

BARRERAS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO

Manuel Baña Castro¹
María Fiuza Asorey²

1. INTRODUCCIÓN

Entre las principales barreras estructurales para la realización del derecho a la educación de personas con y sin TEA, destacan la visión estereotipada y la discriminación que se tiene hacia ellas (Wodziński et al., 2025) y la escasez de recursos destinados a la educación inclusiva (Hasson et al., 2022). Los estereotipos de las personas con TEA refuerzan la exclusión de estos y obstaculizan su inclusión (Littlefair et al., 2024). Lo que impide su plena participación en la sociedad no es la propia discapacidad sino las barreras debidas a la actitud y al entorno (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006), pues todavía estamos empezando a comprender que todas las personas somos neurodiversas (Fernández Coto, 2020).

El Informe de la ONU (2017) sobre la situación de la educación inclusiva en España señala que las políticas públicas dirigidas a la población con TEA se fundamentan en dos ideas erróneas: la primera, asumir la discapacidad como un fenómeno homogéneo, olvidándose de todo lo que puede alcanzar un ser humano con discapacidad si el Estado le asegura los medios adecuados; la segunda, entender la discapacidad como sinónimo de incapacidad, lo que conduce a que las personas con TEA sean vistas como sujetos pasivos incapaces de incidir en el desarrollo de sus propias vidas y en la construcción de la sociedad. Asimismo, el Informe destaca que su vulnerabilidad no resulta de su situación de discapacidad, sino que es producto de su interrelación con el medio y la sociedad en la que habita, dependiendo de la cantidad de barreras materiales, económicas, sociales, políticas y culturales que erija dicha sociedad.

¹ Universidade de Santiago de Compostela

² Universidade de Santiago de Compostela

El Comité que elaboró el Informe citado anteriormente, observa que en España no existe una noción clara de lo que es el interés superior del niño en materia de educación inclusiva. Al seguir prevaleciendo la conceptualización médica de la discapacidad las administraciones educativas siguen considerando que el interés superior del niño con TEA es acceder a una “educación especializada” en “centros especiales”, sin tomarle en cuenta como sujeto de derecho. Padres de niños con TEA señalaron al Comité que sus hijos eran víctimas de violencia y acoso escolar en los centros ordinarios y los miembros del Comité percibieron que se consideraba que el alumnado con TEA, y principalmente las niñas, está mejor “protegido” en los centros educativos especiales. También se recibieron testimonios de casos donde los padres de estudiantes neurotípicos no han permitido que sus hijos asistan al colegio hasta que retiren al niño o niña con TEA que estaba en la clase, argumentando que retrasaba el rendimiento del curso. Estas prácticas discriminatorias no se han contrarrestado con la adopción e implementación de campañas de toma de consciencia, información y formación sobre los derechos de personas con TEA para el conjunto de la sociedad, empezando con el personal educativo, la administración, y los padres de niños neurotípicos. Los apoyos a las responsabilidades de los padres de los niños con TEA se han empobrecido en los últimos tiempos y si bien reciben el apoyo de otros padres (grupos de apoyo), de organizaciones y redes especializadas, este es limitado e insuficiente.

Por último, el Comité constató que después de la etapa de escolarización obligatoria (21 años de edad), existen pocas oportunidades para que los estudiantes con TEA ejerzan su derecho a la participación e inclusión social, reduciéndose a rutas segregadas. El Comité también señaló que entre los profesionales entrevistados existe una percepción común de que el cuidado institucional de larga duración es el único futuro para ciertas personas con TEA entrando a la edad adulta. Observa que un alumno que ha seguido el currículo del centro educativo especial, aula especial o educación combinada, no obtiene el mismo título que sus pares sino un certificado para poder trabajar y acceder a formación segregada.

Tal y como se acaba de relatar, los puntos más importantes recogidos en el Informe ponen de manifiesto que en España se vulnera el derecho a la educación de las personas con discapacidad y, por tanto, de todos los ciudadanos. En sus conclusiones cabe destacar que la inclusión se entiende entre una gran mayoría del personal docente como un principio, una tendencia o un método pedagógico y no como un derecho. Resulta de interés, por tanto, indagar sobre qué piensan los docentes sobre la inclusión educativa, dando visibilidad a las posibles barreras existentes de forma que constituyan un elemento de reflexión hacia la plena inclusión, transformando su conciencia crítica y su realidad social.

2. MÉTODO

Se utiliza la encuesta como el método de investigación que, tras recoger información sistemática, da respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de

variables, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida (Buendía et al., 1998).

Con esta investigación se pretende visibilizar las barreras que impiden el desarrollo de una educación inclusiva en un aula ordinaria con alumnado con TEA y sensibilizar a los miembros del sistema educativo entorno a las medidas y recursos a desarrollar para el impulso y desarrollo de una escuela inclusiva para el alumnado con TEA.

Para llevar a cabo la investigación se acude a centros educativos ordinarios de educación infantil y primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia, realizándose 112 encuestas entre el profesorado que aceptó participar tras ser informado sobre la investigación. El cuestionario diseñado consta de dos partes: en la primera se solicitan datos descriptivos (género, edad, estado civil, estudios, experiencia profesional, años de experiencia) y, en la segunda, se presentan ítems basados en el informe de la ONU acerca de la escuela inclusiva, incidiendo en los aspectos de mejora y destacables en la consecución de una escuela inclusiva. La investigación se realiza de acuerdo con los compromisos éticos establecidos por la American Psychological Association (APA, 2017). Una vez recogida la información se analizan los resultados utilizando el paquete estadístico SPSS-28.01.

En la muestra se observa que un 66,7% de los sujetos trabaja en centros públicos mientras que un 33,3% en centros concertados.

3. RESULTADOS

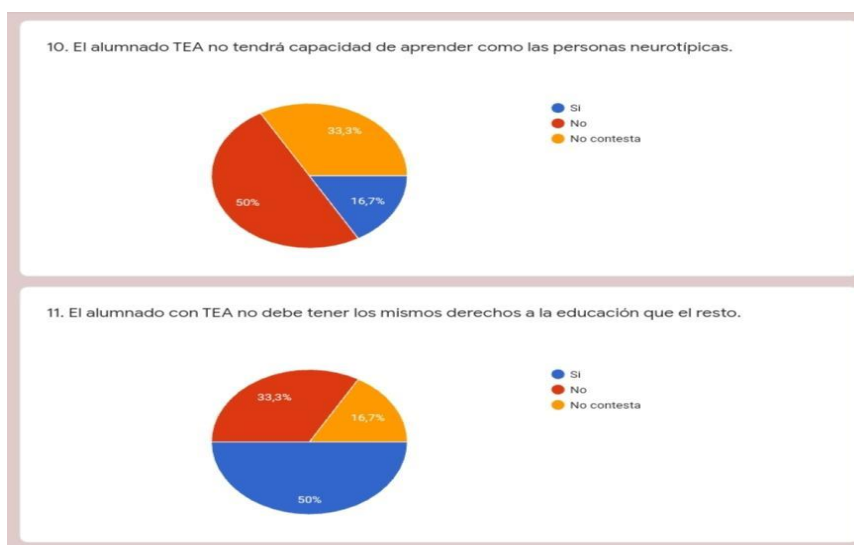
A las preguntas de si han tenido en su aula alumnado con Discapacidad Intelectual y TEA, el 66,7% responden que han tenido alumnado con discapacidad intelectual pero no alumnado TEA, mientras que el 33,3% restante ha tenido alumnado TEA.

Todos están de acuerdo y creen que es posible incluir alumnado TEA en las aulas ordinarias. Sin bien en el momento de responder a la pregunta de si el alumnado TEA sufre discriminación en el aula, el 50% considera que este alumnado aún sigue sufriendo discriminación.

En cuanto a su visión del alumnado con TEA, el 83,3% coinciden en que son como cualquier otro, mientras que un 16,7% que son diferentes. Esta percepción de diferencia con respecto a otro alumnado hace que, a la hora de considerar la posesión de derechos en educación y si tendrá o no capacidad para aprender como las personas neurotípicas, las opiniones sean muy dispares (gráficas 1 y 2). La mitad de los encuestados piensan que no tendrán la misma capacidad de aprendizaje que una persona neurotípica, pero sí deben tener los mismos derechos a recibir educación, mientras que el resto de los encuestados no saben que responder a esto, afirman que poseen la capacidad de aprender como una persona neurotípica (16,7%) y consideran que no deben tener el mismo derecho a la educación (33,3%).

Figura 1

Preguntas 10 y 11 del cuestionario de inclusión



De las metodologías mencionadas en “Algunos recursos utilizados históricamente con alumnado con TEA” las más conocidas son el Modelo TEACH, programas de estimulación sensorial, Picture Exchange Communication System (PECS), Programa de Comunicación Total Benson Schaeffer y Modelo DIR y Floorime. El 83,3% de los encuestados señalan que en algún momento de su desempeño laboral como docente emplearán estas metodologías.

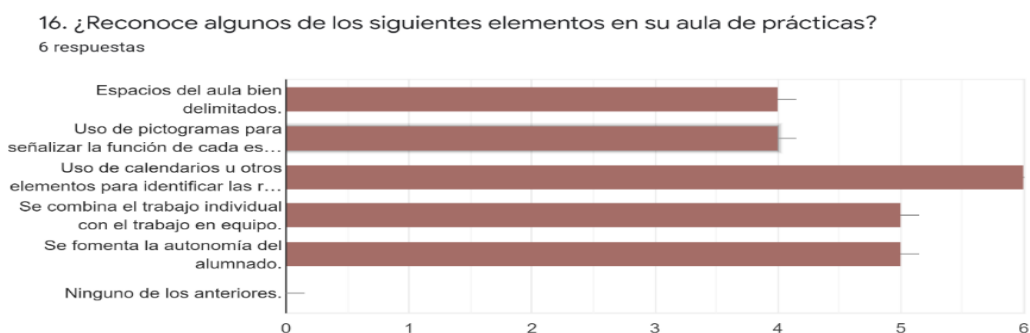
Casi todos los encuestados están de acuerdo en que a la hora de escolarizar alumnado TEA en los centros educativos ordinarios son relevantes los siguientes recursos: formación personal, apoyos adecuados en el aula y capacidad profesional. En cuanto a la formación recibida, hay diversidad, un 50% señalan que han recibido o reciben algo de información, un 16,7% considera que ha recibido o recibe mucha información y un 33,3% que han recibido o reciben poca información.

La totalidad de los encuestados señalan que los recursos son importantes en los centros educativos, coinciden en que es necesaria más colaboración con las familias y más presencia de recursos como pictogramas, metodologías de trabajo determinadas, organización del espacio... El 83,3% señala que es necesario más personal especializado en TEA, mientras que el 66,7% observa la necesidad de más personal en general. Estos recursos y apoyos recibidos

en el aula, en su mayoría son escasos (66,7%) para favorecer la inclusión educativa. Cabe mencionar que, a pesar de esto, a la pregunta ¿Reconoce alguno de los siguientes elementos en su aula de prácticas?, vemos como están presentes en las aulas recursos que favorecen la inclusión educativa (gráfica 3).

Figura 2

Preguntas 16 del cuestionario de inclusión



La mayoría de los docentes aprecia que hay elementos al alcance del alumnado para consultar como será ese día la jornada escolar, identificar los diferentes espacios del aula y sus funciones o el trabajo en equipo. La totalidad de los encuestados consideran que las aulas deben tener menor ratio de alumnado, pues de esta forma se puede dar una mayor atención e individualización de la enseñanza y aprendizaje.

Para lograr la plena inclusión educativa, es necesario que el apoyo se proporcione dentro del aula, pero este apoyo (83,3%) se sigue realizando tanto dentro y fuera del aula, lo que dificulta la plena inclusión educativa. Tras el análisis de los resultados para determinar si la edad o el tipo de centro educativo pueden ser factores determinantes a la hora de favorecer o no la inclusión educativa se ha observado que los sujetos no perciben que tengan repercusión en el desarrollo de una escuela inclusiva.

4. DISCUSIÓN

Las personas participantes en esta investigación parecen estar próximas al modelo social puesto que consideran que sí se debe incluir al alumnado con TEA en las aulas ordinarias, independientemente de que hayan estado o no con este tipo de alumnado; sin embargo,

reconocen que estos alumnos sufren discriminaciones en el aula y que los apoyos tienen lugar también fuera del aula. Se pone así de manifiesto el arraigo de la exclusión en la educación (Slee, 2018), reduciendo esta a un mero cambio de lenguaje en el discurso que no llega a materializarse en la práctica diaria (Curieses, 2015).

El que un tercio de los participantes considere que los niños con TEA no deben tener el mismo derecho a la educación que sus compañeros neurotípicos, junto con el que la mitad creen que no poseen la misma capacidad de aprendizaje, evidencia que el modelo clínico-médico y de exclusión social sigue vigente y, por tanto, persiste la idea de que las personas con discapacidad poseen déficits que deben superar o corregir de forma individual al margen del sistema ordinario (Dervan et al., 2025), bajo la creencia del modelo del déficit previo de que solo allí, en la segregación, se les dará la educación que precisan. Sin embargo, la educación en centros ordinarios constituye el entorno más beneficioso para su educación y desarrollo integral (Badillo-Jiménez et al., 2022) al mejorar la calidad de vida (Falkmer et al., 2015), entendida esta como un concepto global centrado en la persona, en su bienestar y felicidad (Morán et al., 2023).

Con relación a las metodologías empleadas en el aula, los participantes estiman que en algún momento de su vida laboral acudirán a las que históricamente han sido utilizadas con los niños con TEA. Dar visibilidad a estos métodos y técnicas empleados con alumnado con TEA para lograr la inclusión educativa es importante, pero no se puede obviar que la aproximación educativa a la diversidad debe perseguir la estrategia multimétodo; no existe método alguno que garantice ni la estimulación ni la educación de las personas por sí, dependiendo de sus capacidades, diversidad y características propias, por lo que el reto de educar debe suponer una aproximación de la realidad al alumnado por múltiples vías, sin acentuar las diferencias y adaptándose a ellas (Brown, 2017). Las estrategias y tácticas eficaces, que no son otra cosa que los apoyos individualizados, modelan el camino a seguir en la búsqueda de la calidad de vida a la que anteriormente se ha hecho referencia (Verdugo et al., 2021).

Los participantes, con relación a las principales barreras a la inclusión, destacan que la formación recibida es insuficiente, lo que coincide con investigaciones previas (Badillo-Jiménez et al., 2022; Dervan et al., 2025), siendo una opinión compartida también por los padres de niños con TEA (Attard & Booth, 2023).

Una segunda barrera encontrada es la falta de colaboración entre las familias y la escuela, un tema recurrente que parece no tener una solución sencilla, como señala una revisión sistemática de la investigación al respecto realizada por González de Ribera et al. (2022), según la cual las familias suelen quejarse de no ser escuchadas y el profesorado alega dificultades de espacios y tiempo para llevar a cabo esta comunicación.

Por último, una tercera barrera es la relativa a la escasez de recursos, tanto de personal especializado como de personal en general. Un factor estructural de la violación del derecho a la educación de las personas con TEA es la discrepancia existente entre el marco jurídico y los recursos disponibles para la realización del derecho a la educación inclusiva, fruto de la falta de una verdadera voluntad política para tal fin. Esta problemática trasciende el conjunto de países

de la Unión Europea, aunque la inclusión conste internacionalmente en todas las agendas políticas (Azorín & Ainscow, 2020).

5. CONCLUSIONES

La escuela necesita de maestros inclusivos que se comprometan a trabajar en equipo con el resto de agentes implicados para poder resolver las situaciones y dilemas presentados, en el que la educación inclusiva es un proceso sistémico de mejora e innovación educativa. España se encuentra entre los líderes de Europa en términos de desigualdad (Azorin y Ainscow, 2020) y si a ello le añadimos el duro Informe de la ONU el panorama resulta desolador. Urge que las autoridades educativas movilicen los recursos necesarios para que las políticas, culturas y prácticas educativas inclusivas sean una realidad dirigida a formar ciudadanos de provecho y pleno derecho sin distinción alguna.

La inclusión como filosofía permitirá mejorar la calidad de vida de todo el alumnado, generando sentimientos de bienestar en las comunidades y entornos educativos. En este sentido, López (2003) señala que “la enseñanza es más que una mera colección de conocimientos y destrezas técnicas, mucho más que un conjunto de procedimientos, muchísimo más que un puñado de cosas que han de aprenderse. La enseñanza es un compromiso social, una responsabilidad moral” (p.12).

6. REFERENCIAS

- American Psychological Association (2017). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>
- Attard, N., & Booth, N. (2023). Autism and mainstream education: the parental perspective. *International Journal of Educational Research*, 121, 102234. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102234>
- Azorín, C. & Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Badillo-Jiménez, V. T., Mieles-Barrera, M. D., & Peña-Sarmiento, A. P. (2022). Percepción de madres y maestras sobre la inclusión escolar de niños con Trastorno del espectro autista [Parent's and teacher's perception about the school inclusion of children with autism]. *Duazary*, 19(4), 294-305. <https://doi.org/10.21676/2389783X.4991>
- Brown, R. I. (2017). Quality of Life-Challenges to Research, Practice and Policy. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 14(1), 7-14. <https://doi.org.ezbusc.usc.gal/10.1111/jppi.12185>
- Buendía, L., Colás, P., & Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Mac Graw Hill.

- Curieses, R. (2015). La inclusión educativa: ¿opción o deber pedagógico? En M. L. Montánchez, S. Ortega y Z. Moncayo (Coords.), *Educación inclusiva: realidad y desafíos* (88-97). CIPI Ediciones.
- Dervan, M., Egan, M., & Ring, E. (2025). I may be doing this but i'm not aware of it: teachers' familiarity with evidence-based practices supporting autistic children in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2457257>
- Falkmer, M., Anderson, K., Joosten, A., & Falkmer, T. (2015). Parents' Perspectives on Inclusive Schools for Children with Autism Spectrum Conditions. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.984589>
- Fernández Coto, R. (2020). *Celebrando la neurodiversidad: Hacia una educación inclusiva*. Ariel Publisher.
- González de Rivera Romero, T., Fernández-Blázquez, M. L., Simón Rueda, C., & Echeita Sarrionandia, G. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: una revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero*, 53(1), 115-135. <https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>
- Hasson, L., Keville, S., Gallagher, J., Onagbesan, D., & Ludlow, A. K. (2022). Inclusivity in education for autism spectrum disorders: Experiences of support from the perspective of parent/carers, school teaching staff and young people on the autism spectrum. *International Journal of Developmental Disabilities*, 70(2), 201-212. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2070418>
- Littlefair, D., McCloskey-Martinez, M., Graham, P., Nicholls, F., Hodges, A., & Cordier, R. (2024). Promoting social-inclusion: Adapting and refining a school participation and connectedness intervention for neurodiverse children in UK primary schools. *Research in developmental disabilities*, 154, 104857. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104857>
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 37-54. <http://hdl.handle.net/10347/6223>
- Morán, L., Gómez, L.E., Verdugo, M.Á., & Schalock, R.L. (2023). The Quality of Life Supports Model as a Vehicle for Implementing Rights. *Behavioral Sciences*, 13(5), 1-12. <https://doi.org/10.3390/bs13050365>
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Organización de Naciones Unidas: Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-2.html>
- Organización de las Naciones Unidas (2017). *Committee on the Rights of Persons with Disabilities Inquiry concerning Spain carried out by the Committee under article 6 of the Optional Protocol to the Convention*. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/TreatyBodyExternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/20/3&Lang=en

- Slee, R. (2018). Meeting some challenges of inclusive education in an age of exclusión. *Asian Journal of Inclusive Education* 1(2), 3-17. <http://www.ajie-bd.net>
- Verdugo, M. Á., Schalock, R. L., & Gómez Sánchez, L. E. (2021). El modelo de calidad de vida y apoyos: la unión tras veinticinco años de caminos paralelos. *Siglo Cero*, 52(3), 9-28. <https://doi.org/10.14201/scero2021523928>
- Wodziński, M., Kamińska, N., & Moskalewicz, M. (2025). The image of autism in the Polish press 2009-2020 and the role of first-person testimonies. *BMC Psychiatry* 25(1), 137. <https://doi.org/10.1186/s12888-024-06374-y>