Además, se resalta el uso de materiales manipulativos variados y también tecnológicos para favorecer el desarrollo cognitivo, físico, relacional y afectivo de los estudiantes (López et al., 2022).
- **Metodologías:** Se promueve el DUA (Alba, 2019), que busca crear actividades y entornos que atiendan las necesidades de todo el alumnado desde el inicio, sin necesidad de adaptaciones posteriores. También se enfatiza en actividades cooperativas abiertas, creativas y flexibles que se adapten a las características individuales de los estudiantes (Fueyo et al., 2020).
- **Evaluación:** La evaluación se dirige a regular y adaptar la enseñanza y el aprendizaje de acuerdo con las necesidades del alumnado, según lo especifica la Orden 20/2019 de la Conselleria. Se considera fundamental, aunque todos los centros no lo hacen, emplear diferentes técnicas e instrumentos de evaluación activos, participativos y dirigidos al crecimiento del estudiante, como la coevaluación, autoevaluación, rúbricas y proyectos (Calatayud, 2019).
- **Actitud docente:** La actitud docente es esencial en la implementación de cambios educativos exitosos hacia la inclusión. Se destaca la importancia de actitudes positivas, como la paciencia, comunicación, motivación, guía, respeto y aceptación hacia la diversidad, así como un conocimiento claro del concepto de inclusión, tal y como se hace desde el centro rural (Carew et al., 2020).
- **Educación en valores:** La sensibilización del alumnado y el trabajo en inteligencia emocional es fundamental (Rello et al., 2020). Los centros lo ponen en práctica y proponen seguir trabajando para implicar a toda la comunidad educativa, promover metodologías participativas y flexibles, realizar cambios organizativos y adaptar el currículo para responder a las necesidades individuales de los estudiantes. Esto incluye informar, sensibilizar e implicar a compañeros, docentes y familias; y promover valores como el respeto, la empatía y la aceptación de las diferencias.

En general, en cuanto a las estrategias que los docentes resaltan como útiles para la inclusión educativa (ver Figura 1), son numerosas y acertadas. Sin embargo, aunque los esfuerzos por llevarlas a la práctica son elevados, la realidad es que los

elementos organizativos y didácticos que se emplean en las aulas para favorecer la inclusión todavía resultan escasos.

Figura 1. *Metasíntesis de los factores para la inclusión según los agentes entrevistados*



Las estrategias que se reflejan en la Figura 1 surgen de las consideraciones docentes de aquello que sería pertinente utilizar; sin embargo, lo que verdaderamente emplean para incluir al alumnado con TEA son prácticas todavía sencillas y limitantes, tanto en las aulas en particular como en los centros. Se consideran actuaciones básicas, o intuitivas como denominan Sandoval y Quispe (2021), porque se sustentan mayormente en la experiencia propia y de otros compañeros docentes, y en la información que proporcionan las familias o los especialistas, y solo en escasas ocasiones se refieren a estrategias que hayan

adquirido en su formación inicial o continua, convirtiéndose en actuaciones normalmente limitadas, desactualizadas y poco novedosas. Lo cierto es que, con las carencias formativas detectadas, los docentes construyen su práctica educativa durante el proceso de interacción con su alumnado y con los compañeros. Lo que, por una parte, mejora su bagaje día a día en las situaciones o circunstancias conocidas y reiteradas pero, por otra, restringe los aprendizajes sobre nuevas tendencias educativas, metodologías y estrategias o las propias necesidades del alumnado.

Por último, y en relación al segundo objetivo sobre la influencia del contexto sociogeográfico, se desprende del discurso que, en la línea de lo que apuntaba Sepúlveda (2011), los centros ubicados en zonas más rurales, por su pequeño tamaño y reducido número de alumnado, donde se minimiza el bullicio y la despersonalización de los centros grandes, así como por las numerosas evidencias registradas en sus estrategias didácticas y organizativas empleadas, recursos y actitudes analizadas, parecen destacarse como entornos más propicios para la inclusión educativa del alumnado con TEA.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación forma parte de una Tesis Doctoral, en el marco del Programa de Doctorado en Educación RD 99/2011, titulada: *Análisis de estrategias organizativas y didácticas para la inclusión en primaria del alumnado con TEA*, ha sido posible gracias al apoyo económico del Ministerio de Ciencia Innovación y Universidades del Gobierno de España por su subvención en el programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU) con referencia FPU17/00372.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 9, 55-66.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th Ed.). Author.
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia.
- Arnaiz, P. y Berruezo, P. (2003). Prácticas inclusivas en el aula. En C. Buisan y otros (Coords.), *Educación y Diversidades: Formación, Acción e Investigación. Actas del I Congreso Internacional y XX Jornadas de Universidades y Educación Especial* (pp. 107-118).

- Autism Europe (2020). *Prevalence rate of autism*. Autism Europe.
- Barrios, J. L., Blau, A. y Forment, C. (2018). *TEA: Trastorno del Espectro del Autismo. Una guía para la comunidad educativa*. Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. <https://go.uv.es/F62pc7g>
- Blau, A., Cogollos, E., Bort, P., Verdú, M. J., Forment, C., Pastor, T., Fayos, M. C., Núñez, M., Chover, L. y Bondia, M. (2021). *L'escola inclusiva en temps de la COVID*. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.
- Calatayud, A. (2019). Orquestar la Evaluación Inclusiva en los Centros Educativos. ¿Por dónde Empezar? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 165-176. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.009>
- Carew, M., Groce, N., Deluca, M., Kett, M. y Fwaga, S. (2020). The impact of an inclusive education intervention on learning outcomes for girls with disabilities within a resource-poor setting. *African Journal of Disability*, 9(1), 1-8. <https://doi.org/10.4102/ajod.v9i0.555>
- Casanova, M. A. (1991). *La sociometría en el aula*. La Muralla.
- Cortés, P., González, B. y Sánchez, M. F. (2018). Agrupamientos escolares y retos para la educación inclusiva en infantil y primaria. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 75-90. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.006>
- Decreto 58/2021, de 30 de abril, del Consell, sobre jornada lectiva del personal docente y número máximo de alumnado por unidad en centros docentes no universitarios. *DOGV n° 9077*, pp. 18890-18894.
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. *DOGV n° 8356*, de 07.08.2018, pp. 33355-3338.
- Díez, E. J. (2 junio 2021). Bajar la ratio y aumentar la plantilla docente: plan de reconstrucción educativa. *El diario de la educación*. <https://go.uv.es/l2KmYE2>
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- 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. <http://ambitsaaf.cat/article/view/805/1469>
- Esparcia, J. y Noguera, J. (2001). Los espacios rurales en transición. En J. Romero, A. Morales, J. Salom y F. Vera (Coords.), *La periferia emergente, la Comunitat Valenciana en la Europa de las regiones* (pp. 343-371). Ariel.

- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Fortuny, R. y Sanahuja, J. M. (2020). Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista de Educación*, 44(1), 62-92. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.36889>
- Fueyo, M. A., Balsera, G., Carbajo, J. y Fernández, M. T. (2020). LAVIMUN: la inclusión a través del diálogo y la argumentación. En *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 839-850). Octaedro.
- Garcés, R. M. Z. y Zambrano, M. D. O. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(4), 39-48. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i4.296
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Loor, M. D. y Aucapiña, S. E. (2020). Percepciones de los docentes hacia las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista científico-profesional: Polo del Conocimiento*, 5(8), 1056-1078.
- López, S., Rodríguez, J., Vidal, M. I. y Castro, M. M. (2022). Contribuciones y efectos de los videojuegos en la atención a la diversidad. *Revista Colombiana de Educación*, 84(1), 1-25.
- López-Melero, M. L. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, (21), 37-54.
- Lozano, J. y Peirats, J. (2019). Espejismos y realidades en la evolución de la atención a la diversidad. En Á. San Martín y J. E. Valle (Coords.), *La construcción de un modelo educativo: distorsiones, cambios y continuidades* (pp. 183-203). Calambur.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Sage.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). *Datos y Cifras. Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales integrado por tipo de discapacidad*. Curso 2021-2022 (p. 9). Catálogo de publicaciones del Ministerio <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:27162db1-c2b3-4f9c-a8fa-a17731a561f8/datos-y-cifras-2023-2024-espanol.pdf>

- Monzón, J. y Amiama, J. F. (2013). La organización escolar y el currículum en la construcción de una escuela inclusiva. Algunos elementos para gestionar el cambio. *Revista anthropos: Huellas del conocimiento*, (238), 171-184.
- Moriña, A. (2020). Approaches to Inclusive Pedagogy: A Systematic Literature Review. *Pedagogika*, 4, 134-154. <https://doi.org/10.15823/p.2020.140.8>
- Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. *DOGV* nº 8540, de 3 de mayo de 2019, p. 20853-20897.
- Parrilla, Á. y Moriña, A. (2004). Lo que todos nos preguntamos sobre la educación. *Padres y Maestros*, 284, 10-13.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd edition. Sage Publications.
- Rello, C. F., Puerta, I. G. y Tejero-González, C. M. (2020). Cambiando las actitudes hacia la discapacidad: diseño de un programa de sensibilización en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 713-721.
- Sanahuja, A., Moliner, O. y Moliner, L. (2020). Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas? *Revista Complutense de Educacion*, 31(4), 497-506. <https://doi.org/10.5209/rced.65774>
- Sandoval, C. y Quispe, F. Q. (2021). Estrategias docentes para la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela. *Pluridiversidad*, (8), 127-143.
- Sepúlveda, L. (2011). Guía orientativa para el profesorado del aula regular relativa a la integración del alumnado con síndrome Asperger. *Revista REPSI*, 113/114, 28-40.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo sostenible 4*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://go.uv.es/Hu44GY3>
- UNESCO (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://links.uv.es/0bq00I9>