

La Inclusión Educativa desde las Voces del Alumnado: Contrastes entre Contextos

Educational Inclusion from the Students' Perspective: Contrasts between Contexts

M. Isabel Vidal-Esteve *

Universitat de València, España

RESUMEN:

Este estudio cualitativo analiza cómo experimenta el alumnado de Educación Primaria la inclusión educativa en general y, específicamente, la de sus compañeros y compañeras con neurodivergencia autista, en cuatro centros públicos con distinto grado de ruralidad en la provincia de Valencia. Mediante entrevistas grupales, se recogen las percepciones del alumnado sobre las barreras y facilitadores que detectan en sus entornos escolares, aportando así una mirada crítica desde quienes viven cotidianamente la realidad inclusiva. Los resultados muestran que la inclusión no es una condición estática, sino un proceso complejo y dinámico que depende de factores didácticos, organizativos y relacionales. Elementos como la actitud del profesorado, la cultura del centro y el uso de metodologías flexibles, cooperativas y emocionalmente cuidadosas emergen como facilitadores para la participación y el aprendizaje. Asimismo, la voz del alumnado permite visibilizar tensiones encubiertas, como la estigmatización de la diferencia o la disonancia entre igualdad formal y equidad real. En este sentido, los contextos rurales evidencian un potencial inclusivo relevante gracias a relaciones más cercanas, menor presión competitiva y una mayor personalización del acompañamiento educativo. El estudio concluye que dar voz al alumnado contribuye en la construcción de una escuela más humana, democrática y comprometida con la justicia social.

DESCRIPTORES:

Inclusión educativa, Autismo, Voz del alumnado, Contexto escolar, Barreras y facilitadores.

ABSTRACT:

This qualitative study explores how primary school students experience inclusive education more broadly, with particular attention to the inclusion of autistic peers, in four public schools located in varying sociogeographic contexts across the province of Valencia, Spain. Using group interviews, the research gathers students' perspectives on the barriers and enablers that affect inclusive practices in their schools, offering critical insights from those who inhabit the educational reality on a daily basis. Findings indicate that inclusion is not a fixed state, but a dynamic and multifaceted process shaped by pedagogical, organizational, and relational dimensions. Key enabling factors include positive teacher attitudes, inclusive school cultures, and the implementation of flexible, emotionally sensitive, and cooperative teaching methodologies that allow diverse learners to feel valued and supported. Moreover, students' voices help reveal hidden tensions, such as the persistence of stigmatizing attitudes toward difference or contradictions between formal equality and actual equity in classroom experiences. Rural contexts, in particular, demonstrate a strong potential for fostering inclusion due to more intimate relationships, reduced academic pressure, and more personalized approaches to learning. The study concludes that actively listening to students is essential for advancing toward more humane, equitable, and inclusive educational environments that recognize and celebrate diversity.

KEYWORDS:

Inclusive education, Autism, Student voice, School context, Barriers and enablers.

CÓMO CITAR:

Vidal-Esteve, M. I. (2025). La inclusión educativa desde las voces del alumnado: contrastes entre contextos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(2), 115-130.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000200115>

1. Introducción

La educación inclusiva, desde su consolidación internacional con la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), ha sido entendida como el camino más legítimo y eficaz para garantizar el derecho a la educación en condiciones de equidad. Esta propuesta ha generado un consenso normativo amplio, reforzado en el Informe de Incheon (UNESCO, 2015) y también en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2020), especialmente el ODS 4, que aboga por una educación de calidad inclusiva, equitativa y con oportunidades de aprendizaje para todas las personas.

Sin embargo, la distancia entre el discurso político y la realidad escolar sigue siendo considerable. Tal como señalan Echeita y Calderón-Almendros (2014), el reto de la inclusión educativa no radica en extender derechos formales, sino en transformar de manera profunda los sistemas, las culturas y las prácticas escolares. En otras palabras, no se trata únicamente de que el alumnado diverso esté presente en las aulas, sino de que participe plenamente y aprenda con sentido en una comunidad que lo reconozca, lo escuche y lo valore.

Este desfase se hace especialmente visible en la escolarización del alumnado con neurodivergencia autista, cuya inclusión en centros ordinarios ha aumentado en los últimos años, pero que con frecuencia sigue enfrentando barreras importantes para su participación plena. Según el MEFP (2023), más del 84 % de este alumnado está escolarizado en centros ordinarios, sin embargo, ello no garantiza por sí solo su inclusión real en la vida escolar. Las dificultades no derivan tanto de sus características individuales, como señala el DSM-5 (APA, 2013), sino de cómo el entorno responde (o no) a sus necesidades comunicativas, sensoriales y sociales. Barrios et al. (2018) recuerdan que, al tratarse de una condición que afecta a dimensiones tan básicas en la escuela como la interacción verbal o la flexibilidad conductual, la falta de una respuesta ajustada puede generar exclusión incluso dentro del aula ordinaria.

La inclusión, sin duda, implica un gran cambio de mirada sobre la diversidad. Supone abandonar modelos centrados en la homogeneidad y avanzar hacia un enfoque que entienda la diferencia como un valor y una oportunidad para enriquecer la experiencia educativa colectiva. Desde esta perspectiva, el presente trabajo se sitúa en la necesidad de revisar críticamente las prácticas escolares a través de una fuente todavía escasamente explorada: la voz del propio alumnado.

2. Revisión de la literatura

Desde esta perspectiva, entendemos la inclusión, en palabras de Echeita y Sandoval (2002), como un proceso orientado a identificar y reducir las barreras que dificultan la presencia, participación y el aprendizaje de todo el alumnado, y a optimizar los recursos disponibles para lograrlo. Esta definición ha marcado un punto de inflexión en la forma de concebir las respuestas educativas, desplazando el foco desde las “carencias” individuales hacia las condiciones estructurales y contextuales que obstaculizan o favorecen el aprendizaje.

No obstante, la evolución histórica —de la exclusión a la integración, y de ahí a la inclusión— ha dejado múltiples inercias que todavía perviven en los sistemas escolares. Como advierten López-Melero (2011) y Lozano y Peirats (2019), el discurso de la inclusión no ha sido interiorizado por gran parte del profesorado ni por las estructuras escolares, lo que genera contradicciones profundas entre la normativa y las prácticas

reales, muchas veces teñidas de una lógica de compensación más que de transformación.

Estas tensiones se hacen más visibles en la escolarización del alumnado con neurodivergencia autista. Aunque en España y en otros países europeos se promueve su inclusión en centros ordinarios, la evidencia muestra que esta suele limitarse a la mera presencia física, sin una participación plena ni aprendizajes significativos (Blázquez et al., 2022; Latorre-Coscolluela et al., 2023). En muchos casos, los apoyos no están bien articulados, el profesorado no cuenta con la formación suficiente (Abellán et al., 2021), y los entornos escolares no responden a sus particularidades y necesidades (Kapp, 2020).

Pero estas barreras no afectan solo al alumnado con autismo. La lógica estandarizadora del sistema educativo tiende a ofrecer respuestas homogéneas a una realidad profundamente diversa, lo que perpetúa la exclusión sutil de muchos niños y niñas: aquellos que aprenden de otra forma, en otros tiempos, que provienen de contextos socioculturales distintos, o que simplemente no encajan en el modelo hegemónico del inexistente alumno ideal (Abellán et al., 2021).

Frente a este panorama, emerge con fuerza la necesidad de escuchar la voz del alumnado para ayudar a reconstruir el proyecto inclusivo. Tal como plantea Calderón-Almendros y Rascón-Gómez (2022), dar voz al alumnado implica reconocer su agencia y legitimidad como sujetos epistémicos, capaces de interpretar su experiencia educativa y proponer mejoras. Lejos de ser una técnica decorativa, se trata de una metodología profundamente democrática, enmarcada en la investigación acción participativa, que da un giro radical y reposiciona el conocimiento pedagógico desde abajo, desde quienes más sufren o resisten las formas escolares de exclusión (Herrera-Fernández et al., 2021).

Autores como Ainscow y Messiou (2018) insisten en que la participación activa del alumnado en los procesos de mejora escolar es una vía potente para detectar barreras ocultas y generar prácticas más ajustadas y significativas. La inclusión es, en última instancia, un problema político y relacional que requiere abrir espacios de diálogo genuino, donde el alumnado sea escuchado, valorado y considerado en la toma de decisiones que afectan a su aprendizaje y bienestar.

Además, el contexto escolar puede condicionar en gran medida la ejecución de la inclusión (Sánchez-Fuentes y Duk, 2022), puesto que, como decía Benavente (1976), “lo que se pasa en la escuela sólo puede explicarse por lo que sucede fuera de ella” (p. 7). Por ello, en esta investigación se da voz al alumnado de cuatro centros públicos de diferente tipología sociogeográfica según el grado de ruralidad –rural, semi-rural, semi-urbano y urbano–, de la provincia de Valencia, que escolarizan en sus aulas a alumnado con autismo.

La evidencia acumulada señala, por tanto, que la inclusión requiere mucho más que normativa y voluntad política. Es necesario un compromiso ético con la justicia educativa, una transformación de las culturas escolares, y una pedagogía capaz de construir comunidad desde la diferencia. Como afirman Calderón-Almendros y Rascón-Gómez (2022), solo desde el reconocimiento de las narrativas oprimidas –del alumnado y de los territorios periféricos– será posible tejer nuevas historias que cuestionen las estructuras y habiliten otros futuros posibles.

Sin duda, el estado actual de la inclusión educativa –en España y en el ámbito internacional– refleja numerosos avances, pero también ciertos retrocesos, barreras y múltiples exclusiones persistentes. En este contexto, la participación real del alumnado

se presenta como una vía ineludible para contribuir al proceso inclusivo, reconstruir la cultura escolar y promover cambios, no desde el poder, sino desde la propia experiencia.

3. Método

Enfoque metodológico y diseño del estudio

Este trabajo se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, dado que el objetivo principal es comprender las percepciones del alumnado respecto a los factores que facilitan o dificultan la inclusión educativa en sus aulas. En este caso, siguiendo a Flick (2015), se consideró adecuado para interpretar significados, vivencias y representaciones construidas en contextos concretos. En este sentido, el diseño se basa en el estudio de casos múltiples desde una perspectiva etnográfica y naturalista (Stake, 1998), lo que permite acercarse a la complejidad de cada contexto escolar y comprender los fenómenos en su desarrollo cotidiano y situado.

Selección de los casos

La selección de los cuatro centros no fue probabilística, sino intencional (Patton, 2002), siguiendo criterios teóricos relacionados con la heterogeneidad sociogeográfica y organizativa. Se consideraron, para ello, las tipologías de entorno propuestas por Esparcia y Noguera (2001), abarcando centros ubicados en los contextos urbano, semi-urbano, semi-rural y rural. Todos los centros son públicos y se ubican en la provincia de Valencia.

Además de representar diversos tipos de entorno, los centros seleccionados compartían una condición común: todos escolarizan, en aulas ordinarias, al menos a un estudiante con diagnóstico de autismo. Esta selección deliberada ha permitido captar la diversidad de respuestas organizativas y didácticas ofrecidas en torno a una condición en particular, la neurodivergencia autista, observando las diferencias que emergen en función del contexto. En el Cuadro 1 se refleja alguna información relevante relativa a cada caso seleccionado.

Cuadro 1

Datos de los centros analizados

Centro	Datos generales	Unidad(es) analizada(s)
Centro Urbano (C1)	Zona este de la ciudad de Valencia. 356 estudiantes y 29 docentes, dos líneas, jornada continua y aula UECO (Unidad Específica de Comunicación y Lenguaje).	Clase de quinto (21 estudiantes y tutora de 58 años) y de sexto (19 estudiantes y tutora de 53 años), cada una con un alumno con autismo.
Centro Semi-urbano (C4)	Ubicado en una gran localidad del noroeste de Valencia, con gran crecimiento en los últimos años. Dispone de un aula UECO, ocho unidades de primaria y tres de infantil; 21 docentes atienden a 238 estudiantes.	Clase de quinto de primaria (dieciocho estudiantes, uno con autismo y la tutora de 29 años).
Centro Semi-rural (C2)	Ubicado en un pequeño municipio semi-rural del interior, con trece unidades, ocho de primaria y cinco de infantil una de las cuales ha sido habilitada para alumnado de dos años. Son 26 docentes y 265 estudiantes.	Se analiza el aula de sexto, con dieciséis estudiantes, una con autismo, y la tutora de 44 años.
Centro Rural (C3)	Es un CRA (Centro Rural Agrupado) ubicado al norte de la provincia de Valencia, con trayectoria	Se analizaron las unidades de quinto y sexto, ambas con

histórica innovadora. Cuenta con dos sedes en dos municipios diferentes. En una hay dos aularios de infantil y tres de primaria; en la otra, tres de infantil y seis de primaria, con 68 y 150 estudiantes respectivamente, y 21 docentes en total.

diecisiete estudiantes y uno con autismo en cada clase. La de quinto tiene una tutora de 38 años y la de sexto uno de 42.

Participantes

Los participantes de esta investigación son estudiantes de tercer ciclo de Educación Primaria (quinto y sexto curso), de aulas donde se encuentra escolarizado al menos un alumno o alumna con neurodivergencia autista. El número de estudiantes por aula oscila entre 16 y 21. Las entrevistas se realizaron a pequeños grupos de estudiantes seleccionados por parte de los tutores de aula, con especial atención a aquellos que compartían más tiempo con el compañero/a con autismo (por ejemplo, parejas o equipos frecuentes de trabajo, amistades, etc.).

Los grupos de alumnado entrevistado fueron heterogéneos en cuanto a género, rendimiento académico y nivel de participación social, a fin de recoger una representación variada de percepciones. En cada centro, se entrevistó a 4 estudiantes por grupo (24 en total, 13 niñas y 11 niños), en sesiones de entre 30 y 40 minutos, organizadas en momentos no lectivos (normalmente en los tiempos de recreo), con la autorización de los centros y las familias.

Técnicas de recogida de datos

Para la recogida de datos se utilizaron diferentes técnicas cualitativas, con el objetivo de triangular la información y profundizar en la comprensión del objeto de estudio, tales como la observación participante, el análisis de la documentación organizativo-administrativa de los centros, los test sociométricos y la entrevista al profesorado y al alumnado. En este artículo se analiza exclusivamente la información derivada de las entrevistas al alumnado. Estas entrevistas fueron de tipo semiestructurado, diseñadas para facilitar una conversación abierta, con una guía flexible de temas que permitió al alumnado expresar sus opiniones con libertad.

Las entrevistas se llevaron a cabo de forma grupal creando condiciones de confianza y respeto, adaptando el lenguaje a la edad del alumnado y favoreciendo la espontaneidad y sinceridad. Las preguntas giraban en torno a las actividades escolares cotidianas, las relaciones con los compañeros y compañeras, las ayudas recibidas, las emociones vinculadas a la convivencia, así como sus valoraciones sobre la inclusión en las aulas.

Todas las entrevistas fueron grabadas en audio, transcritas de forma literal y manual, y anonimizadas. Se codificaron con un sistema alfanumérico que conserva la información sobre el código del alumno/a, el centro, y el curso (por ejemplo, A2_C3_UA5 corresponde al alumno 2 del centro 3 de la unidad de análisis de 5º curso).

Proceso de análisis de datos

El análisis cualitativo se realizó siguiendo los principios de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) propuesta por Glaser y Strauss (1967). El proceso comenzó con una codificación abierta, identificando conceptos relevantes en el discurso del alumnado. A continuación, se aplicó una codificación axial, agrupando los conceptos en categorías y subcategorías, con el apoyo del software ATLAS.ti 22.

Posteriormente, se elaboraron matrices de doble entrada (Miles et al., 2014) para cruzar las categorías emergentes con los distintos casos (centros), lo que permitió identificar patrones comunes y diferencias significativas. Las categorías principales surgidas

durante el proceso se agruparon en dos grandes dimensiones: los factores organizativos (como la distribución del aula, los tiempos, la existencia de apoyos, o la tutoría compartida), y los factores didácticos (como adaptaciones curriculares, propuestas metodológicas o ajustes en actividades y materiales), ambos contemplados a modo de barreras o facilitadores, según si favorecían o dificultaban la inclusión.

Consideraciones éticas

El estudio fue desarrollado cumpliendo con los principios éticos de la investigación educativa. Se solicitó el consentimiento informado de las familias y se garantizó la confidencialidad y el anonimato de todos los participantes. La participación del alumnado fue voluntaria, y se procuró generar un ambiente de respeto y seguridad durante todas las entrevistas. Además, la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana autorizó el desarrollo de la investigación y estableció un convenio previo entre los centros educativos y la Universitat de València.

4. Resultados

Centro 1

En el centro urbano, tanto el alumnado de quinto como de sexto manifiesta una visión de la inclusión centrada en la igualdad de oportunidades y en la necesidad de generar espacios de pertenencia para todo el alumnado, independientemente de sus capacidades o características. El alumnado expresa con claridad que entiende la inclusión como un proceso que garantiza el acceso a los mismos derechos y oportunidades dentro del grupo clase: “que todos tengamos el mismo derecho a todo, igual que los demás” (A1_C1_UA5), una afirmación que evidencia una conciencia individual sobre la justicia y la equidad dentro del entorno escolar. Este tipo de respuestas se repite entre diferentes participantes, quienes refieren que la inclusión implica “incluir a la gente en grupos” (A4_C1_UA6), revelando una visión relacional del concepto, vinculada a la aceptación social y al sentimiento de pertenencia.

La referencia a valores como la empatía, la solidaridad y la comprensión mutua aparece de forma recurrente en sus relatos. Por ejemplo, uno de los estudiantes afirma que la tutora les habla “mucho sobre inclusión, sobre empatía” (A4_C1_UA6), lo que sugiere un trabajo sistemático del equipo docente para desarrollar actitudes prosociales en el alumnado. Otro participante añade que han aprendido “a ponernos en el lugar del otro” (A1_C1_UA5), aludiendo directamente a prácticas de concienciación emocional promovidas desde el aula, probablemente integradas en actividades de tutoría o educación en valores.

Entre los elementos considerados facilitadores para el aprendizaje de todo el grupo, los alumnos mencionan diversas estrategias metodológicas que permiten una participación más amplia. Se valora el aprendizaje entre iguales y la cooperación, ya que según indican, “si no lo entienden, otro niño le puede explicar” (A2_C1_UA5), reflejando un clima de colaboración instaurado en el aula, aunque algunos aportan “pero yo creo que es la maestra la que tiene que hacer esas cosas” (A2_C1_UA5), evidenciando cierta elusión de responsabilidades.

En cuanto a adaptaciones, uno de los estudiantes comenta que cuando un compañero necesita apoyo, el profesorado crea “un examen adaptado, como más sencillo para lo que ellos pueden hacer” (A1_C1_UA5), lo cual pone de relieve la existencia de ajustes curriculares individualizados, pero otro añade: “aunque a mí no me parece justo porque

así puede sacar más nota” (A2_C1_UA5), desvelando una competitividad subyacente a la igualdad de oportunidades. En relación con la carga de trabajo, también se menciona que “algunos compañeros tienen menos deberes” (A1_C1_UA5), una medida que parece estar destinada a reducir el estrés y facilitar el acceso a los aprendizajes, pero con la que tampoco parecen estar del todo de acuerdo. Siguiendo con las adaptaciones, hay referencias explícitas a la existencia de medidas diferenciadas para ciertos estudiantes: “hacen fichas diferentes o tienen una profe que se los lleva” (A3_C1_UA5). Si bien esto puede apuntar a la personalización o atención a las necesidades individuales, también sugiere prácticas de segregación parcial que, en algunos casos, pueden reforzar la percepción de que ciertos estudiantes están fuera del grupo: “a veces no están en clase y no sabemos qué hacen” (A1_C3_UA5). Estas intervenciones, aunque respondan a criterios pedagógicos, generan experiencias de invisibilidad o distanciamiento entre el alumnado.

En el ámbito de los espacios comunes, como el recreo, se refuerza la idea de que la inclusión se extiende más allá del aula. Algunos estudiantes explican que se preocupan por aquellos compañeros que pueden quedarse al margen de la actividad lúdica: “jugando con él en el patio, no dejándole solo” (A3_C1_UA6). Otro relata cómo se esfuerzan por incorporar a los recién llegados o a quienes tienen más dificultades para sentirse parte del grupo: “siempre le decimos para jugar, por si se siente mal o solo” (A1_C1_UA5), aunque no siempre lo consiguen.

Organizativamente, se observa una planificación deliberada por parte del profesorado para favorecer relaciones heterogéneas y dinámicas inclusivas. Por ejemplo, un estudiante comenta que “cada mes nos cambian de sitio y de pareja” (A3_C1_UA6), lo que sugiere una estrategia de rotación que impide la formación de grupos fijos y facilita la interacción entre todos los miembros del aula. Además, se mencionan otras decisiones que parecen estar orientadas a dar protagonismo y visibilidad a aquellos con mayores dificultades, como cuando se indica que “delante van los que les cuesta más... para que les puedan ayudar” (A4_C1_UA6). Este tipo de disposiciones permiten al docente ofrecer apoyo directo, sin embargo, también puede contribuir a la segregación o el etiquetaje.

En relación con las actitudes del profesorado, los estudiantes valoran su compromiso y cercanía. Uno de ellos lo expresa así: “nos ayuda mucho... si no sabemos algo, lo explica otra vez” (A2_C1_UA5), lo cual refleja una disposición docente a ajustar su intervención a las necesidades del alumnado.

No obstante, aunque el discurso general es marcadamente positivo, también emergen algunas tensiones que podrían entenderse como señales de dificultades o barreras menos explícitas. Por ejemplo, se alude a situaciones en las que los alumnos con más dificultades no completan las tareas “porque no se enteran” (A2_C1_UA5), lo que puede interpretarse como una visión todavía centrada en el capacitismo y la comparación con un estándar de rendimiento común.

Centro 2

En el centro semi-rural el alumnado de sexto expresa una comprensión de la inclusión muy vinculada al respeto mutuo, al reconocimiento de las diferencias y a la importancia de ayudar a los demás en el proceso de aprendizaje y socialización. Desde el comienzo de las entrevistas, se percibe una sensibilidad hacia las diversas formas de participación de los compañeros y compañeras, destacando el valor del acompañamiento entre iguales y la empatía para la convivencia en el aula.

Uno de los temas más recurrentes es la identificación de prácticas de ayuda mutua como facilitadoras de la inclusión. Así, varios estudiantes indican que cuando un compañero o compañera tiene dificultades, “le ayudan los que han acabado” (A1_C2_UA6), lo que sugiere una estrategia informal de apoyo que no siempre parte del profesorado, sino que se genera de forma espontánea entre el propio alumnado. Esta disposición a colaborar se presenta también como un elemento que refuerza la cohesión del grupo: “si no sabe leer, le ayudamos leyendo nosotros” (A2_C2_UA6), afirma otro estudiante.

En relación con las adaptaciones, el alumnado reconoce ciertas modificaciones que buscan facilitar la participación de quienes enfrentan más barreras. Por ejemplo, mencionan que hay compañeros que realizan “menos deberes o se lo hacen más fácil” (A2_C2_UA6), señalando la existencia de una diferenciación en la carga o complejidad de las tareas. Aunque estos ajustes son valorados positivamente, también pueden dar lugar a percepciones ambivalentes sobre la equidad, como cuando se expresa que “tienen más ayudas que nosotros” (A1_C2_UA6), lo que evidencia cierta tensión en torno al principio de igualdad percibida.

En el plano metodológico, el alumnado menciona recursos visuales y dinámicas que parecen responder a una diversidad de estilos de aprendizaje. Por ejemplo, valoran las actividades “con la pizarra digital o con dibujos” (A4_C2_UA6), que permiten una mayor accesibilidad y comprensión de los contenidos. Asimismo, destacan el uso del aprendizaje relativamente gamificado como parte del trabajo cotidiano, lo cual podría contribuir a un clima más motivador y participativo.

En cuanto al rol del profesorado, las percepciones recabadas apuntan a una actitud comprensiva y cercana. Se valora que “la maestra explica bien y con calma” (A3_C2_UA6), lo que da cuenta de un enfoque pedagógico adaptado a los distintos ritmos de aprendizaje. Además, se destaca la disponibilidad para repetir las explicaciones cuantas veces sea necesario: “lo explica otra vez si no lo entiendes” (A1_C2_UA6). Este tipo de afirmaciones refuerza la idea de un entorno donde se prioriza la comprensión por encima del cumplimiento rígido del currículo.

En lo relativo a las relaciones sociales, el alumnado menciona situaciones en las que se promueve la participación de todos los compañeros y compañeras, incluso aquellos que pueden tener mayores dificultades para integrarse. Se refieren a prácticas como invitar a otros a jugar o asegurarse de que nadie quede excluido: “cuando jugamos en el patio le decimos de venir, pero ella prefiere estar con los de infantil” (A2_C2_UA6). Estas iniciativas surgen, en muchos casos, de los propios estudiantes, lo que pone de manifiesto una cultura de grupo orientada a la acogida y al cuidado mutuo, aunque reciban el rechazo de la compañera.

También se hacen visibles algunas barreras. Una de ellas es la percepción de que algunos compañeros “molestan mucho y no hacen caso” (A4_C2_UA6), lo que puede estar señalando dificultades de conducta o conflictos de convivencia que interfieren en el clima del aula. Además, se mencionan episodios en los que la diferencia no siempre es asumida de forma natural: “algunos se burlan cuando uno habla diferente” (A3_C2_UA6), una expresión que apunta a la persistencia de actitudes excluyentes por parte de ciertos miembros del grupo.

En términos organizativos, se destaca la rotación de agrupamientos y la posibilidad de colaborar con distintos compañeros como una medida que favorece el conocimiento mutuo y evita la formación de grupos cerrados. Según uno de los alumnos, “cada semana cambiamos de sitio y trabajamos con otros” (A3_C2_UA6), lo que refleja una

estrategia docente orientada a la diversificación de las interacciones. Esta práctica parece contribuir también a detectar con mayor claridad las necesidades del alumnado, ya que permite observar su desempeño en distintos contextos relacionales.

Otro aspecto importante es la atención a las emociones y al bienestar afectivo. Se señala, por ejemplo, que “la maestra pregunta cómo estamos antes de empezar” (A1_C2_UA6), lo que indica una voluntad de establecer un vínculo emocional con el alumnado y de atender a su estado anímico como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque relacional parece favorecer un mayor sentido de pertenencia al grupo clase y una disposición más positiva hacia la escuela.

Centro 3

En el centro rural agrupado, el alumnado entrevistado manifiesta una visión de la inclusión que reconoce el derecho de todas y todos a participar y aprender en el grupo. Las entrevistas evidencian una convivencia cotidiana con la diversidad, tanto en términos de capacidades como de conductas, que genera respuestas variadas, algunas centradas en la ayuda mutua, sin embargo, otras que dejan entrever algunas barreras.

Un punto de partida común es la percepción de que todas las personas tienen derecho a formar parte de la comunidad educativa. Como resume uno de los estudiantes: “aunque sea diferente tiene derecho a jugar o hacer las mismas cosas” (A1_C3_UA5). Esto sugiere que comprenden la inclusión desde el principio de igualdad, sin que ninguna característica ni habilidad pueda condicionarla. En esta misma línea, otra alumna expresa que “aunque no hable igual o se equivoque, lo intentamos ayudar” (A3_C3_UA6), mostrando una actitud solidaria frente a la diversidad comunicativa y también cognitiva.

Sin embargo, también se identifican elementos que dificultan la participación plena de algunos compañeros y compañeras. En varios momentos, los estudiantes aluden a comportamientos disruptivos que alteran la dinámica de la clase: “grita, se enfada, y entonces no se puede hacer nada” (A4_C3_UA6). Este tipo de conductas son vividas por el grupo como un obstáculo no tanto para el aprendizaje, sino sobre todo para el clima del aula, lo cual pone en evidencia la necesidad de estrategias pedagógicas para la gestión de la convivencia y la inclusión de alumnado con necesidades de apoyo vinculadas a lo conductual.

El apoyo entre iguales aparece, como en otros centros, como un recurso importante. Por ejemplo, un alumno relata que “si algo no puede hacerlo claro que le ayudo” (A2_C3_UA5), señalando una práctica espontánea de colaboración. Sin embargo, esta disposición no siempre es automática ni generalizada: “a veces algunos no saben cómo ayudar, o no quieren” (A4_C3_UA6), lo cual indica que aún falta una cultura más estructurada de apoyo mutuo o una sensibilización o para que el alumnado adquiera el compromiso de ejercer tal rol.

En el ámbito metodológico, los alumnos valoran positivamente aquellas actividades que promueven la participación activa de todas y todos: “cuando hacemos proyectos o cosas en grupo es más fácil para todos” (A4_C3_UA6). Asimismo, se destacan los elementos tecnológicos como facilitadores: “con el ordenador algunos se aclaran mejor” (A2_C3_UA5), evidenciando, como mínimo, que ofrecer distintos medios para acceder al aprendizaje facilita su comprensión.

En cuanto al uso de recursos, los estudiantes valoran la utilización de medios visuales y tecnológicos. Por ejemplo, uno de ellos señala que las explicaciones se entienden mejor cuando se hacen “proyectándolo en la pizarra, porque se lo vemos todos, o con

otros materiales manipulativos, aquí no tenemos libros” (A4_C3_UA6), lo que apunta a una sensibilidad hacia las diferentes modalidades de aprendizaje y la importancia de apoyos multisensoriales para la adquisición de contenidos.

Por otra parte, las relaciones sociales se muestran como un elemento destacable. Existe, sin duda, la voluntad de incluir: “intentamos que nadie esté solo en el patio, tenemos el banco de la amistad para que si hay alguien sentado vayamos a jugar con él” (A3_C3_UA5). Esta afirmación manifiesta que la inclusión es un asunto organizativo, metodológico y también relacional, y que las actitudes del grupo pueden reforzar en gran medida el resto de las estrategias que se llevan a cabo.

En cuanto a la figura del docente, el alumnado la percibe en general como accesible y dispuesta a ayudar. Una alumna menciona que “la profe intenta calmarlo, pero a veces no puede” (A2_C3_UA6), lo que refleja tanto el compromiso docente como las dificultades reales que enfrentan para gestionar situaciones complejas dentro del aula. También se valora la adaptación de los aprendizajes: “hay diferentes niveles y cada uno puede trabajar en el que esté más cómodo” (A1_C3_UA5), una práctica que evidencia que el Diseño Universal para el Aprendizaje contribuye a atender los distintos ritmos de aprendizaje.

En términos organizativos, se observan dinámicas de rotación y agrupamiento flexible: “cada día nos sentamos como queramos siempre que haya paridad en el grupo, a veces te toca con quien no te llevas bien y se hace un poco difícil” (A3_C3_UA6). Esta observación sugiere que, si bien la rotación puede fomentar la heterogeneidad e interacción, también requiere acompañamiento emocional y normas claras de convivencia para que sea efectiva.

Finalmente, se detecta la intención afectiva en la interacción diaria, como cuando un alumno comenta que “cuando alguien llora o se enfada, tratamos el conflicto todos, le entendemos e intentamos animar” (A2_C3_UA5). Es evidente que existen lazos empáticos que desde el diálogo y la escucha actúan como apoyo emocional y contribuyen a construir un clima de mayor acogida y bienestar.

Centro 4

En el Centro 4, el alumnado de quinto ofrece una visión rica y matizada sobre la convivencia y la inclusión. Sus respuestas permiten observar tanto prácticas que contribuyen a la escuela inclusiva como barreras que obstaculizan la plena participación de todos y todas en la vida del aula. Sus percepciones ponen el énfasis en la dimensión emocional de la inclusión y en la conciencia sobre las diferencias individuales en el ritmo de aprendizaje y comportamiento.

En cuanto a los facilitadores, destacan las relaciones de cuidado entre el alumnado. Una estudiante menciona: “si alguien tiene problemas para escribir o leer, le ayudamos sin que lo pida” (A1_C4_UA5), evidenciando una cultura de apoyo mutuo espontáneo que no necesita ser mediada por el profesorado. Esta solidaridad también se manifiesta en los momentos de juego y recreo, donde el alumnado asegura que “nadie se queda solo, si vemos que alguien no tiene grupo, lo invitamos” (A3_C4_UA5).

El alumnado percibe al profesorado como una figura cercana, comprensiva y atenta a las necesidades de todas y todos. Así, afirman: “la maestra pregunta si lo hemos entendido y si no, lo explica de otra manera” (A2_C4_UA5), lo que muestra una estrategia de adaptación del discurso docente que responde a la diversidad cognitiva del grupo. Esta disposición a cambiar el método de explicación es vivida como una forma concreta de inclusión. También se destaca la paciencia del profesorado con

aquellos estudiantes que presentan dificultades de comportamiento: “aunque se enfade o haga ruido, la profe lo intenta calmar y le habla tranquilo” (A4_C4_UA5).

En términos de recursos y materiales, el alumnado identifica algunas herramientas como facilitadoras de la inclusión, especialmente cuando permiten una mayor autonomía: “con la tablet algunos compañeros se aclaran mejor y pueden hacer lo mismo que los demás” (A3_C4_UA5). Este comentario sugiere que el acceso a recursos digitales está contribuyendo a nivelar el terreno de juego en cuanto a posibilidades de participación y aprendizaje.

También se observan prácticas metodológicas que favorecen la diversidad de estilos de aprendizaje. El trabajo en grupo y los proyectos colaborativos son especialmente valorados: “cuando hacemos trabajos por equipos, todos pueden participar, aunque algunos necesiten más ayuda” (A2_C4_UA5). Esta forma de organización del trabajo permite que las diferencias sean vistas como oportunidades de colaboración y no como obstáculos.

Sin embargo, a pesar de estos aspectos positivos, los alumnos también expresan con claridad algunas barreras significativas. Una de las más mencionadas es la distracción causada por ciertos compañeros: “cuando uno no para de hablar o molestar, no podemos concentrarnos” (A1_C4_UA5). Este tipo de situaciones se convierte en un impedimento tanto para el aprendizaje individual como para el colectivo, y genera frustración entre el alumnado que se siente perjudicado por los comportamientos disruptivos. A veces, esto desemboca en la estigmatización de ciertos compañeros: “a veces no queremos hacer grupo con él porque no deja trabajar” (A4_C4_UA5).

La percepción de la diferencia como una fuente de conflicto también se hace evidente en comentarios como: “hay uno que no entiende bien y se enfada, entonces los demás no quieren estar con él” (A2_C4_UA5). Estas declaraciones ponen de manifiesto que la diversidad no siempre es aceptada de forma natural, y que el rechazo por parte del grupo puede convertirse en una barrera relacional que impacta negativamente en la inclusión social.

En lo relativo a la participación, el alumnado reconoce que algunas personas hacen tareas distintas: “a él le dan otras fichas, más fáciles” (A3_C4_UA5). Si bien esta adaptación es una forma de atención a la diversidad, también puede percibirse como una forma de diferenciación que refuerza la sensación de estar “aparte”. Algunos estudiantes incluso expresan incomodidad al respecto: “yo creo que debería hacer lo mismo que nosotros, pero con ayuda” (A1_C4_UA5), lo que evidencia una tensión entre el principio de equidad y la idea de igualdad percibida.

En cuanto a la organización del aula, hay experiencias mixtas. Por un lado, se valora positivamente que el profesorado organice los grupos para que todos trabajen con distintos compañeros, lo que “ayuda a conocer mejor a los demás y aprender juntos” (A4_C4_UA5). No obstante, también se detectan momentos en los que esa mezcla no es bien recibida: “a veces me toca con alguien que no quiere trabajar y se hace muy difícil” (A2_C4_UA5), lo que evidencia que la cooperación no siempre surge de forma fluida y que necesita ser acompañada por estrategias de mediación y gestión de grupo.

Finalmente, el componente emocional está muy presente en sus percepciones. Las expresiones de malestar, frustración o miedo por parte de algunos compañeros generan una respuesta empática en otros: “cuando uno llora o se pone nervioso, intentamos animarlo o avisar a la profe” (A3_C4_UA5). Este cuidado afectivo parece consolidar una red informal de apoyo que, aunque no esté planificada, contribuye a sostener a quienes atraviesan momentos de vulnerabilidad.

5. Discusión

Este estudio permite arrojar luz sobre cómo se experimenta y construye la inclusión en distintos contextos escolares –urbano, semiurbano, semirural y rural agrupado– dentro del sistema educativo valenciano desde las voces del alumnado que habita en primera persona tales procesos.

La voz del alumnado refleja un panorama complejo, donde la inclusión no es una realidad cerrada ni todavía consolidada, sino todo un proceso en permanente construcción, condicionado por factores organizativos y didácticos, pero también otros vinculados a las emociones y las relaciones.

En línea con estudios previos como el de Abellán et al. (2021) o González-Gil et al. (2019), se confirma que la actitud del profesorado, la cultura del centro y la estructura organizativa son variables que condicionan en gran medida la calidad de la respuesta inclusiva. En los centros emergen elementos claramente facilitadores –como la rotación de agrupamientos, el uso del diseño universal para el aprendizaje, la atención y el trabajo de las emociones, el uso de recursos multisensoriales o la flexibilidad metodológica– que coinciden con las estrategias consideradas eficaces por autores como Cortés et al. (2018) o Alba-Pastor (2022).

Las distintas intervenciones del alumnado también evidencian que la inclusión no se limita al aula, sino que se extiende a los espacios comunes y a las relaciones sociales, donde se pone en tela de juicio el verdadero grado de aceptación y participación. En este sentido, se identifican prácticas de apoyo entre iguales, cuidado emocional y solidaridad espontánea, que confirman la relevancia de fomentar una cultura escolar basada en la empatía y la cooperación (López-Machuca, 2022).

Sin embargo, también emergen algunas barreras como la percepción de inequidad, la estigmatización de la diferencia o la invisibilización del alumnado con adaptaciones más diferenciadas en las dinámicas de aula. Estas tensiones sugieren que las estrategias que pretenden ser inclusivas no siempre van acompañadas de una transformación real en las concepciones y pensamientos del grupo clase, lo que se alinea con las reflexiones de Echeita (2022) y López-Melero (2011) sobre la superficialidad con la que a veces se implementa la inclusión.

Asimismo, se detectan carencias estructurales en formación, tanto en inclusión como en autismo, en este caso, y también de recursos multisensoriales (Díaz-Serrano y Arnal-Palacián, 2020), lo que limita la capacidad de respuesta docente, especialmente ante necesidades complejas o situaciones de convivencia y conflicto difíciles.

A nivel organizativo, se valora positivamente el uso de dinámicas de trabajo cooperativo y agrupamientos flexibles, aunque se constata que estas medidas requieren un acompañamiento emocional y relacional constante para que resulten verdaderamente efectivas (Doabler et al., 2019). De lo contrario, pueden derivar en conflictos interpersonales o en la reproducción de dinámicas de exclusión encubierta.

Los resultados también evidencian una alta conciencia emocional por parte del alumnado, que además de reconocer las necesidades y dificultades de sus compañeros y compañeras, muestra disponibilidad para ofrecer ayuda y apoyo en muchas ocasiones. Estas actitudes consolidan espacios educativos más sensibles y resilientes, como apuntaba Yadarola (2018), y su desarrollo debe incentivarse desde la acción tutorial.

Por su parte, esta investigación aporta algo diferente a otros trabajos y es el análisis comparativo entre tipologías sociogeográficas diferentes, lo que ha permitido

identificar el potencial de los contextos más rurales como espacios especialmente favorables para la inclusión del alumnado con neurodivergencia autista, entre otros. En este tipo de centros, la universalización de los aprendizajes (Sánchez-Fuentes y Duk, 2022), la cercanía entre los miembros de la comunidad educativa y la fuerte vinculación con el entorno favorecen un aprendizaje más individualizado, y flexible, cercano y contextualizado, y mucho menos competitivo que en entornos más urbanos, tal y como obtuvo Charry (2019). Esto respalda también lo concluido por autores como Samadi y McConkey (2018), quienes recomiendan contextos escolares más pequeños y conectados con el entorno para la escolarización y desarrollo del alumnado con diversidad en general.

6. Conclusiones

Resulta evidente que la inclusión educativa del alumnado con autismo no puede comprenderse ni abordarse de forma homogénea y uniforme, ya que está profundamente condicionada por el contexto sociogeográfico, la cultura del centro, la actitud del profesorado y las dinámicas relacionales del grupo clase. Para identificar y reducir las barreras para conseguirla, de acuerdo con Echeita y Sandoval (2002), se requieren enfoques contextualizados y sensibles a la diversidad real de los distintos contextos.

En este estudio, se ha constatado que el contexto rural ofrece ciertas ventajas para la inclusión, especialmente en términos de relaciones más estrechas, aprendizajes más individualizados y menor presión competitiva. Estos resultados invitan a reconsiderar los estereotipos negativos asociados a la ruralidad educativa, tales como el atraso, la falta de oportunidades y expectativas, la capacitación inferior o la ausencia de motivación, como apuntan D'Amore y Díaz (2020) para profundizar en su potencial desde el respeto y la promoción del empoderamiento.

Uno de los aportes más significativos de esta investigación ha sido precisamente el de dar voz al alumnado, entendiendo esta acción como una herramienta epistémica y transformadora. Siguiendo a Calderón-Almendros y Rascón-Gómez (2022), escuchar al alumnado supone reconocer su legitimidad para interpretar su experiencia educativa y participar en la construcción del conocimiento pedagógico. Esta investigación confirma que su participación activa permite identificar tensiones ocultas y contradicciones que escapan a los discursos oficiales, pero que no dejan de tener grandes impactos en cómo se vive cotidianamente la escuela inclusiva.

A pesar de los aspectos positivos que se han identificado, persisten ciertas barreras relacionadas especialmente con falta de formación docente, la escasa coordinación entre agentes, los recursos limitados y las concepciones normativas de la igualdad que dificultan la verdadera equidad. Como advertían Blázquez et al. (2022) y Latorre-Coscolluela et al. (2023), la mera presencia del alumnado con autismo en aulas no garantiza su inclusión si no va acompañada de una participación activa y un reconocimiento de su identidad (Herrera-Fernández et al., 2021).

La inclusión no es solo cuestión de accesibilidad curricular, sino que también se trata de aceptación emocional y de pertenencia al grupo y a la comunidad. Por ello, la escuela inclusiva debe partir de una perspectiva más humanista, sensible a los ritmos, necesidades, habilidades y trayectorias individuales de todo su alumnado.

Entre las características de esta investigación destaca el foco analítico puesto en las percepciones del alumnado, que constituyen la base principal del estudio. Aunque en este artículo no se desarrollan en detalle, dichas percepciones fueron contrastadas con

las de los docentes y la administración educativa. No obstante, futuras investigaciones podrían incorporar también la voz de las familias para ampliar y enriquecer la comprensión del fenómeno.

Sería oportuno también, en investigaciones futuras, ampliar la muestra a niveles educativos superiores para observar cómo se vivencia la inclusión ya adentrada la adolescencia, en la etapa de Secundaria, en la formación profesional e incluso la Universidad.

Finalmente, sería interesante poder profundizar en el papel de otras intervenciones no tan puramente educativas, pero sí basadas en el entorno, como extraescolares u otros espacios de contacto con la naturaleza como posibles mediadoras de bienestar e inclusión emocional.

En definitiva, este estudio reafirma que la verdadera inclusión no se decreta ni se impone desde arriba, sino que se teje desde abajo, escuchando las voces más frecuentemente silenciadas. En línea con Ainscow y Messiou (2018), abrir espacios de diálogo con el alumnado permite construir comunidades escolares más justas, sensibles y democráticas. Porque solo desde el reconocimiento de estas narrativas –especialmente las de quienes habitan los márgenes– será posible avanzar hacia una escuela sin exclusiones que reconozca, valore y transforme desde la diferencia.

Financiación

Esta investigación forma parte de los resultados de una Tesis Doctoral financiada por el Ministerio de Ciencia Innovación y Universidades del Gobierno de España con referencia FPU17/00372.

Referencias

- Abellán, J., Arnaiz, P. y Alcaraz, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 237-249.
<https://doi.org/10.6018/reifop.486901>
- Ainscow, M. y Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Education Change*, 19, 1-17.
<https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Alba-Pastor, C. (2022). *Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. SM.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th Ed.). APA.
- Benavente, A. (1976). *A escola na sociedade de classes. O professor primário e o insucesso escolar*. Livros Horizonte.
- Blázquez, M. L., Simón, C., y Echeita, G. (2022). Barreras para la inclusión educativa de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual y del espectro del autismo: Una revisión de la literatura científica. *Siglo Cero*, 53(1), 115-135.
<https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>
- Calderón-Almendros, I. y Rascón-Gómez, M. T. (2022). Hilando luchas por el derecho a la educación: Narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 43-54.
https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.03

- Charry Aysanoa, P. A. (2019). Hacia una educación rural inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 225-246.
- Cortés Moreno, J., Sotomayor Morales, E. M. y Pastor Seller, E. (2018). Reflexiones sobre la atención de los menores con trastorno de espectro autista en los centros educativos. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 31-44. <https://doi.org/10.17561/reid.m3.3>
- D'Amore, L. y Díaz, M. E. (2020). Interculturalidad y estereotipos sociales en las escuelas rurales de la provincia de Catamarca. *Praxis*, 16(1), 1-11. <https://doi.org/10.21676/23897856.3243>
- Díaz-Serrano, P. y Arnal-Palacián, M. (2020). Uso de Numicon en Educación Infantil con alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Pesquisa e Ensino*, 1(22), 46-62. <https://doi.org/10.37853/pqe.e202030>
- Doabler, C. T., Clarke, B., Kosty, D., Kurtz-Nelson, E., Fien, H., Smolkowski, K. y Baker, S. K. (2019). Examining the impact of group size on the treatment intensity of a tier 2 mathematics intervention within a systematic framework of replication. *Journal of Learning Disabilities*, 52(2), 168-180. <https://doi.org/10.1177/0022219418789376>
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Echeita, G. y Calderón-Almendros, C. (2014). *Educación para la inclusión o la exclusión: claves para entender el reto de la educación inclusiva*. Narcea Ediciones.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- 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). Ed. Ariel.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Castro, R. P. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Herrera Fernández, M. del M., Matés Llamas, C., Farzaneh Peña, D. y Barrado Fernández, S. (2021). Caminando hacia la inclusión a través de la investigación acción participativa en una comunidad educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 135-153. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200135>
- Kapp, S. K. (2020). *Autism and neurodiversity: An introduction*. Palgrave Macmillan.
- Latorre-Coscolluela, C., Flores-Santolaria, M., Vázquez-Toledo, S. y Liesa-Orús, M. (2023). ¿Cómo responde el sistema educativo al alumnado con TEA?: Un estudio cualitativo de los contextos ordinarios, especiales y preferentes. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 437-447. <https://doi.org/10.5209/rced.79383>
- López-Machuca, J. B. (2022). *Sirviendo de altavoz a sus voces silenciadas: Las necesidades de las familias de hijos e hijas con TEA en el sistema educativo* (Trabajo fin de grado). Universidad de La Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/28511>
- 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 Publications.
- 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*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd edition). Sage Publications.
- Samadi, S. A. y McConkey, R. (2018). Perspectives on inclusive education of preschool children with autism spectrum disorders and other developmental disabilities in Iran. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(10), 2307-2322. <https://doi.org/10.3390/ijerph15102307>
- Sánchez-Fuentes, S. y Duk, C. (2022). La Importancia del Entorno. Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 21-31. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>
- 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*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Foro Mundial sobre la Educación. Incheon, Korea*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Yadarola, M. E. (2018). El bullying como barrera a la inclusión en la escuela primaria de gestión estatal. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 2018(1), 777-795.

Breve CV de la autora

M. Isabel Vidal-Esteve

Doctora con mención Cum Laude e Internacional en Educación por la Universidad de Valencia. Su tesis doctoral estuvo financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (FPU17/00372). Es Maestra de Educación Primaria con mención en Pedagogía Terapéutica (Premio Extraordinario, 2015) y Máster en Educación Especial (2017). Obtuvo una beca de colaboración financiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015-2016). Es miembro del grupo de investigación CRIE (GIUV2013-105) desde el inicio de su trayectoria, miembro de RUTE (Red Universitaria de Tecnología Educativa) y de RUEI (Red de Universidades y Educación Inclusiva). Las principales líneas de investigación sobre las que versa su estudio son la atención a la diversidad y la inclusión educativa.

Email: Isabel.Vidal@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3504-8114>