

# Inclusión educativa de alumnado con autismo: barreras y facilitadores desde la mirada de las docentes

## Educational inclusion of students with autism: barriers and facilitators from women teacher's perspective

M. Isabel Vidal Esteve<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Valencia [isabel.vidal@uv.es](mailto:isabel.vidal@uv.es)

Recibido: 5/5/2025

Aceptado: 30/10/2025

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.  
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Isabel Vidal Esteve

Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació  
Av. de Blasco Ibáñez, 30  
46010 València

### Resumen

La inclusión educativa, concebida como un proceso que garantiza la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado, continúa siendo un horizonte ético y pedagógico lleno de desafíos, especialmente para el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este artículo busca visibilizar las voces de catorce maestras de Educación Infantil y Primaria de distintos centros educativos, y analizar cómo construyen cotidianamente prácticas inclusivas en contextos condicionados por la escasez de recursos, estructuras escolares rígidas y condiciones de desigualdad estructural, entre ellas las de género. Desde una perspectiva cualitativa y etnográfica, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes de ocho centros de diversa titularidad y contexto sociogeográfico. El análisis de contenido, basado en la teoría fundamentada, se realizó mediante el uso del software ATLAS.ti. Los relatos de las maestras evidencian el compromiso ético traducido en múltiples estrategias organizativas, didácticas y afectivas para favorecer la inclusión. El trabajo colaborativo, la codocencia y las metodologías activas emergen como facilitadores, mientras que las ratios elevadas, la insuficiente formación específica y la falta de apoyos actúan como barreras. Se observa además una relación entre la trayectoria docente y el posicionamiento respecto a la inclusión, sostienen los procesos inclusivos en la pedagogía situada, crítica y comprometida.

### Palabras clave

Maestras, Inclusión Educativa, Autismo, Barreras para el Aprendizaje, Perspectiva de Género

### Abstract

Educational inclusion, conceived as a process that guarantees the presence, participation and learning of all students, continues to be an ethical and pedagogical horizon full of challenges, especially for students with Autism Spectrum Disorder (ASD). This article seeks to make visible the voices of fourteen early childhood and primary school teachers from different educational centres, and to analyse how they construct inclusive practices on a daily basis in contexts conditioned by the scarcity

---

of resources, rigid school structures and conditions of structural inequality, including gender inequality. From a qualitative and ethnographic perspective, semi-structured interviews were conducted with teachers from eight schools of different types and socio-geographical contexts. The content analysis, based on grounded theory, was carried out using ATLAS.ti software. The teachers' accounts show the ethical commitment translated into multiple organisational, didactic and affective strategies to promote inclusion. Collaborative work, co-teaching and active methodologies emerge as facilitators, while high ratios, insufficient specific training and lack of support act as barriers. A relationship is also observed between the teaching career and the positioning with respect to inclusion, sustaining inclusive processes in situated, critical and committed pedagogy.

### **Key Words**

Women Teachers, Educational Inclusion, Autism, Learning Barriers, Gender Issues

---

## **1. INTRODUCCIÓN**

Hablar de maestras e inclusión es una apuesta investigadora y una posición política y pedagógica. En contextos diversos, como son los educativos, y ante la creciente necesidad de atención a las diferencias individuales, las maestras se están erigiendo como agentes clave para promover procesos inclusivos que garanticen el derecho a la educación en condiciones de equidad. La inclusión, entendida desde una perspectiva de derechos, se vincula inseparablemente con los conceptos de presencia, participación y aprendizaje (Booth y Ainscow, 2015), elementos que se tensionan, se habilitan y se resignifican en las prácticas cotidianas de aula.

Este estudio parte de la necesidad de visibilizar las voces de las docentes que, desde sus diferentes contextos y trayectorias, construyen y reconstruyen los sentidos de la inclusión, en este caso nos centramos especialmente en el alumnado con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA). Las investigaciones previas, como las de Arnaiz (2019) o Vidal-Esteve (2024), han identificado tanto facilitadores como barreras para la inclusión, entre ellos el nivel de formación docente, los recursos disponibles, las creencias personales y las condiciones organizativas y didácticas de los centros.

Al mismo tiempo, el enfoque de género adquiere especial relevancia para comprender las condiciones en las que se desarrolla el trabajo docente. La feminización de la profesión, especialmente en las etapas educativas iniciales, no ha estado acompañada de una valoración social y profesional acorde (Quesada-Pallarès et al., 2015), lo que implica una doble invisibilidad: por un lado, la de las tareas de cuidado y enseñanza asumidas mayoritariamente por mujeres, y por otro, la de su rol como productoras de saber pedagógico y transformadoras de la escuela.

En el caso del alumnado con TEA, las maestras enfrentan retos que interpelan tanto a sus saberes profesionales como a sus disposiciones afectivas y éticas. Estudios recientes como los de Hernández González et al. (2021) o Waisman et al. (2023) evidencian la importancia de la formación continua y del trabajo colaborativo para construir entornos que promuevan la socialización, el aprendizaje significativo y la participación plena de estos estudiantes.

El presente estudio, tiene como objetivo analizar las percepciones, experiencias y estrategias de un grupo de maestras en cuanto a la inclusión educativa del alumnado con TEA, con especial atención a los facilitadores y barreras que identifican en sus contextos

escolares, así como a las condiciones de género que atraviesan sus prácticas docentes. Este estudio forma parte de un proyecto de investigación en el marco de una estancia de investigación subvencionada por la Direcció General de Ciència i Investigació de la Generalitat Valenciana (CIBEST/2023/214) en la Universidad de Málaga.

## 2. MARCO TEÓRICO

La inclusión educativa se ha consolidado en las últimas décadas como uno de los principios fundamentales que orientan las políticas internacionales y nacionales en materia de equidad y justicia social. Desde la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) hasta las metas establecidas por la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2020), se ha reafirmado la necesidad de garantizar una educación de calidad para todas las personas, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. En este contexto, el alumnado con autismo se presenta como uno de los colectivos cuya escolarización pone en evidencia las tensiones entre las declaraciones inclusivas y las realidades prácticas de las escuelas. Comprender estas tensiones implica analizar las barreras que enfrentan estos estudiantes, pero también visibilizar las estrategias, decisiones y saberes que despliegan las y los docentes en su quehacer diario, particularmente aquellas que asumen un rol central en las dinámicas pedagógicas: las maestras.

Las maestras, entendidas aquí como mujeres docentes que trabajan en las etapas de Educación Infantil y Primaria, constituyen una mayoría significativa del profesorado en estas etapas. Esta sobrerrepresentación femenina, lejos de ser un dato anecdótico, se inscribe en una serie de procesos históricos, culturales y sociales que han vinculado la enseñanza en los primeros niveles educativos con funciones tradicionalmente asociadas al cuidado y la atención. Desde una perspectiva crítica, esta feminización de la docencia ha tenido efectos ambivalentes: por un lado, ha consolidado la figura de la maestra como un referente afectivo y pedagógico esencial para el desarrollo del alumnado; por otro, ha contribuido a la desvalorización simbólica y material de su trabajo, al situarlo en el terreno de lo vocacional más que en el del conocimiento profesional, como apuntan Quesada-Pallarès et al. (2015).

La educación inclusiva no puede entenderse únicamente como una estrategia para incorporar estudiantes con necesidades específicas al aula ordinaria. Supone, más bien, una transformación profunda de las prácticas escolares, que reconoce y valora la diversidad como un recurso pedagógico en sí mismo. En esta línea, autores como Booth y Ainscow (2015) han planteado que la inclusión requiere de una revisión constante de las culturas, políticas y prácticas escolares, en la que la participación activa del profesorado se vuelve central. Son las y los docentes quienes, en su interacción cotidiana con el alumnado, definen de manera práctica qué se entiende por inclusión y cómo esta se materializa en situaciones concretas.

Particularmente relevante es el papel que desempeñan las maestras en estos procesos, ya que, en palabras de Gutiérrez-Rueda (2021) muchas veces son ellas quienes, en solitario o en colaboración con otros profesionales, sostienen las adaptaciones curriculares, las estrategias de apoyo emocional y los vínculos con las familias. Su conocimiento pedagógico se articula con una sensibilidad ética y política que les permite responder, muchas veces de forma intuitiva, a las demandas que plantea la presencia de

niños y niñas con TEA. Esta capacidad de respuesta no siempre está mediada por una formación específica, en muchas ocasiones, como afirman Pérez y Latino (2021), se sostiene en un compromiso con el bienestar y el aprendizaje de sus estudiantes.

En el caso del alumnado con autismo, los desafíos de la inclusión adquieren una complejidad particular. El TEA ha sido tradicionalmente abordado desde un enfoque clínico, centrado en las dificultades de comunicación, la rigidez comportamental y la falta de reciprocidad social. Esta mirada, dominante en los manuales diagnósticos como el DSM-5-TR (APA, 2022), ha condicionado en buena medida las intervenciones escolares, que a menudo se centran en corregir déficits o entrenar habilidades normativas. No obstante, en los últimos años ha emergido con fuerza una perspectiva crítica que plantea la necesidad de comprender el autismo desde un enfoque de la neurodiversidad, como apuntan Waisman et al. (2023), en el que se reconoce la legitimidad de formas diversas de ser, comunicar y aprender (Alba, 2022).

Adoptar esta mirada supone cuestionar las lógicas de normalización que rigen muchas de las prácticas escolares y, siguiendo a Fortuny y Sanahuja (2020) abrir espacio a una pedagogía que parta de los intereses, fortalezas y modos de ser y estar del propio alumnado con TEA. En este sentido, la figura de la maestra vuelve a adquirir una relevancia central, ya que son ellas quienes, desde su lugar en el aula, pueden propiciar entornos sensibles, flexibles y ajustados a las necesidades de cada niño o niña (Vidal-Esteve, 2024). Este trabajo, sin embargo, no puede recaer exclusivamente sobre su capacidad individual, sino que requiere del acompañamiento institucional, la formación continua y el trabajo colaborativo con otros profesionales, como el personal de orientación, los y las educadoras o especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, entre otros.

La inclusión, por tanto, no puede entenderse como un gesto técnico, sino como una práctica situada, atravesada por condiciones estructurales, discursos de poder y relaciones afectivas. Las maestras operan en este entramado complejo, negociando a diario entre las exigencias curriculares, las demandas institucionales y las necesidades de su alumnado. En este escenario, sus saberes no son únicamente didácticos o disciplinarios, sino también relacionales, emocionales y políticos. Recuperar sus voces –como propone este estudio– permite comprender cómo se construye la inclusión en la escuela y poner en valor un conocimiento profesional muchas veces invisibilizado por su condición de género o por su asociación con tareas de cuidado.

### 3. MÉTODO

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo interpretativo, con el fin de profundizar en las experiencias, significados y saberes construidos por las maestras en torno a la inclusión del alumnado con TEA. La metodología cualitativa se ha considerado la opción más pertinente para identificar y analizar los facilitadores y obstáculos que inciden en la inclusión educativa, ya que permite una aproximación contextualizada y flexible a la realidad educativa. Según Flick (2015), este enfoque busca comprender, describir e incluso explicar los fenómenos sociales desde su interior, favoreciendo una interpretación situada de las prácticas docentes. En esta línea, se ha optado por un diseño de estudio de casos desde una perspectiva etnográfica y naturalista (Stake, 1998), que atiende a la complejidad inherente a los contextos escolares que se orienta a comprender

en profundidad las prácticas inclusivas que desarrollan las maestras en contextos educativos reales. A través de la recogida y análisis de testimonios docentes, se pretenden analizar las estrategias organizativas y didácticas que estas profesionales implementan en el aula para favorecer la inclusión del alumnado con TEA, así como las condiciones estructurales y subjetivas que inciden en dichas prácticas.

### 3.1. Muestra

La muestra se compone de catorce maestras en ejercicio que trabajan en centros educativos de Educación Infantil y Primaria en Málaga. Todas ellas contaban en el momento del estudio con al menos un estudiante con diagnóstico de TEA en sus aulas, y aceptaron voluntariamente participar en el proyecto tras otorgar su consentimiento informado por escrito. La selección se realizó mediante muestreo intencional (Patton, 2002), asegurando variedad en cuanto a la titularidad de los centros (público, concertado y privado), el entorno sociogeográfico (urbano y rural) y la etapa educativa. A continuación, se presenta una tabla con los datos demográficos y contextuales relevantes de las participantes.

Maestra	Edad	Experiencia docente	Rol docente	Etapa educativa	Titularidad del centro	Contexto sociogeográfico
D1	57	30+	PT	Infantil	Público	Semiurbano
D2	44	10	PT	Infantil	Público	Rural
D3	39	16	Tutora	Infantil	Público	Rural
D4	40	18	Tutora	Primaria	Privado	Urbano
D5	35	12	Tutora	Infantil	Concertado	Urbano
D6	47	23	Tutora	Primaria	Concertado	Urbano
D7	56	25	AL	Primaria	Público	Urbano
D8	32	8	Tutora	Infantil	Público	Rural
D9	45	21	Tutora	Primaria	Privado	Urbano
D10	40	17	PT	Primaria	Concertado	Urbano
D11	52	30	PT	Infantil	Público	Rural
D12	57	25	Tutora	Primaria	Público	Semiurbano
D13	35	12	Tutora	Infantil	Concertado	Urbano
D14	62	40	PT	Primaria	Público	Urbano

**Tabla 1.** Datos contextuales y demográficos de las participantes

### 3.2. Recogida y análisis de la información

Para la recogida de información se emplearon entrevistas semiestructuradas de tipo individual o grupal, realizadas de forma presencial en los centros educativos. Estas entrevistas se diseñaron para generar una conversación flexible en torno a la experiencia docente y las percepciones en contextos inclusivos. La duración de cada entrevista osciló entre los 45 y 60 minutos. Todas las conversaciones fueron grabadas en audio con autorización previa, y posteriormente transcritas de manera literal. Se garantizó la anonimización de los datos en todas las fases del estudio.

Además, se realizaron observaciones selectivas y focalizadas de carácter participante, orientadas a complementar las entrevistas con información contextual sobre los entornos escolares y la cultura organizativa de los centros (Aranda y Araujo, 2009). Estas observaciones permitieron registrar aspectos relacionados con la dinámica de aula, la interacción entre docentes y alumnado, y la disposición de recursos materiales y humanos vinculados al desarrollo de prácticas inclusivas.

El tratamiento y análisis de los datos se organizó en dos fases. En la primera, se llevó a cabo un proceso de codificación abierta y axial siguiendo los principios metodológicos de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) de Glaser y Strauss (1967), utilizando para ello el software ATLAS.ti v.22. Esta fase permitió identificar unidades de significado relevantes en los discursos de las maestras, a partir de las cuales se definieron las primeras categorías emergentes. En la segunda fase, se desarrolló una síntesis interpretativa mediante matrices de doble entrada (Miles et al., 2014), en las que se cruzaron las categorías teóricas con los casos analizados. Este procedimiento permitió observar convergencias, divergencias y patrones de sentido entre las experiencias docentes, así como establecer relaciones entre los factores organizativos, didácticos y subjetivos que influyen en la inclusión del alumnado con TEA.

### **3.3. Ética y validez**

La validez del estudio se ha reforzado mediante la triangulación de fuentes y estrategias de contrastación teórica, manteniendo en todo momento una actitud reflexiva por parte de la investigadora. Asimismo, se ha procurado preservar el rigor ético de la investigación, cumpliendo con la legislación vigente en materia de protección de datos personales (LOPDGDD 3/2018) y con la normativa institucional. El proyecto cuenta con informe favorable del Comité Ético de la Universidad de Málaga (número de registro CEUMA: 86-2024-H), que avala la idoneidad metodológica, el respeto a los derechos de las personas participantes y la adecuación ética del protocolo.

## **4. RESULTADOS**

El análisis de las entrevistas realizadas a catorce maestras (D1-D14) en centros educativos ordinarios de Educación Primaria ha permitido identificar diversas percepciones y experiencias en torno a la inclusión del alumnado con autismo. La información obtenida se ha organizado en torno a las tres dimensiones de la inclusión educativa de acuerdo con Booth y Ainscow (2015): la presencia, la participación y el aprendizaje, y se vincula también a los factores facilitadores y barreras detectadas, diferenciando entre aspectos organizativos y didácticos. Además, emergieron del discurso de las maestras otras categorías que amplían la comprensión de la inclusión desde la perspectiva ética, relacional y de género.

### **4.1. Presencia**

En relación con la presencia, las docentes coinciden en que la mera ubicación física del alumnado en el aula no garantiza por sí sola una inclusión real. No obstante, reconocen que se trata del primer paso necesario hacia una escolarización verdaderamente inclusiva.

Algunas maestras subrayan que la presencia implica una postura ética y política frente a la segregación: “no puede existir la exclusión, no puede existir la segregación de ningún tipo [...] un espacio donde todas las personas nos encontremos en igualdad de oportunidades para aprender junto al resto” (D2). En esta línea, la inclusión se entiende como un derecho, y no como una concesión, lo cual condiciona el modo en que se organiza la vida escolar. Otras maestras problematizan la idea de presencia como una condición suficiente o un fin en sí mismo, enfatizando que muchos estudiantes “están ahí pero no se les tiene en cuenta” (D8) o que la presencia sin una adaptación real del entorno genera una inclusión “de apariencia” (D13), que carece de sentido pedagógico.

Este posicionamiento crítico es más frecuente entre docentes con mayor experiencia profesional (D1, D7, D14), quienes asocian la presencia con una responsabilidad ética construida a lo largo del tiempo. En cambio, algunas maestras más jóvenes (D3, D8), aunque también conscientes de la limitación de una inclusión meramente física, relatan con más énfasis la falta de estrategias disponibles para convertir esa presencia en participación significativa. Esta diferencia podría vincularse al grado de autonomía institucional que las docentes perciben tener en su rol, lo cual también está condicionado por el tipo de centro. En centros concertados o privados, por ejemplo, algunas maestras (D4, D5, D9) señalan una mayor rigidez organizativa que condiciona las posibilidades reales de reorganizar los espacios y tiempos para atender a la diversidad.

## 4.2. Participación

La participación es entendida como pertenencia, es decir, que todo el alumnado forme y se sienta parte activa de la dinámica escolar al completo en condiciones reales de implicación. Las maestras relatan algunas experiencias en las que se promueve la participación del alumnado en actividades grupales, espacios de juego, asambleas y proyectos. Como sostiene la sexta maestra entrevistada, se busca que el alumnado con autismo “participe de forma activa en el día a día, no que esté solo observando, sino interviniendo, opinando, eligiendo...” (D6). La participación se visualiza también a través de interacciones con los compañeros y compañeras, como indica otra maestra al afirmar que la verdadera inclusión se evidencia cuando: “se ríen con los demás, comparten juegos, tareas, proyectos...” (D10). En este sentido, la participación no se concibe como la mera presencia física, no es únicamente una cuestión de acceso, sino de vivencia afectiva y social en el aula y reconocimiento dentro del grupo de iguales.

Las maestras tutoras (D3, D5, D6, D8, D9, D12, D13) son quienes más relatan con detalle este tipo de prácticas, probablemente por su cercanía diaria con el grupo-clase, lo que contrasta con algunas especialistas (PT y AL) que centran más su discurso en los apoyos puntuales o adaptaciones (D1, D10, D11, D14). Esta diferencia no implica una menor sensibilidad, sino una lógica distinta de intervención y relación con el alumnado. Asimismo, las docentes que trabajan en contextos rurales (D3, D5, D8, D11) mencionan que los entornos pequeños y relaciones más estables favorecen la participación emocional y social, aunque también reconocen mayores limitaciones estructurales (recursos, formación, ratios).

### 4.3. Aprendizaje

En cuanto al aprendizaje, las docentes coinciden en que la inclusión solo puede considerarse plena si el alumnado con autismo accede de forma significativa al conocimiento y al desarrollo personal. Las docentes coinciden en que todo el alumnado, independientemente de sus necesidades, tiene derecho a aprender y desarrollarse en el aula común. Varias docentes destacan el esfuerzo por adaptar metodologías y materiales, apostando por propuestas multinivel y flexibilización curricular. Una maestra señala que diseñan actividades “para que todos puedan acceder, desde sus capacidades, al mismo proyecto o contenido” (D5), mientras que la maestra D9 recalca que las adaptaciones no deben implicar nunca una merma del nivel, sino una estrategia para alcanzar los objetivos desde distintos puntos de partida. Además, algunas reflexionan sobre cómo estas estrategias “no únicamente aportan beneficios para el alumnado con autismo, sino para todo el grupo” (D1), generando contextos más justos, colaborativos y ricos.

Este discurso es transversal, pero con mayor densidad entre docentes con entre 12 y 20 años de experiencia (D3, D4, D5, D6, D9, D10), quienes combinan una sólida formación inicial con una práctica ya consolidada, y parecen sentirse cómodas en la exploración de recursos metodológicos. Por otro lado, las maestras con más de 30 años de experiencia (D1, D7, D11, D12, D14) valoran especialmente el proceso de transformación grupal y la mejora del clima de aula que estas prácticas generan.

### 4.4. Actitudes

En relación con lo ético y emocional, algunas maestras entrevistadas asumen una enorme carga emocional y moral asociada a la responsabilidad de garantizar una inclusión real, muchas veces en solitario. Una de ellas reflexiona: “yo quiero conocer al niño al margen de los informes que te hayan dado. Quiero saber cómo piensa, cómo se comunica, qué normas tiene. No me sirven las etiquetas” (D1). Esta forma de entender la enseñanza implica una práctica profundamente situada y comprometida, donde la cercanía, el vínculo y el conocimiento del alumnado se convierten en condiciones necesarias para que pueda producirse el aprendizaje.

En línea con esto, la mayoría de las docentes rechaza las etiquetas diagnósticas como punto de partida, defendiendo una mirada pedagógica centrada en la persona y sus potencialidades. Como afirma D14: “no creo que haya una necesidad específica asociada al autismo, cada persona tiene necesidades distintas. No hay un prototipo para mí”. Este posicionamiento ético cuestiona la segregación, y la patologización de la diferencia. Como expresa otra maestra: “El problema está en el pensamiento del docente. Si tú partes de que esa persona no es capaz, la estás segregando desde el momento en que te sientas a su lado para hacer algo distinto al resto” (D2).

### 4.5. Estrategias organizativas y didácticas

Respecto a lo organizativo, las docentes ponen en valor la importancia del trabajo colaborativo entre profesionales y del respaldo institucional. Una de ellas destaca que “cuando hay coordinación real entre PT, AL, tutores, equipo directivo... se nota muchísimo” (D11), mientras que otra enfatiza que “la posibilidad de desarrollar experiencias de codocencia depende en gran medida del apoyo del equipo directivo”

(D3). Por su parte, otra maestra afirma que la cultura del centro es la que determina la orientación general del proyecto educativo al condicionar “las decisiones sobre los agrupamientos, horarios y prioridades pedagógicas” (D12) y fomentar o no una cultura de corresponsabilidad.

A nivel didáctico, las maestras describen diversas estrategias metodológicas que favorecen la inclusión. Entre ellas destacan el uso de metodologías activas, como el aprendizaje cooperativo, los rincones o los proyectos interdisciplinarios (D2, D5, D6 y D11). Estas prácticas permiten adaptar y personalizar la enseñanza a los distintos niveles de competencia presentes en el aula y facilitan también la interacción entre pares. Asimismo, se valora positivamente el uso de “materiales visuales y manipulativos, que funcionan para todos, no solo para quienes tienen un diagnóstico” (D8). Indican algunas también que los “recursos digitales facilitan la individualización” (D4), y que “la planificación conjunta entre docentes facilita adaptar objetivos sin generar más segregación” (D13). La creatividad pedagógica y la actitud proactiva de las maestras se erigen como elementos que permiten superar las limitaciones estructurales.

#### **4.6. Barreras**

No obstante, también emergen con claridad algunos obstáculos que dificultan o limitan la inclusión. Entre las barreras organizativas destaca la falta de tiempo para la coordinación docente, la sobrecarga de trabajo y las elevadas ratios de alumnado, de hecho, todas ellas son mencionadas de forma reiterada. Una de ellas señala que “muchas veces los horarios no nos permiten coordinarnos” (D7) mientras que otra lamenta tener que ser “una sola maestra con 25-28 criaturas con necesidades muy diversas, es un reto para el que no siempre tenemos medios” (D10). También se denuncia la rigidez del currículo y del sistema de evaluación, que obstaculiza la individualización de los aprendizajes (D2).

En relación con las barreras didácticas, las docentes hacen referencia a la escasa formación inicial y permanente en materia de inclusión, así como a la falta de recursos adaptados, especialmente en las etapas de infantil o para alumnado con necesidades más complejas. Una de ellas afirma que en muchos casos “hacemos lo que podemos por intuición” (D9), evidenciando una carencia sustancial de formación y herramientas metodológicas. D4 y D14 coinciden en señalar que buena parte del material adaptado debe ser elaborado por las propias docentes, lo que al fin y al cabo supone una carga adicional y requiere de tiempo, recursos y apoyo que muchas veces no tienen a su disposición.

#### **4.7. Otras categorías emergentes**

Entre las categorías emergentes que enriquecen la comprensión de la inclusión, destaca la dimensión emocional, tanto del alumnado como del profesorado, relacionada con la transformación. Las maestras relatan emociones de frustración, impotencia, pero también de satisfacción, alegría y orgullo cuando se logran pequeños avances o cuando se consolidan vínculos afectivos significativos con el alumnado. Varias maestras plantean que la escuela debe ser un espacio de justicia social y aprendizaje para la convivencia democrática. D2 lo expresa de manera contundente: “no puede haber inclusión si el currículum, el lenguaje o las relaciones siguen segregando. Hay que pensarlo todo desde

la diversidad”. Esta mirada también se relaciona con la crítica a modelos asistencialistas y con el reconocimiento del trabajo feminizado que sostiene la inclusión: cuidado, atención, escucha, adaptación y vínculo.

También surge la importancia de las familias, tanto como aliadas en los procesos de inclusión como en su rol de acompañamiento emocional. La comunicación con las familias se considera fundamental para el seguimiento del alumnado y para la coherencia entre los contextos escolar y familiar.

Finalmente, muchas docentes expresan una mirada crítica sobre las políticas educativas actuales, aparentemente desconectadas de la realidad. Se percibe una distancia entre el discurso normativo de la inclusión y las condiciones reales en las que esta debe ser implementada. Las docentes reclaman una mayor inversión en recursos humanos y materiales, reducción de ratios, estructuras más horizontales de organización y más y mejor formación continua que aborde las necesidades reales de su alumnado desde una perspectiva inclusiva, ética y transformadora. Como resume una de ellas: “hoy en día todos hablan de inclusión, pero cada uno entiende una cosa diferente. Para muchos, basta con estar en el aula. Pero eso es exclusión camuflada” (D1).

En suma, las múltiples voces aportan una concepción de la inclusión como un proceso complejo y dinámico tal y como se detalla en la Figura 1, que va más allá de la mera presencia física y que requiere una transformación profunda tanto de las prácticas como de las estructuras y culturas de los centros.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto, sin duda, la implicación activa de las maestras en la promoción de prácticas inclusivas. A partir de sus relatos, emergen tanto las barreras como los facilitadores que configuran el entramado complejo en el que se desarrolla la inclusión educativa. Las experiencias coinciden en algunos aspectos con autorías referentes en el tema, lo que permite ahondar en la comprensión de cómo se articulan las estrategias y prácticas organizativas, didácticas y emocionales en la escuela inclusiva.

En consonancia con Fortuny y Sanahuja (2020) y Sandoval y Quispe (2021), las docentes identifican como principales facilitadores el trabajo colaborativo entre ellas, la coordinación con los equipos de orientación y el acompañamiento que ofrecen algunos recursos de apoyo especializados, como las profesionales de Pedagogía Terapéutica o de Audición y Lenguaje. No obstante, también se evidencian algunas limitaciones estructurales que son recurrentes, como la escasez de tiempos y personal de apoyo (Echeita y Calderón, 2014), las ratios elevadas y algunas rigideces del currículum (Arnaiz, 2019) que dificultan el desarrollo de una atención realmente ajustada a las necesidades del alumnado con autismo.

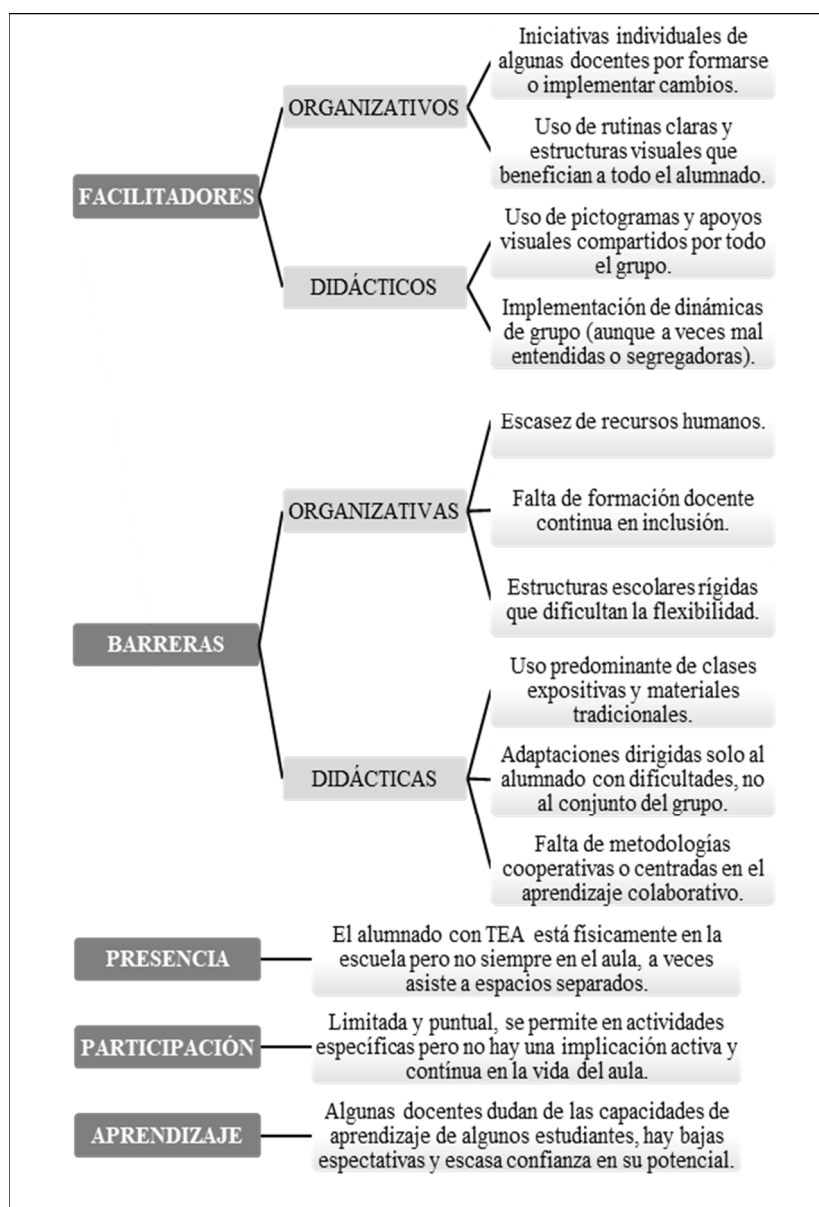


Figura 1. Metasíntesis de los hallazgos

Se observa, además, que aquellas maestras que trabajan en centros con estructuras organizativas más flexibles (agrupamientos abiertos, codocencia, planificación conjunta) y que han contado con oportunidades formativas recientes en materia de inclusión, reportan, coincidiendo con Sanahuja et al. (2020) y Tamakloe (2018), una mayor capacidad para generar contextos educativos que promueven no solo la presencia, sino también la participación activa y el aprendizaje significativo del alumnado con TEA. Esta correlación subraya la importancia de las condiciones estructurales como catalizadoras o inhibitoras del compromiso docente y del éxito de las prácticas inclusivas.

Las maestras entrevistadas demuestran numerosos conocimientos basados en la experiencia directa de la práctica y en la observación prolongada de las respuestas de su alumnado. Este saber, muchas veces invisibilizado por los marcos formales de evaluación institucional, se erige como un capital pedagógico imprescindible para el éxito de las prácticas inclusivas. En línea con los planteamientos de Fueyo et al. (2020), se constata

que la inclusión no se reduce a una serie de estrategias técnicas, sino que implica un posicionamiento ético y político que atraviesa la forma de concebir la enseñanza y la relación con la diversidad.

La estructura organizativa del aula y del centro también emergió como un tema importante. Las maestras que trabajan en entornos más flexibles, con horarios más adaptables y con una cultura escolar abierta a la innovación, reportan mayores posibilidades de implementar prácticas inclusivas efectivas. En este sentido, los hallazgos coinciden con los de autores como Sanahuja et al. (2020), quienes subrayan la necesidad de reorganizar los tiempos, espacios y agrupamientos para favorecer la participación activa de todo el alumnado.

A su vez, se ha puesto de relieve la necesidad de una formación inicial y especialmente continua, centrada tanto en la inclusión educativa como en la especialización sobre el autismo, para contribuir a que las docentes se sientan más preparadas para abordar las particularidades tan diversas que presenta el alumnado en el espectro. Sin embargo, la mayoría de ellas denuncia una notable carencia de propuestas formativas actualizadas y adaptadas a las realidades del aula, lo que coincide con estudios como los de Garzón et al. (2016) o Zambrano Garcés y Orellana Zambrano (2018), que apuntan a la urgencia de invertir en desarrollo profesional docente actualizado para la inclusión.

Desde una perspectiva de género, este estudio también permite problematizar el lugar que ocupan las mujeres en la construcción de la escuela inclusiva. Tal como señalan Sánchez Castellón y Sánchez Castellón (2023) y García Vasconcelos (2011), las maestras han sido históricamente invisibilizadas, pese a su papel fundamental en el sostén y la renovación pedagógica de los centros educativos. Las entrevistadas, todas mujeres, reflejan un compromiso evidente con los principios de equidad y justicia, asumiendo con frecuencia –y en soledad– la responsabilidad de garantizar la participación, el aprendizaje y la presencia del alumnado con TEA en sus aulas. Cabe señalar que la muestra no fue seleccionada con criterios de género, pero coincidió con la feminización ampliamente documentada del profesorado en las etapas de Educación Infantil, con un 97,4% de mujeres y Primaria con un 82,2% (INE, 2025).

Este compromiso cotidiano se manifiesta tanto en sus prácticas pedagógicas como en las emociones que impregnan sus discursos: preocupación, ternura, frustración, impotencia, pero también esperanza y orgullo. Lejos de una visión asistencialista, las maestras expresan una voluntad clara de transformación, pese a las limitaciones estructurales del sistema. Esta disposición está en sintonía con lo señalado por Carew et al. (2020), quienes destacan que la actitud y la implicación del profesorado –en particular de muchas mujeres– son factores decisivos para el éxito de las iniciativas inclusivas en contextos adversos.

Asimismo, conviene subrayar que algunas de las maestras entrevistadas desarrollan su práctica dentro del marco de los principios e ideales del Proyecto Roma, un movimiento educativo inscrito en la llamada 'pedagogía alternativa', que surge como respuesta crítica al modelo escolar tradicional. El Proyecto Roma propone transformar el contexto pedagógico y cultural de los centros escolares, partiendo de la idea central de que todas las personas son competentes para aprender y deben ser reconocidas como sujetos de dignidad y derechos. Inspirado en principios como la confianza en la competencia cognitiva y cultural de todo el alumnado, el trabajo cooperativo y solidario, y el valor de las diferencias (López Melero, 2011), el proyecto promueve la creación de entornos escolares inclusivos y democráticos, donde la diversidad se entiende como un recurso, y

la inclusión como una apuesta ética y política por la justicia social. En sus relatos, las maestras que se adhieren a este enfoque perciben la inclusión no como estrategia de compensación, sino como un compromiso colectivo con la justicia social, articulado en torno al principio de confianza y a la construcción compartida del conocimiento. Estas docentes describen entornos donde las decisiones curriculares, metodológicas y organizativas parten de un análisis contextual, y no de prescripciones estandarizadas, lo que permite respuestas educativas más flexibles, democráticas y transformadoras. Tal como señala López Melero (2011), la inclusión no puede entenderse como un conjunto de medidas aplicadas a sujetos con “déficit”, sino como un proceso ético y político que transforma la escuela y la hace más humana, justa y equitativa para todos.

En línea con los aportes de Martín de los Ríos y Caracuel Cáliz (2025), se constata que para estas maestras la inclusión no se concibe como una meta puramente técnica o administrativa, sino como una apuesta ética y política por el derecho a la educación y la justicia social. Desde esta perspectiva, incluir al alumnado con TEA –y al diverso alumnado en general– implica desestabilizar las lógicas normalizadoras que siguen operando en muchas escuelas. Tal como revelan sus voces, el desafío no estriba únicamente en aplicar adaptaciones curriculares, sino en transformar los marcos culturales que definen qué es lo “normal”, lo “válido” o lo “enseñable”. Esto exige, como también señalan Fueyo et al. (2020), un posicionamiento ético que cuestione las jerarquías del sistema educativo y reconozca la diversidad como un valor constitutivo, no como una desviación para gestionar.

Los resultados de ambos estudios también convergen en una problemática frecuentemente desatendida: el trabajo ético y emocional –silencioso pero persistente– que muchas maestras sostienen día a día. Ellas continúan siendo las principales impulsoras de las prácticas inclusivas, muchas veces en condiciones precarias y sin el reconocimiento institucional que merecen. Martín de los Ríos y Caracuel Cáliz (2025) evidencian cómo este esfuerzo suele ser naturalizado, invisibilizado o incluso romantizado. Esta mirada crítica permite profundizar en lo que ya advertía García Vasconcelos (2011): la inclusión es también un campo donde se disputa el valor del trabajo feminizado en la escuela, en el que el cuidado, la empatía y el compromiso ético han sido históricamente relegados, aunque resulten fundamentales para sostener los principios de equidad.

En definitiva, lo obtenido en este estudio reafirma la urgencia de escuchar y valorar las voces de las maestras como agentes clave en los procesos de inclusión educativa. Su experiencia evidencia que la inclusión no es solo un objetivo normativo, sino una práctica situada, relacional y profundamente política, que requiere apoyos reales, condiciones estructurales favorables y un reconocimiento profesional acorde. Las maestras no solo implementan prácticas inclusivas: las sostienen, las reinventan y les dan sentido en contextos complejos. Dar visibilidad a su labor implica también avanzar hacia una educación más justa, sensible a la diversidad y comprometida con los derechos humanos.

## FINANCIACIÓN

Este estudio ha sido posible gracias a la financiación de la Direcció General de Ciència i Investigació de la Generalitat Valenciana para la realización de un proyecto en el marco de una estancia de investigación (CIBEST/2023/214) en la Universidad de Málaga.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alba, C. (2022). *Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. SM.
- American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Aranda, T. y Araújo, E.G. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. Editorial EOS.
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (2ª ed.). Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Carew, M., Groce, N., Deluca, M., Kett, M., & 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>
- Echeita, G. y Calderón, G. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 41, 67-98.
- 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.
- García Vasconcelos, M. (2011). *Mujeres, maestras y diversidad: historias de vida* [Trabajo Final de Máster]. Universidad Internacional de Andalucía.
- Garzón, P., Calvo, M I. y Orgaz, M.B. (2017). Inclusión educativa: Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing.
- Gutiérrez-Rueda, M.M. (2021). Experiencias de apropiación: narrativas de maestras desde la inclusión. En L.M. Bermúdez (Comp.). *Resignificando la educación: 12 reflexiones pedagógicas* (pp. 133-148). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Hernández González, O., Schilling Lara, C.A., Gómez-Campos, R., Cossio-Bolaños, M. y Spencer Contreras, R.E. (2021). The Preparation of School Teachers to Stimulate the Socialization of Students with Autism in Conditions of Inclusion. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0197>
- INE (2025). *Mujeres en el profesorado por enseñanza que imparten (2021-2022)*. Instituto Nacional de Estadística. [https://www.ine.es/ss/Satellite?c=INESseccion\\_C&param3=1259924822888&p=1254+35110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayOut&cid=1259925481851&L=0](https://www.ine.es/ss/Satellite?c=INESseccion_C&param3=1259924822888&p=1254+35110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayOut&cid=1259925481851&L=0)
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, 37-54. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/23>
- Martín de los Ríos, E. y Caracuel-Cáliz, R.F. (2025). La inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista: los desafíos del profesorado para una educación inclusiva. Una revisión sistemática. *Estudios Sobre Educación*. <https://doi.org/10.15581/004.50.006>
- Miles, M.B., Huberman, A.M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Pérez, A. y Latino, D. (2021). Maestros y maestras de apoyo a la inclusión (MAI): responsabilidades, prácticas y recorridos conceptuales en pos de lo común. En D. Kaplan (Dir.), *La docencia de apoyo para la inclusión y la accesibilidad educativa: Entre la tarea artesanal y el saber pedagógico* (pp. 119-131). Noveduc.

- Quesada-Pallarès, C., Fernández De Álava, M. y Rebollar Sánchez, E.M. (2015). Diferencias de género en la participación de la población adulta en actividades de aprendizaje no formal e informal: situación actual en España. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 67(3), 123-141. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67307>
- 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 Educación*, 31(4), 497-506. <https://doi.org/10.5209/rced.65774>
- Sánchez Castellón, L.M. y Sánchez Castellón, E.B. (2023). Maestras en el horizonte de una educación inclusiva: Santa Marta. 1974-2000. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 25(40), 127-155.
- Sandoval, A. y Quispe, M. (2021). Estrategias docentes para la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela. *Pluriversidad*, 8, 127-143. <https://doi.org/10.31381/pluriversidad.v1i8.4584>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tamakloe, D. (2018). A Case Study of Preschool Teachers' Pedagogical Behaviors and Attitudes Toward Children with Disabilities. *International Journal of Whole Schooling*, 14(2), 83-103.
- UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el Mundo 2020. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. UNESCO.
- Vidal-Esteve, M.I. (2024). Inclusión educativa y trastorno del espectro del autismo: facilitadores y contextos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (34), 35-57. <https://doi.org/10.18172/con.6019>
- Waisman, T.C., Williams, ZJ., Cage, E., Santhanam, S.P., Magiati, I., Dwyer, P. ... y Gillespie-Lynch, K. (2023). Learning from the experts: Evaluating a participatory autism and universal design training for university educators. *Autism*, 27(2), 356-370.
- Zambrano Garcés, R.M. y Orellana Zambrano, M.D. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Revista de Investigación Científica*, 2(4), 39-48. [https://doi.org/10.26871/killkana\\_social.v2i4.296](https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i4.296)