



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades

Máster Universitario en Educación Especial

**Autopercepciones del profesorado de
Primaria del País Vasco sobre su formación
y preparación en la intervención educativa
con alumnado con TEA**

Trabajo Fin de Estudio presentado por:	Eider Vallejo Barreiro
Modalidad:	Proyecto de Investigación
Director/a:	Oscar Ulloa Guerra
Fecha:	10/02/2026

Resumen

El presente trabajo persigue desarrollar un proyecto de investigación que indague en las percepciones docentes de Primaria en Euskadi sobre su preparación y formación para dar respuesta educativa al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), en un contexto donde la educación inclusiva y la atención a la diversidad constituyen principios fundamentales del sistema educativo. El objetivo de la investigación es identificar el nivel de competencia profesional autopercebido por los docentes, las dificultades que encuentran en su práctica diaria y las necesidades formativas que consideran prioritarias para mejorar la respuesta educativa. Para ello, se propone una metodología mixta que combina un cuestionario digital y entrevistas semiestructuradas. Se espera que los resultados reflejen que, aunque los docentes muestran actitudes mayoritariamente positivas hacia la inclusión, perciben una formación inicial y continua insuficiente, además de barreras como falta de recursos, ratios elevadas y escaso apoyo especializado. En conclusión, el estudio subraya la necesidad de reforzar la formación docente y los recursos disponibles para garantizar una atención inclusiva de calidad al alumnado con TEA.

Palabras clave: TEA, percepciones, docentes, diversidad, inclusión

Abstract

This study aims to develop a research project that investigates the perceptions of primary school teachers in the Basque Country regarding their preparation and training to provide educational support to students with Autism Spectrum Disorder (ASD), in a context where inclusive education and attention to diversity are fundamental principles of the education system. The aim of the research is to identify the level of professional competence self-perceived by teachers, the difficulties they encounter in their daily practice, and the training needs they consider a priority for improving the educational response. To this end, a mixed methodology combining a digital questionnaire and semi-structured interviews is used. The results are expected to show that, although teachers have mostly positive attitudes toward inclusion, they perceive insufficient initial and continuing training, as well as barriers such as lack of resources, high student-teacher ratios, and limited specialized support. In conclusion, the study highlights the need to strengthen teacher training and available resources to ensure quality inclusive education for students with ASD.

Keywords: ASD, perceptions, teachers, diversity, inclusion

Índice de contenidos

Introducción.....	6
1.1. Justificación de la temática	7
1.2. Planteamiento del problema.....	10
1.3. Objetivos del TFE	11
1.3.1. Objetivo general	11
1.3.2. Objetivos específicos	11
2. Marco teórico.....	12
2.1. Educación inclusiva y atención a la diversidad.....	12
2.1.1. Evolución histórica de la educación inclusiva.....	12
2.1.2. Marco normativo internacional y nacional	13
2.2. Trastorno del Espectro Autista (TEA)	15
2.2.1. Definición y criterios diagnósticos (DSM-5, CIE-11)	15
2.2.2. Tipos y características.....	16
2.3. Inclusión del alumnado con TEA en las aulas	18
2.3.1. Barreras y retos	18
2.3.2. Formas de intervención / Modelos de escolarización.....	20
2.4. Profesorado y formación	22
2.4.1. Formación inicial de los docentes sobre el TEA	22
2.4.2. Formación continua.....	23
2.4.3. Actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa	26
2.5. Revisión de estudios sobre percepciones docentes respecto a su preparación para atender a estudiantes con TEA	28
2.5.1. Percepciones sobre la preparación y competencia profesional	28
2.5.2. Percepciones sobre los desafíos y necesidades de apoyo	29

2.5.3.	Percepciones sobre los beneficios y el impacto de la inclusión.....	30
3.	Marco empírico	32
3.1.	Diseño	33
3.2.	Metodología de la investigación	33
3.2.1.	Objetivos, hipótesis y preguntas de investigación	33
3.2.2.	Población y muestra	34
3.2.3.	Variables	36
3.2.4.	Técnicas e instrumentos de recogida de datos	39
3.2.5.	Procedimiento de recolección de datos	47
3.3.	Análisis de datos	48
3.4.	Recursos humanos, materiales y económicos.....	53
4.	Discusión y Conclusiones.....	54
4.1.	Discusión.....	54
4.2.	Conclusiones.....	61
5.	Limitaciones y prospectiva	65
	Referencias bibliográficas.....	67
Anexo A.	Guión de la entrevista	87
Anexo B.	Índice de Acrónimos	91

Índice de tablas

Tabla 1: Variables de estudio	38
Tabla 2: Recursos necesarios para la elaboración de este proyecto	54

Introducción

La educación inclusiva se presenta como un principio fundamental que, además de asegurar el acceso de todo el alumnado a la educación, busca promover el desarrollo óptimo de sus habilidades para la vida (Gobierno Vasco, 2019). Tal y como establece la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación, la atención a la diversidad es fundamental para dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado, tanto de aquellas personas con dificultades de aprendizaje como de aquellas con mayores capacidades y motivación.

En este contexto, la atención a la diversidad constituye uno de los pilares fundamentales de la escuela inclusiva contemporánea. Entre los distintos colectivos que requieren una respuesta educativa ajustada a sus características, el alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (en adelante TEA) ocupa un lugar destacado tanto por la creciente prevalencia de este diagnóstico como por la complejidad de sus necesidades (Bolourian et al., 2022). El TEA se define como un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por alteraciones en la comunicación social, la reciprocidad socioemocional y la presencia de conductas repetitivas, intereses restringidos o hipersensibilidades sensoriales (American Psychiatric Association, 2013). Se trata de un espectro heterogéneo en el que la intensidad de los síntomas y la capacidad de funcionamiento varía ampliamente, lo que obliga a que la respuesta educativa sea igualmente flexible, personalizada y ajustada.

La inclusión del alumnado con TEA en la escuela ordinaria no solo plantea un reto desde el punto de vista psicológico o sanitario, sino también desde la perspectiva educativa estructural. En España, diversos informes como el de González de Riviera-Romero et al. (2022), han señalado que, aunque existe normativa que promueve la educación inclusiva como la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) y los decretos autonómicos de atención a la diversidad, su implementación práctica aún se ve obstaculizada por limitaciones como ratios elevadas, falta de apoyos especializados permanentes, rigidez del currículo y disparidad en los recursos disponibles entre centros. Esta situación se traduce en que muchos docentes se enfrentan a aulas heterogéneas con alumnado con necesidades diversas, incluidas aquellas derivadas del TEA, sin contar con los apoyos necesarios ni capacidades formativas suficientes para hacer adaptaciones pedagógicas efectivas (González de Riviera-Romero et al., 2022).

1.1. Justificación de la temática

La elección de este tema responde a una combinación de razones académicas y sociales. En primer lugar, se trata de una cuestión de gran actualidad, ya que la escolarización de alumnado con TEA en aulas ordinarias es una realidad cada vez más extendida. Los datos estadísticos evidencian un crecimiento sostenido de los diagnósticos y, por consiguiente, una mayor presencia de estudiantes con TEA en los centros educativos. La Estrategia Española en Trastornos del Espectro del Autismo (Ministerio de Sanidad, 2015) ya reconocía hace años la importancia de la escuela como espacio fundamental para la inclusión social y educativa de este colectivo, subrayando la necesidad de proporcionar a los docentes herramientas y recursos adecuados.

A nivel global y nacional, se observa un crecimiento continuado del alumnado con TEA integrado en sistemas educativos ordinarios. Según el informe de Autismo España para el curso 2022-2023, el número de alumnos y alumnas con TEA ascendía a 78.063 en la educación no universitaria, de los cuales aproximadamente un 84,84 % estaba escolarizado en modalidades ordinarias, y sólo un 15,16 % en centros de educación especial. Este alumnado se distribuye mayoritariamente en Educación Primaria (43,73 %) e Infantil, lo que recalca la necesidad de que el profesorado de estas etapas esté preparado para responder adecuadamente a sus particularidades (Plaza-Sanz, 2024 https://autismo.org.es/wp-content/uploads/2024/04/2024_Informe_DatosAlumnadoNoUniversitario_Curso2022-2023_AutismoEspana.pdf).

El País Vasco comparte esta tendencia. Estudios promovidos por el Departamento de Sanidad (Reviriego-Rodrigo et al., 2022) destacan el aumento en los diagnósticos, la necesidad de una detección temprana y la relevancia de dotar al profesorado de estrategias pedagógicas basadas en la evidencia. Asimismo, estos informes señalan que la inclusión de alumnado con TEA en centros ordinarios es ya una realidad consolidada, aunque persisten importantes desafíos relacionados con la falta de recursos, la rigidez curricular y, sobre todo, las carencias formativas del profesorado. El enfoque inclusivo implementado en la comunidad autónoma se basa en la idea de que todos los estudiantes, sin importar sus particularidades, deben tener acceso a una educación de calidad junto a sus iguales. Sin embargo, para que esta premisa se materialice, resulta imprescindible que el profesorado cuente con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para atender adecuadamente a estudiantes con TEA.

Desde un enfoque internacional, la Organización Mundial de la Salud (2023) estima que 1 de cada 100 niños en el mundo presenta un diagnóstico de TEA. Estas cifras implican que millones de estudiantes forman parte de los sistemas educativos ordinarios y que los docentes se enfrentan al reto de ofrecer una respuesta adecuada a sus necesidades. La UNESCO (2015), a su vez, en su informe Educación para Todos, subraya que la educación inclusiva es un derecho humano fundamental y que los Estados deben garantizar que el profesorado cuente con las competencias necesarias para atender a la diversidad. Del mismo modo, la OCDE (2019) insiste en que el éxito de las políticas inclusivas depende en gran medida de la capacitación y la autoeficacia de los docentes, señalando que las percepciones que tienen sobre su formación influyen directamente en su práctica educativa.

En el contexto europeo, la *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (2020) también ha publicado múltiples informes en los que destaca que la inclusión de alumnado con TEA requiere no solo recursos materiales o apoyo externo, sino, sobre todo, un profesorado formado y seguro de sus capacidades. Sin esta preparación, el riesgo de exclusión aumenta, pues la presencia del alumnado en el aula no garantiza su participación ni su aprendizaje efectivo. En consecuencia, la investigación en torno a las percepciones del profesorado se vuelve un área estratégica, ya que permite anticipar necesidades y diseñar políticas basadas en la evidencia.

Además de que los datos del Ministerio de Educación y la Confederación de Autismo España (Plaza-Sanz, 2024) muestran que el alumnado con TEA se ha cuadruplicado en la última década, estudios como el de Larraceleta-González et al. (2022) han revelado que una gran parte del profesorado declara no haber recibido formación suficiente ni sentirse preparado para atender de manera adecuada a estos alumnos. Esta percepción se relaciona con carencias tanto en la formación inicial universitaria como en la formación permanente ofrecida por las administraciones educativas.

En cuanto a dicha formación docente, se observa que en España alrededor del 75% del profesorado que ha recibido alguna formación sobre autismo ha tenido que financiársela por su cuenta, lo que indica una brecha entre la oferta institucional y las percepciones de responsabilidad individual que asumen los docentes para acceder a formación especializada. Este elemento sugiere también una posible barrera económica o de accesibilidad en la

formación continua del profesorado, lo que puede influir en cómo los docentes valoran su competencia y preparación (Confederación Autismo España, 2022).

Por otro lado, un estudio reciente realizado en Canarias (Perera-Dorta, 2024), muestra que, aunque los docentes tienen actitudes generalmente positivas hacia el alumnado TEA, existe un desconocimiento importante tanto de estrategias de intervención específicas como de legislación relevante, adaptaciones curriculares y metodologías basadas en evidencia. Los participantes reportan inseguridad ante situaciones prácticas de inclusión, lo que sugiere que la formación que reciben no cubre plenamente los casos reales que encuentran en el aula.

En definitiva, la formación docente se convierte en un factor crítico. Se ha observado que, aunque la actitud del profesorado hacia la inclusión suele ser positiva, muchos profesionales reconocen sentirse poco preparados para intervenir con eficacia con alumnado con TEA (Martín de los Ríos y Caracuel-Cáliz, 2025; Sánchez-Blanchart et al., 2019). Estas percepciones se relacionan tanto con carencias en la formación inicial como con insuficiencias en la oferta de formación permanente y con la falta de coordinación entre equipos docentes, orientadores y especialistas de apoyo. La distancia entre las políticas inclusivas y la práctica cotidiana se manifiesta en la inseguridad de los maestros para afrontar situaciones concretas, lo que puede afectar a la calidad de la atención y a la inclusión real del alumnado (Russell et al., 2023).

Desde esta perspectiva, analizar las percepciones del profesorado de primaria del País Vasco respecto a su preparación y formación para abordar las necesidades del alumnado con TEA adquiere una relevancia significativa. Conocer lo que piensan, sienten y demandan los propios profesionales que trabajan en primera línea resulta fundamental para orientar programas formativos, diseñar políticas educativas más eficaces y ofrecer apoyos ajustados a las realidades de los centros. Este Trabajo de Fin de Máster se enmarca en este propósito, situando en el centro de la investigación las voces del profesorado como actores clave en el proceso inclusivo.

Asimismo, el interés por este objeto de estudio se justifica por la importancia que tiene para la comunidad científica y educativa. En los últimos años se han realizado múltiples investigaciones que ponen de manifiesto las dificultades que experimenta el profesorado en este ámbito. Por ejemplo, Humphrey y Symes (2011a) encontraron que los docentes de Primaria en Reino Unido se sentían insuficientemente formados para gestionar las conductas

y necesidades de los alumnos con TEA, a pesar de reconocer la importancia de la inclusión. En España, un estudio de Antona-Herranz (2022) con estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria mostró que las actitudes hacia la inclusión de alumnado con TEA eran generalmente positivas, pero coexistían con un déficit claro de conocimientos prácticos sobre estrategias de intervención. En el País Vasco, investigaciones como la de Aranguren (2012) han explorado el perfil y las necesidades formativas del profesorado de educación especial, revelando que la capacitación en torno al TEA es una demanda recurrente.

1.2. Planteamiento del problema

En este sentido, a pesar de que existe literatura sobre la formación docente en relación al TEA y estudios sobre necesidades formativas, creencias o actitudes del profesorado hacia la inclusión, apenas se encuentran investigaciones que aborden específicamente la autopercepción del profesorado de Primaria en España en cuanto a su propia preparación para atender al alumnado con TEA. Por ejemplo, solo se ha identificado un estudio nacional reciente que analiza necesidades formativas basadas en evidencias para profesorado especializado (PT y AL) con relación al TEA (Larraceleta-González et al., 2022), y otro trabajo de tesis en Canarias que aborda formación y creencias del profesorado de Primaria sobre el TEA (Perera-Dorta, 2024). Sin embargo, ninguno de estos trabajos mide, con instrumentos validados, la percepción que los docentes del nivel Primaria tienen sobre su competencia, preparación inicial y continua o sobre cuáles son sus fortalezas y debilidades en relación al TEA de forma sistemática.

En el País Vasco, hasta ahora no se ha identificado ningún estudio publicado con estos tres criterios (autopercepción, profesorado de Primaria, TEA) que permita hacer comparaciones locales ni cuantitativas robustas. Esta escasez evidencia un vacío en la investigación que hace esencial examinar el tema, tanto para aportar conocimiento nuevo como para orientar políticas formativas específicas en este contexto autonómico.

En tercer lugar, la pertinencia de este trabajo se refuerza por el papel central que la formación docente desempeña en el éxito de las políticas inclusivas. Tal como señalan Florian y Black-Hawkins (2011), la inclusión no depende únicamente de la disponibilidad de recursos, sino de la capacidad de los docentes para adaptar su práctica pedagógica a la diversidad de su alumnado. En este marco, conocer las percepciones de los maestros y maestras sobre su

preparación específica para atender al alumnado con TEA resulta crucial, puesto que estas percepciones influyen en su autoeficacia, en la implementación de estrategias y, en última instancia, en los resultados educativos de sus estudiantes.

Por último, desde una perspectiva local, el País Vasco presenta particularidades que justifican un análisis específico. El bilingüismo educativo, la diversidad cultural y las políticas autonómicas en materia de inclusión hacen que las percepciones del profesorado puedan diferir respecto a las de otras comunidades. Evaluar estas percepciones permitirá identificar fortalezas y carencias específicas del contexto vasco, ofreciendo un punto de partida para futuras intervenciones formativas o de apoyo institucional.

En definitiva, este trabajo pretende aportar evidencia empírica sobre un aspecto poco estudiado en la literatura: las percepciones del profesorado de Primaria del País Vasco respecto a su preparación y formación en la intervención educativa del alumnado con TEA. Esta investigación adquiere relevancia no solo por su aportación académica, sino también por su potencial para generar recomendaciones prácticas que contribuyan a una escuela más inclusiva y equitativa.

1.3. Objetivos del TFE

1.3.1. Objetivo general

El presente trabajo parte de un objetivo general que consiste en elaborar un proyecto de investigación para el análisis de las percepciones del profesorado de Educación Primaria del País Vasco sobre su formación inicial y continua para atender al alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), identificando sus fortalezas, carencias y necesidades formativas en el marco de la educación inclusiva.

1.3.2. Objetivos específicos

- Analizar el marco teórico y normativo relacionado con la educación inclusiva y el TEA, incluyendo legislación internacional, nacional y autonómica, así como los conceptos clave: TEA, inclusión educativa, formación docente y atención a la diversidad.
- Sintetizar los hallazgos de investigaciones nacionales e internacionales relacionadas con las percepciones del profesorado sobre su preparación para atender al alumnado con TEA.

- Definir el diseño metodológico de la investigación.
- Precisar las variables de estudio y sus dimensiones.
- Seleccionar y justificar los instrumentos de recolección de datos.

2. Marco teórico

2.1. Educación inclusiva y atención a la diversidad

2.1.1. Evolución histórica de la educación inclusiva

La educación inclusiva ha experimentado una profunda transformación a lo largo de las últimas décadas, pasando de modelos segregadores a enfoques que promueven la participación plena de todos los estudiantes en el sistema educativo ordinario. Según Echeita y Ainscow (2011), la inclusión educativa representa un proceso de transformación sistémica que va más allá de la mera integración física del alumnado con necesidades educativas especiales, constituyendo un cambio de paradigma en la concepción misma de la educación.

Históricamente, la atención educativa a las personas con discapacidad ha transitado por diferentes etapas que reflejan la evolución de la sociedad y sus valores. Palacios y Romañach (2006) identifican tres modelos principales en el tratamiento de la discapacidad: el modelo de prescindencia, característico de sociedades antiguas donde se asumía que las personas con discapacidad no tenían nada en lo que contribuir; el modelo médico-rehabilitador, que surge con la modernidad y centra el problema en el individuo y sus limitaciones; y el modelo social, que entiende la discapacidad como resultado de las barreras que impone la sociedad. Este último modelo constituye el fundamento teórico de la educación inclusiva contemporánea.

En el contexto educativo español, Marchesi et al. (2014) señalan que la evolución hacia la inclusión educativa se inicia formalmente con la Ley General de Educación de 1970, que introduce el concepto de educación especial, aunque todavía bajo un enfoque segregador. Sin embargo, el verdadero impulso hacia la integración educativa llega con la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) de 1982 y, posteriormente, con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, que establece el principio de normalización e integración escolar (Echeita, 2006).

El concepto de inclusión educativa, tal como lo entendemos actualmente, surge en la década de 1990 a partir de declaraciones internacionales como la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que marca un hito al promover la educación para todos bajo el principio de que las escuelas ordinarias deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales o lingüísticas (Booth y Ainscow, 2015). Como señalan Muntaner-Guasp et al. (2016), esta declaración supuso un cambio radical en la forma de entender la educación, pasando de centrarse en el déficit del alumno a cuestionar los obstáculos del sistema educativo.

Más recientemente, autores como Florian y Black-Hawkins (2011) han enfatizado que la educación inclusiva no debe entenderse únicamente como una cuestión de ubicación física del alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios, sino como un proceso que implica la transformación de las culturas, políticas y prácticas escolares para dar respuesta a la diversidad de todo el alumnado. En esta línea, Messiou (2016) destaca que la inclusión requiere un compromiso activo con la participación de todos los estudiantes y la eliminación de todas las formas de exclusión educativa.

Echeita et al. (2009) subrayan que la evolución hacia una educación verdaderamente inclusiva en España ha sido lenta y desigual, caracterizándose por avances significativos en el plano normativo, pero con importantes carencias en la práctica educativa cotidiana. Esta tensión entre los principios inclusivos declarados y su implementación real constituye uno de los principales desafíos actuales del sistema educativo español.

2.1.2. Marco normativo internacional y nacional

El desarrollo de la educación inclusiva se ha visto sustentado por un amplio marco normativo tanto a nivel internacional como nacional que establece los derechos educativos de las personas con discapacidad y otros colectivos en situación de vulnerabilidad. A nivel internacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2006), ratificada por España en 2008, constituye el instrumento jurídico más relevante al establecer en su artículo 24 el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva en todos los niveles (De Lorenzo, 2004).

Como señalan Echeita y Navarro (2014), esta Convención supone un cambio de paradigma al pasar del enfoque médico-rehabilitador a un modelo social de la discapacidad,

donde el énfasis se coloca en la eliminación de las barreras del entorno para garantizar la participación plena. En el contexto europeo, la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva ha desarrollado numerosos documentos orientadores que promueven políticas y prácticas inclusivas (Watkins, 2012).

A nivel nacional, el marco normativo español ha evolucionado considerablemente en las últimas décadas hacia un modelo más inclusivo. La Constitución Española de 1978 establece en su artículo 27 el derecho a la educación y en el artículo 49 la obligación de los poderes públicos de realizar una política de integración de las personas con discapacidad (De Asís-Roig, 2008). Posteriormente, la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE) introduce el concepto de "alumnado con necesidad específica de apoyo educativo" (ACNEAE), ampliando el foco más allá de la discapacidad para incluir otras situaciones que requieren atención educativa diferente a la ordinaria (Sánchez-Palomino y Rodríguez-González, 2016).

La Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), mantiene los principios de inclusión y atención a la diversidad, aunque diversos autores han criticado algunos de sus aspectos por considerarlos potencialmente excluyentes (Echeita y Domínguez-Gutiérrez, 2011). Más recientemente, la Ley Orgánica 3/2020, de Educación (LOMLOE), refuerza el compromiso con la educación inclusiva, estableciendo en su preámbulo que "solo un sistema educativo inclusivo podrá garantizar la igualdad de oportunidades y la plena participación del alumnado" (Echeita, 2021).

Como destacan Verdugo y Rodríguez (2012), el Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, incorpora explícitamente la atención a la diversidad como principio fundamental, señalando que los centros educativos deben adoptar las medidas curriculares y organizativas necesarias para atender a todo el alumnado. En esta misma línea, el Real Decreto 95/2022, de Educación Infantil, enfatiza la importancia de respetar el ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante para lograr una integración real en las aulas (Simón y Echeita, 2013).

A nivel autonómico, cada comunidad autónoma ha desarrollado su propia normativa específica sobre atención a la diversidad y educación inclusiva, lo que ha generado cierta heterogeneidad en la aplicación práctica de los principios inclusivos en el territorio español (Gonzalez-Gil et al., 2019). Como señalan López Melero (2012) y Parrilla (2002), esta diversidad

normativa puede suponer tanto una riqueza como un desafío, dependiendo del grado de compromiso real de cada administración con los principios inclusivos.

2.2. Trastorno del Espectro Autista (TEA)

2.2.1. Definición y criterios diagnósticos (DSM-5, CIE-11)

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se define como “un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por dificultades persistentes en la comunicación e interacción social, junto con la presencia de patrones de comportamiento, intereses o actividades de tipo restrictivo o repetitivo” (American Psychiatric Association, 2013, p. 31). La conceptualización actual del TEA como un espectro refleja la gran heterogeneidad de manifestaciones clínicas, niveles de severidad y trayectorias evolutivas que presentan las personas con este diagnóstico (Lord et al., 2020).

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su quinta edición (DSM-5), difundido en 2013, incorporó modificaciones relevantes en la conceptualización y diagnóstico del autismo. Como explican Artigas-Pallarés y Paula (2012), el DSM-5 unificó bajo el término Trastorno del Espectro Autista varios diagnósticos que anteriormente se consideraban independientes: el trastorno autista, el trastorno generalizado del desarrollo no especificado, el síndrome de Asperger y el trastorno desintegrativo infantil. Esta unificación responde a evidencias científicas que sugieren que estas categorías no representaban entidades clínicas diferenciadas sino variaciones de un mismo continuo (Volkmar y McPartland, 2014).

Según el DSM-5, el diagnóstico de TEA requiere la presencia de dos criterios principales. El primero se refiere a déficits persistentes en la comunicación e interacción social en múltiples contextos, que incluyen: deficiencias en la reciprocidad socioemocional, deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, y deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones (Hervás-Zúñiga et al., 2017). El segundo criterio abarca patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, manifestados en al menos dos de los siguientes aspectos: movimientos, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos; insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento;

intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco; e hiper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales (Kamp-Becker et al., 2018).

Una característica fundamental del DSM-5 es la introducción de especificadores de gravedad (nivel 1, 2 o 3) que permiten describir la cantidad de apoyo que requiere cada persona, desde necesita ayuda hasta necesita ayuda muy notable (Weitlauf et al., 2013). Como señalan Canal-Bedia et al. (2011), esta clasificación dimensional resulta más útil clínicamente que las categorías discretas del DSM-IV, al reconocer la naturaleza continua del espectro autista.

Por su parte, la Clasificación Internacional de Enfermedades en su undécima revisión (CIE-11), publicada por la Organización Mundial de la Salud en 2018 y adoptada oficialmente en 2022, mantiene una aproximación similar al DSM-5 al conceptualizar el autismo como un espectro (Organización Mundial de la Salud, 2018). Sin embargo, la CIE-11 introduce algunas diferencias terminológicas y clasificatorias, utilizando el término Trastorno del Espectro Autista dentro de la categoría más amplia de Trastornos del neurodesarrollo (Fuentes-Biggi et al., 2006).

La CIE-11 caracteriza el TEA por déficits persistentes en la capacidad de iniciar y sostener la interacción social recíproca y la comunicación social, junto con un rango de patrones de comportamiento e intereses restringidos, repetitivos e inflexibles (Lord et al., 2018). Una de las aportaciones de la CIE-11 es la posibilidad de especificar si existe o no discapacidad intelectual asociada, alteración del lenguaje funcional, y la presencia de otras condiciones médicas o genéticas conocidas (Artigas-Pallarés et al., 2005).

Como destacan Mulas et al. (2010), ambos sistemas diagnósticos coinciden en reconocer que los síntomas del TEA deben estar presentes desde las primeras etapas del desarrollo, aunque pueden no manifestarse completamente hasta que las demandas sociales excedan las capacidades limitadas del individuo. Asimismo, ambos subrayan que estos síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, ocupacional u otras áreas importantes del funcionamiento actual (Barthélémy et al., 2008).

2.2.2. Tipos y características

Aunque el DSM-5 eliminó las subcategorías diagnósticas previamente establecidas, la práctica clínica y educativa sigue reconociendo la importante heterogeneidad dentro del

espectro autista. Como señalan Happé y Frith (2020), el TEA se manifiesta de formas muy diversas, variando considerablemente en términos de capacidades cognitivas, habilidades lingüísticas, nivel de autonomía y necesidades de apoyo. Esta variabilidad ha llevado a diversos autores a proponer clasificaciones basadas en perfiles funcionales más que en categorías diagnósticas discretas (Wing y Gould, 1979).

Tradicionalmente, antes de la publicación del DSM-5, se distinguían varios subtipos dentro de los trastornos generalizados del desarrollo. El trastorno autista, considerado el núcleo del espectro, se caracterizaba por alteraciones significativas en las tres áreas principales: interacción social, comunicación y patrones de comportamiento restrictivos (Martos-Pérez y Llorente-Comí, 2013). En estos casos, los síntomas solían manifestarse de manera temprana, con señales claras de dificultad antes de los tres años de edad, y frecuentemente se asociaban con discapacidad intelectual y ausencia o retraso significativo del lenguaje (Belinchón et al., 2008).

El síndrome de Asperger, por su parte, se caracterizaba por dificultades en la interacción social y patrones restrictivos de comportamiento, pero sin retraso clínicamente significativo en el desarrollo del lenguaje ni en el desarrollo cognitivo (Attwood, 2007). Como explican Casanova y Casanova (2018), las personas con síndrome de Asperger suelen presentar un lenguaje aparentemente fluido, pero con dificultades pragmáticas, intereses muy específicos y a menudo inusuales, y una tendencia a la rigidez cognitiva. Aunque el DSM-5 eliminó esta categoría diagnóstica, muchos profesionales y las propias personas diagnosticadas continúan utilizando este término por su valor descriptivo y su importancia en la construcción de la identidad (Baron-Cohen, 2017).

En cuanto a las características centrales del TEA, las dificultades en la comunicación e interacción social constituyen uno de los aspectos más definitorios. Como describen Chevallier et al. (2012), estas dificultades incluyen problemas en la reciprocidad socioemocional, manifestados en una aproximación social atípica, dificultades para mantener conversaciones bidireccionales, reducción en compartir intereses o emociones, y problemas para iniciar o responder a interacciones sociales. Las deficiencias en la comunicación no verbal, como el contacto visual, la expresión facial, los gestos y el lenguaje corporal, también son características frecuentes que dificultan la comprensión y expresión de emociones (Senju y Johnson, 2009).

Los patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidas y repetitivas constituyen el segundo dominio sintomático del TEA. Según Leekam et al. (2011), estos pueden manifestarse de múltiples formas: movimientos motores estereotipados como balanceo, aleteo de manos o giros; insistencia en la igualdad y resistencia al cambio, con rutinas rígidas y rituales específicos; intereses altamente restringidos y circunscritos en intensidad o foco, como preocupación obsesiva por ciertos temas; y alteraciones en el procesamiento sensorial, con hiper o hiposensibilidad a estímulos sensoriales como sonidos, texturas, luces u olores (Tomchek y Dunn, 2007).

Desde el punto de vista cognitivo, el TEA se asocia con un perfil neuropsicológico característico, aunque heterogéneo. Como señalan Happé y Booth (2008), muchas personas con TEA presentan dificultades en funciones ejecutivas, especialmente en flexibilidad cognitiva, planificación y control inhibitorio. Asimismo, se han descrito dificultades en la teoría de la mente, es decir, en la capacidad para comprender los estados mentales propios y ajenos, lo que dificulta la predicción y comprensión del comportamiento social (Baron-Cohen et al., 1985).

Sin embargo, es importante destacar que el TEA también se asocia con fortalezas y habilidades específicas. Según Mottron et al. (2013), muchas personas con TEA muestran habilidades excepcionales en procesamiento perceptivo, atención al detalle, memoria para información específica y pensamiento sistemático. Estas fortalezas, cuando se reconocen y potencian adecuadamente, pueden contribuir significativamente al desarrollo académico y profesional de las personas con TEA (Baron-Cohen et al., 2009).

2.3. Inclusión del alumnado con TEA en el aula

2.3.1. Barreras y retos

La inclusión educativa del alumnado con TEA enfrenta múltiples barreras y desafíos que impiden su plena participación en el contexto escolar ordinario. Como señalan Gómez-Marí et al. (2022), a pesar de los avances normativos y el consenso teórico sobre los beneficios de la inclusión, persisten importantes obstáculos estructurales, actitudinales y metodológicos que limitan las oportunidades educativas de estos estudiantes.

Una de las barreras más significativas se relaciona con las características intrínsecas del entorno escolar. Según Humphrey y Symes (2011b), las aulas convencionales suelen

presentar características que resultan especialmente desafiantes para el alumnado con TEA: ambientes sensorialmente sobrecargados con múltiples estímulos visuales y auditivos, rutinas poco predecibles, demandas sociales complejas y expectativas de flexibilidad cognitiva. Estas características pueden generar estados de ansiedad, sobrecarga sensorial y dificultades para la autorregulación emocional en los estudiantes con TEA (Saggers, 2015).

Las barreras sociales constituyen otro aspecto crítico. Como explican Dean et al. (2016), el alumnado con TEA frecuentemente experimenta dificultades para establecer relaciones con sus compañeros, siendo objeto de rechazo, aislamiento o acoso escolar. Rowley et al. (2012) encontraron que los estudiantes con TEA tienen cinco veces más probabilidades de sufrir bullying que sus compañeros neurotípicos, lo que impacta negativamente en su bienestar emocional, rendimiento académico y sentido de pertenencia al grupo. La falta de comprensión por parte de los compañeros sobre las diferencias en el funcionamiento social del alumnado con TEA perpetúa estos problemas de exclusión social (Chamberlain et al., 2007).

La rigidez del currículo y las metodologías de enseñanza tradicionales también constituyen barreras significativas. Según Hume et al. (2021), muchos centros educativos mantienen enfoques pedagógicos poco flexibles que no se adaptan a los estilos de aprendizaje del alumnado con TEA, quienes a menudo se benefician de apoyos visuales, estructura predecible, instrucción explícita y oportunidades para trabajar con sus intereses específicos. La falta de diferenciación curricular y la escasez de ajustes razonables limitan la posibilidad de que estos estudiantes accedan al aprendizaje (Parsons et al., 2011).

Los recursos y apoyos insuficientes representan otra barrera crucial. Como documentan Segall y Campbell (2012), diversos centros escolares carecen de los recursos humanos, materiales y técnicos indispensables para proporcionar los apoyos especializados que requiere el alumnado con TEA. La ratio elevada de estudiantes por docente, la escasez de profesionales especializados como logopedas o psicólogos educativos, y la falta de materiales adaptados dificultan la implementación efectiva de prácticas inclusivas (Simpson et al., 2003).

La formación insuficiente del profesorado constituye una barrera ampliamente reconocida en la literatura. Según Aslan-Bağcı et al. (2025), muchos docentes manifiestan no sentirse preparados para atender las demandas del alumnado con TEA, reportando carencias en sus conocimientos sobre el trastorno, estrategias de intervención efectivas y manejo de

conductas desafiantes. Esta falta de preparación genera inseguridad profesional y puede llevar a expectativas reducidas sobre las capacidades del alumnado con TEA (Sanz-Cervera et al., 2017).

Las actitudes negativas o ambivalentes hacia la inclusión también funcionan como barreras significativas. Como señalan Lindsay et al. (2013), aunque muchos docentes expresan apoyo teórico a la inclusión, sus actitudes se vuelven más reservadas cuando se enfrentan a la práctica concreta de incluir alumnado con necesidades complejas como el TEA. Estas actitudes pueden manifestarse en bajas expectativas académicas, menor calidad de las interacciones educativas y resistencia a implementar adaptaciones necesarias (Majoko, 2016).

2.3.2. Formas de intervención / Modelos de escolarización

La respuesta educativa al alumnado con TEA puede adoptar diferentes formas de intervención y modalidades de escolarización, que van desde modelos más segregados hasta enfoques plenamente inclusivos. Como señalan Mesibov y Shea (2010), la elección del modelo más adecuado debe basarse en las características individuales del estudiante, sus necesidades de apoyo, y el principio de proporcionar la educación en el entorno menos restrictivo posible.

En España, el sistema educativo contempla diferentes modalidades de escolarización para el alumnado con necesidades educativas especiales, incluido el TEA. Según la normativa vigente y como explican Echeita y Simón (2013), estas modalidades incluyen: escolarización en centro ordinario con o sin apoyos, escolarización combinada entre centro ordinario y centro de educación especial, y escolarización en centro de educación especial. La tendencia actual, alineada con los principios de la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, favorece la escolarización en entornos ordinarios con los apoyos necesarios (Arnaiz-Sánchez, 2019).

La escolarización en centros ordinarios con apoyos constituye la modalidad más inclusiva y es la opción preferente cuando las necesidades del estudiante pueden ser atendidas adecuadamente en este contexto. Como describen Amor et al. (2018), esta modalidad implica que el alumno con TEA sigue el currículo ordinario con las adaptaciones necesarias, recibiendo apoyos específicos dentro y fuera del aula ordinaria. Estos apoyos pueden incluir la intervención de profesionales especializados como maestros de pedagogía

terapéutica (PT), audición y lenguaje (AL), o auxiliares técnicos educativos (ATE), así como adaptaciones metodológicas, materiales y organizativas (Duk y Murillo, 2016).

Dentro del aula ordinaria, existen diversas estrategias de intervención basadas en evidencia para apoyar al alumnado con TEA. Según Hume et al. (2014), las prácticas basadas en evidencia incluyen: apoyos visuales y estructuración del entorno, que proporcionan predictibilidad y claridad sobre las expectativas; enseñanza estructurada, que descompone las tareas complejas en pasos más manejables; historias sociales, que ayudan a comprender situaciones sociales; y sistemas de comunicación aumentativa y alternativa cuando es necesario (Wong et al., 2015). Estas estrategias deben implementarse de manera individualizada, considerando las fortalezas y necesidades específicas de cada estudiante (Koyama y Wang, 2011).

El modelo TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children*), desarrollado por Mesibov et al. (2004), constituye uno de los enfoques más utilizados internacionalmente para la educación del alumnado con TEA. Este modelo se basa en la estructuración del entorno físico, temporal y de tareas, aprovechando las fortalezas del procesamiento visual de muchas personas con TEA. Como señalan Virués-Ortega et al. (2013), aunque originalmente se desarrolló para contextos especializados, los principios del TEACCH pueden adaptarse efectivamente al aula ordinaria.

Las intervenciones naturalistas basadas en el desarrollo y el comportamiento representan otro enfoque importante. Según Schreibman et al. (2015), estos modelos, como el *Pivotal Response Training* (PRT) o el *Early Start Denver Model* (ESDM), se caracterizan por utilizar el juego y las rutinas naturales como contextos de aprendizaje, seguir los intereses del niño, y promover la generalización de habilidades a diversos contextos. Aunque inicialmente se diseñaron para intervención temprana, sus principios pueden aplicarse en contextos educativos inclusivos (Vivanti et al., 2014).

El apoyo entre iguales y las intervenciones mediadas por compañeros constituyen estrategias especialmente valiosas para promover la inclusión social del alumnado con TEA. Como documentan Watkins et al. (2015), programas como los círculos de amigos o el *peer tutoring* pueden mejorar significativamente las interacciones sociales, la aceptación por parte de los compañeros y el sentido de pertenencia del alumnado con TEA. Estas intervenciones

requieren formación y apoyo tanto para los estudiantes con TEA como para sus compañeros (Chang y Locke, 2016).

Los centros de educación especial, aunque representan una modalidad más restrictiva, continúan desempeñando un papel en el sistema educativo español. Como señalan Verdugo y Rodríguez (2012), estos centros pueden ser apropiados para alumnado con necesidades de apoyo muy intensivas y generalizadas, ofreciendo entornos altamente estructurados, ratios reducidas y profesionales especializados. Sin embargo, diversos autores cuestionan su alineación con los principios de inclusión plena y abogan por transformar estos centros en recursos de apoyo a la inclusión en centros escolares de carácter ordinario (Echeita, 2017).

La escolarización combinada representa una modalidad intermedia en la que el estudiante pasa parte de su tiempo en un centro ordinario y parte en un centro de educación especial o aula específica. Según Viodel y Grau-Rubio (2016), esta modalidad busca ofrecer lo mejor de ambos contextos, aunque su eficacia y conveniencia han sido cuestionadas por diversos autores que señalan los riesgos de estigmatización y fragmentación de la experiencia educativa (Verdugo-Alonso, 2018).

2.4. Profesorado y formación

2.4.1. Formación inicial de los docentes sobre el TEA

La formación inicial del profesorado en las universidades constituye un factor determinante para garantizar una educación inclusiva de calidad para el alumnado con TEA. Como señalan Hernández-Amorós y Urrea-Solano (2017), la preparación que reciben los futuros docentes durante sus estudios universitarios influye directamente en sus actitudes, conocimientos y competencias con el fin de atender la diversidad del aula.

Sin embargo, diversos estudios evidencian importantes carencias en la preparación inicial de los docentes respecto al TEA y la educación inclusiva en general. Según la investigación de Fernández-Batanero et al. (2020), los planes de estudio de los Grados de Educación Infantil y Primaria en España dedican una atención insuficiente a la atención a la diversidad, siendo frecuente que esta temática se aborde únicamente en una o dos asignaturas obligatorias. Esta limitada presencia curricular resulta claramente insuficiente para desarrollar las competencias necesarias para trabajar con alumnado con necesidades educativas especiales (Pegalajar y Colmenero, 2017).

En el caso específico del TEA, la situación es aún más preocupante. Como documentan Tárraga-Mínguez et al. (2017), el conocimiento sobre el TEA en los programas de formación inicial suele ser superficial, centrándose en aspectos teóricos generales sin profundizar en estrategias prácticas de intervención educativa. Los futuros docentes reciben escasa formación sobre las características específicas del TEA, las metodologías basadas en evidencia para su atención, o las adaptaciones curriculares y organizativas necesarias (Rodríguez et al., 2012).

La estructura de la formación inicial también presenta limitaciones significativas. Según Moreno-Rodríguez (2020), predomina un enfoque teórico-académico con escasas oportunidades para el desarrollo de competencias prácticas relacionadas con la inclusión. El Prácticum, aunque representa una oportunidad valiosa para el aprendizaje experiencial, frecuentemente no proporciona experiencias suficientes de trabajo con alumnado con TEA, especialmente en entornos educativos inclusivos (Simón et al., 2018).

Algunos autores proponen cambios sustanciales en el marco de los planes de preparación inicial. Según Florian y Rouse (2009), la formación docente debería adoptar un enfoque inclusivo que prepare a todos los futuros maestros para trabajar con la diversidad, en lugar de mantener la distinción tradicional entre educación general y educación especial. Esto implica integrar materiales formativos sobre la gestión de la diversidad de manera transversal en todas las asignaturas, no solo en asignaturas específicas (Forlin y Chambers, 2011).

En relación con contenidos específicos sobre TEA, diversos expertos han identificado áreas prioritarias que deberían incluirse en la formación inicial. Según Sanz-Cervera et al. (2017), estos contenidos deberían abarcar: comprensión profunda de las características del TEA y su heterogeneidad; conocimiento de estrategias de intervención basadas en evidencia; habilidades para realizar adaptaciones curriculares y metodológicas; competencias para trabajar en equipo con otros profesionales y familias; y estrategias para promover la inclusión social del alumnado con TEA (Lindsay et al., 2014).

2.4.2. Formación continua

El desarrollo profesional continuo de los docentes constituye un elemento fundamental para actualizar conocimientos, desarrollar nuevas competencias y mejorar las

prácticas educativas inclusivas. Como señalan Imbernón (2014) y Marcelo (2011), la formación no concluye con la titulación universitaria, sino que debe concebirse como un proceso continuo a lo largo de toda la vida profesional docente, adaptándose a los cambios sociales, avances científicos y necesidades emergentes del alumnado.

En España, el sistema de formación continua del profesorado se articula a través de diversas instituciones y organismos. Según Bolívar (2014), el principal canal institucional son los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (CFIE) o sus equivalentes autonómicos, que dependen de las consejerías de educación de cada comunidad autónoma. Estos centros ofrecen cursos, seminarios, grupos de trabajo y jornadas sobre diversas temáticas educativas, incluyendo la atención al alumnado con necesidades educativas especiales y específicamente sobre TEA (Bolívar, 2014).

Las universidades también desempeñan un papel relevante en la formación permanente del profesorado. Como señalan Murillo y Krichesky (2015), muchas universidades españolas ofrecen programas de posgrado, másteres, cursos de especialización y títulos propios dirigidos a docentes en ejercicio que desean profundizar en áreas específicas como la educación inclusiva o la intervención educativa con alumnado con TEA. La Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), y diversas universidades presenciales ofrecen programas específicos en este ámbito (Fernández-Batanero y Rodríguez-Martín, 2017).

Los sindicatos docentes constituyen otra fuente importante de formación continua. Según González-Calvo y Barba (2014), organizaciones como CCOO, UGT, ANPE, CSIF y otros sindicatos con presencia en el ámbito educativo ofrecen regularmente cursos de formación homologados por las administraciones educativas, que permiten al profesorado acumular créditos de formación válidos para concursos de traslados y oposiciones. Estos cursos frecuentemente abordan temáticas relacionadas con la atención a la diversidad y el TEA.

Las asociaciones y fundaciones especializadas en TEA también proporcionan formación específica de gran valor práctico. Como documentan (Hervás-Zúñiga et al., 2017), entidades como Autismo España, la Confederación Autismo, AETAPI (Asociación Española de Profesionales del Autismo), y las múltiples asociaciones autonómicas y locales de familias de personas con TEA organizan cursos, jornadas y congresos que ofrecen formación actualizada basada en evidencia científica y experiencia práctica. Estas organizaciones suelen contar con

profesionales altamente especializados que pueden trasladar conocimientos muy específicos sobre intervenciones efectivas (Fortea-Sevilla et al., 2015).

Los colegios profesionales, especialmente los colegios oficiales de pedagogos y psicopedagogos, también ofrecen actividades formativas dirigidas a profesionales de la educación. Según Vaillant y Marcelo (2015), estas instituciones organizan cursos, seminarios y conferencias sobre diversas temáticas educativas, incluyendo la atención especializada al alumnado con TEA en contextos educativos.

En los últimos años, la formación online ha experimentado un crecimiento exponencial, ampliando significativamente las oportunidades de desarrollo profesional del profesorado. Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2015) señalan que plataformas como el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), dependiente del Ministerio de Educación, ofrece MOOC (*Massive Open Online Courses*) y cursos tutorizados en línea sobre diversas temáticas, incluyendo la atención a la diversidad. Esta modalidad formativa presenta ventajas importantes en términos de flexibilidad horaria, accesibilidad geográfica y posibilidad de personalización del aprendizaje (Area y Adell, 2009).

Las comunidades autónomas también han desarrollado sus propias plataformas y sistemas de formación online. Según Fernández-Cruz y Fernández-Díaz (2016), comunidades como Andalucía con su plataforma de formación colaborativa, Cataluña con el Departamento de Educación, o Madrid con sus programas específicos, ofrecen formación continua adaptada a las realidades y normativas autonómicas. Estas plataformas suelen incluir cursos específicos sobre TEA e inclusión educativa.

Los congresos, jornadas y seminarios especializados constituyen espacios privilegiados para la actualización profesional. Como destacan Fernández-Batanero et al. (2018), eventos como el Congreso Internacional de Educación Inclusiva, las Jornadas de Actualización en Trastornos del Espectro Autista organizadas por diferentes universidades y asociaciones, o el Congreso de AETAPI, permiten al profesorado conocer las últimas investigaciones, intercambiar experiencias con otros profesionales y establecer redes de colaboración.

La formación entre iguales y las comunidades de práctica también representan modalidades valiosas de desarrollo profesional. Según Krichesky y Murillo (2017), los grupos de trabajo, las redes de centros educativos, y las comunidades profesionales de aprendizaje

permiten al profesorado compartir experiencias, resolver problemas de manera colaborativa y construir conocimiento profesional situado en sus contextos específicos. Este tipo de formación horizontal resulta especialmente efectiva para abordar desafíos prácticos en relación con la inclusión del alumnado con TEA (Hargreaves y Fullan, 2014).

2.4.3. Actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa

Las percepciones y disposiciones del profesorado hacia la inclusión educativa de estudiantes con TEA constituyen un factor determinante para el éxito de las prácticas inclusivas. Como señalan Avramidis y Norwich (2002), las actitudes docentes influyen significativamente en las expectativas que tienen sobre sus estudiantes, las estrategias pedagógicas que implementan, y en última instancia, en los resultados educativos que obtienen los estudiantes con necesidades educativas especiales.

La investigación sobre las actitudes anteriormente mencionadas presenta resultados mixtos. Según Park y Chitiyo (2010), aunque muchos docentes expresan apoyo general a los pilares de la educación inclusiva junto con las actitudes docentes se vuelven más reservadas o negativas cuando se trata específicamente de incluir alumnado con TEA, especialmente aquellos con mayores necesidades de apoyo. Esta ambivalencia refleja las tensiones entre los ideales inclusivos y las preocupaciones prácticas sobre la capacidad para atender adecuadamente a estos estudiantes (Rakap et al., 2015).

Diversos estudios han identificado diferentes factores que condicionan las percepciones de los/as docentes sobre la inclusión del alumnado con TEA. Según Segall y Campbell (2014), la formación específica sobre TEA se asocia consistentemente con actitudes más positivas, sugiriendo que el conocimiento y la competencia percibida son elementos cruciales para desarrollar disposiciones favorables hacia la inclusión. Los docentes que han recibido formación específica sobre estrategias de intervención para alumnado con TEA tienden a sentirse más seguros y a mostrar actitudes más positivas que aquellos sin esta formación (Gómez-Marí et al., 2022).

La experiencia previa del profesorado en contextos con alumnado con TEA también influye en las actitudes docentes, aunque la dirección de esta influencia no es unívoca. Como señalan Boyle et al. (2013), mientras algunos estudios encuentran que la experiencia mejora las actitudes al reducir la ansiedad y aumentar la confianza, otros sugieren que experiencias

negativas o falta de apoyo pueden generar actitudes más resistentes hacia la inclusión. La clave parece residir en si la experiencia se acompaña de formación adecuada y recursos suficientes (Sharma y Sokal, 2016).

Los recursos y apoyos disponibles constituyen otro factor determinante de las actitudes docentes. Según De Boer et al. (2011), los educadores manifiestan actitudes más favorables hacia la inclusión cuando perciben que disponen de recursos adecuados, apoyo de profesionales especializados, tiempo suficiente para planificar adaptaciones, y ratios razonables de alumnado por aula. La sobrecarga de trabajo y la falta de recursos se asocian consistentemente con actitudes más negativas (Humphrey y Symes, 2011a).

Las características específicas del alumnado con TEA también influyen en las actitudes docentes. Como documentan Lindsay et al. (2013), los docentes tienden a mostrar actitudes más receptivas frente a la inclusión de alumnado con TEA de alto funcionamiento que hacia aquellos con mayores necesidades de apoyo, especialmente cuando presentan conductas desafiantes. Esta diferenciación refleja preocupaciones sobre la capacidad para manejar comportamientos difíciles y sobre el posible impacto negativo en el resto del alumnado (Mavropoulou y Padeliadu, 2002).

El tipo de discapacidad o necesidad educativa también genera diferencias actitudinales. Según Hastings y Oakford (2003), el TEA, junto con los problemas emocionales y conductuales, tiende a generar actitudes menos favorables que otras necesidades educativas especiales como las dificultades de aprendizaje o las discapacidades sensoriales. Estas diferencias pueden relacionarse con la comprensión limitada de las características del TEA y las mayores demandas que plantea para las habilidades pedagógicas del profesorado (Cook, 2001).

Las creencias sobre la autoeficacia docente tienen un rol fundamental en el desarrollo de las actitudes. Como señalan Sharma et al. (2011), los docentes que se sienten capaces de adaptar su enseñanza, manejar comportamientos diversos y responder a las necesidades individuales muestran actitudes significativamente más positivas hacia la inclusión. La autoeficacia, a su vez, está influenciada por la formación, la experiencia y el apoyo recibido (Malinen, Savolainen y Xu, 2012).

El contexto escolar y el liderazgo también influyen en las actitudes docentes. Según Ainscow y Sandill (2010), los centros educativos con culturas inclusivas sólidas, liderazgo comprometido con la inclusión y trabajo colaborativo entre profesionales tienden a fomentar actitudes más positivas entre su profesorado. El apoyo de la dirección, las políticas escolares inclusivas y el trabajo en equipo crean un clima que facilita el desarrollo de actitudes favorables (Sailor y Roger, 2005).

Es importante señalar que las actitudes no son estáticas, sino que pueden modificarse a través de intervenciones apropiadas. Como destacan Sharma y Nuttal (2016), programas de formación bien diseñados que combinan conocimientos teóricos, estrategias prácticas, experiencias positivas de contacto con personas con TEA y reflexión sobre las propias creencias pueden contribuir significativamente a mejorar las actitudes docentes. La transformación actitudinal requiere tiempo, apoyo continuo y oportunidades para experimentar el éxito en la práctica inclusiva (Forlin et al., 2011).

2.5. Revisión de estudios sobre percepciones docentes respecto a su preparación para atender a estudiantes con TEA

2.5.1. Percepciones sobre la preparación y competencia profesional

Las percepciones del profesorado sobre su propia preparación y competencia para atender al alumnado con TEA han sido objeto de numerosas investigaciones en las últimas décadas. Como señalan Hendricks (2011) y Busby et al. (2012), existe una tendencia consistente en la literatura que muestra que la mayoría de los docentes de educación ordinaria no se sienten adecuadamente preparados para trabajar con estudiantes con TEA, reportando niveles significativos de ansiedad e inseguridad profesional ante esta tarea.

En el contexto español, diversos estudios confirman esta percepción de falta de preparación. Según la investigación de Tárraga-Mínguez et al. (2017), el 78% de los docentes de educación primaria participantes en su estudio manifestaron sentirse poco o nada preparados para atender al alumnado con TEA. Esta percepción de incompetencia se relaciona directamente con la formación inicial insuficiente y las escasas oportunidades de desarrollo profesional específico en este ámbito (Rodríguez et al., 2012).

Un aspecto particularmente problemático identificado en la literatura es la discrepancia entre el conocimiento teórico sobre el TEA y las competencias prácticas para

implementar intervenciones efectivas. Como documentan Sanz-Cervera et al. (2017), aunque muchos docentes tienen conocimientos básicos sobre las características del TEA, se sienten inseguros sobre cómo traducir estos conocimientos en estrategias pedagógicas concretas. Las áreas donde los docentes reportan mayor necesidad de formación incluyen: manejo de conductas desafiantes, adaptación de materiales curriculares, estrategias para promover la interacción social, y uso de sistemas de comunicación aumentativa (Starr y Foy, 2012).

Las percepciones de competencia también varían según diferentes factores. Según Able et al. (2014), los docentes de educación especial reportan niveles significativamente más altos de preparación y confianza que los docentes de educación ordinaria, lo que resulta coherente con su formación más especializada. Asimismo, los docentes con mayor experiencia trabajando con alumnado con TEA y aquellos que han recibido formación específica muestran percepciones más positivas sobre su competencia (Humphrey y Symes, 2011b).

La percepción de competencia influye directamente en las prácticas educativas. Como señalan Jones y Frederickson (2010), los docentes que se perciben más competentes implementan con mayor frecuencia estrategias basadas en evidencia, realizan más adaptaciones curriculares y muestran mayor disposición a colaborar con otros profesionales. Por el contrario, la percepción de incompetencia puede llevar a la evitación, la delegación excesiva de responsabilidades en otros profesionales, o expectativas reducidas sobre el potencial del alumnado con TEA (Robertson et al., 2003).

2.5.2. Percepciones sobre los desafíos y necesidades de apoyo

La investigación sobre percepciones docentes ha identificado múltiples desafíos que el profesorado enfrenta al incluir alumnado con TEA en sus aulas. Según Ravet (2011), uno de los desafíos más frecuentemente mencionados es la complejidad de atender simultáneamente a las necesidades individualizadas del alumnado con TEA y a las del resto de estudiantes en el aula. Los docentes expresan preocupación por no poder dedicar el tiempo y la atención necesaria a cada estudiante, especialmente en contextos con ratios elevadas (Able et al., 2014).

El manejo de conductas desafiantes constituye otro desafío significativo desde la perspectiva docente. Como documentan Jennett et al. (2003), muchos docentes reportan dificultades para comprender y responder adecuadamente a conductas como las crisis de

ansiedad, las autolesiones, la agresión hacia otros, o las conductas disruptivas que algunos estudiantes con TEA pueden presentar. La falta de estrategias efectivas para prevenir y manejar estas situaciones genera estrés y afecta negativamente a la percepción de eficacia docente (Lecavalier et al., 2006).

La comunicación y colaboración con las familias también se identifica como un área desafiante. Según Whitaker (2007), aunque los docentes reconocen la importancia de la colaboración familia-escuela, muchos reportan dificultades para establecer relaciones efectivas con las familias del alumnado con TEA. Estas dificultades pueden incluir diferencias en las expectativas, desacuerdos sobre las intervenciones más apropiadas, o simplemente falta de tiempo y canales adecuados para la comunicación regular (Kasari et al., 2012).

En cuanto a las necesidades de apoyo, la literatura identifica varias áreas prioritarias desde la perspectiva docente. Según Morewood et al. (2011), los docentes expresan necesidad de: formación continua específica sobre TEA e intervenciones efectivas; tiempo para planificar y preparar materiales adaptados; apoyo de profesionales especializados dentro del aula; recursos materiales específicos; y reducción de ratios para poder atender adecuadamente a la diversidad. La provisión insuficiente de estos apoyos se percibe como una barrera fundamental para la implementación efectiva de prácticas inclusivas (Emam y Farrell, 2009).

El apoyo colaborativo de otros profesionales emerge como una necesidad especialmente valorada. Como señalan Symes y Humphrey (2011), los docentes que cuentan con apoyo regular de maestros de pedagogía terapéutica, orientadores, o especialistas en TEA reportan mayor confianza y satisfacción en su trabajo. Sin embargo, muchos docentes lamentan que este apoyo sea insuficiente, esporádico, o se limite a la atención del alumno fuera del aula ordinaria en lugar de constituir un verdadero apoyo colaborativo dentro del aula (Giangreco et al., 2010).

2.5.3. Percepciones sobre los beneficios y el impacto de la inclusión

A pesar de los desafíos identificados, la investigación también ha documentado percepciones docentes sobre los beneficios de la inclusión educativa del alumnado con TEA. Según Hwang y Evans (2011), muchos docentes reconocen que la inclusión beneficia no solo al alumnado con TEA sino también al resto de estudiantes y a la comunidad educativa en

general. Estos beneficios percibidos incluyen el desarrollo de valores como la empatía, la tolerancia y el respeto a la diferencia en todo el alumnado (Peck et al., 2004).

En relación con el alumnado con TEA específicamente, diversos estudios como el de Harrower y Dunlap (2001) documentan que los docentes perciben beneficios en términos de desarrollo social, comunicativo y académico cuando estos estudiantes se escolarizan en entornos inclusivos. Éstos afirman que los docentes observan que el alumnado con TEA puede mejorar sus habilidades sociales y comunicativas a través de las interacciones con compañeros neurotípicos, siempre que se proporcionen los apoyos adecuados. Estas percepciones son consistentes con la evidencia empírica sobre los beneficios de la inclusión para el estudiantado con TEA (Ferraioli y Harris, 2011).

Sin embargo, las percepciones sobre el impacto de la inclusión también revelan preocupaciones. Según Lindsay et al. (2013), algunos docentes expresan inquietud por el posible impacto negativo en el resto del alumnado, especialmente en términos de ritmo de aprendizaje o tiempo de atención docente. Estas preocupaciones tienden a ser más pronunciadas entre docentes con menos experiencia en inclusión y menor formación específica (Cassady, 2011).

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, es imprescindible profundizar en las necesidades sociales y educativas de los niños y niñas con TEA, incidiendo en la importancia de visibilizar su realidad. En este marco, la próxima investigación pretende presentar una nueva perspectiva sobre este tema, profundizando en las propias percepciones de los docentes. Por ello, el objetivo será comprender la realidad y la responsabilidad a la que se enfrenta el profesorado.

3. Marco empírico

Como se ha expuesto a lo largo del marco teórico, la inclusión educativa del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) constituye un desafío complejo que requiere de un profesorado adecuadamente formado y preparado para responder a sus necesidades específicas. La revisión de la literatura ha evidenciado que, si bien existe un amplio consenso sobre los principios de la educación inclusiva y un marco normativo favorable (Echeita y Ainscow, 2011), persisten importantes carencias en la formación inicial y continua del profesorado, así como actitudes ambivalentes hacia la inclusión de este alumnado (Sanz-Cervera et al., 2017). Las investigaciones analizadas señalan que muchos docentes no se sienten suficientemente competentes para atender al alumnado con TEA (Tárraga-Mínguez et al., 2017), reportando necesidades formativas en áreas como el manejo de conductas desafiantes, la adaptación curricular, la promoción de la interacción social y el uso de estrategias basadas en evidencia (Starr y Foy, 2012). Asimismo, se ha constatado que las percepciones docentes sobre su preparación y las actitudes hacia la inclusión están influenciadas por factores como la formación específica recibida, la experiencia previa, los recursos disponibles y el apoyo institucional (Sharma y Sokal, 2016).

En este contexto, el proyecto de investigación que se presenta tiene como objetivo analizar las percepciones del profesorado de Educación Primaria del País Vasco sobre su formación y preparación para atender al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Para ello, se adopta un paradigma pragmático con enfoque mixto, ya que la naturaleza compleja y multidimensional del fenómeno estudiado requiere tanto de la amplitud que proporcionan los métodos cuantitativos para identificar tendencias generales en una muestra representativa, como de la profundidad que ofrecen los métodos cualitativos para comprender las experiencias, significados y contextos particulares de los docentes (Creswell y Plano-Clark, 2018). Este enfoque permite obtener una comprensión más completa y matizada de la realidad estudiada, combinando la generalización estadística de los datos cuantitativos con la riqueza y profundidad del análisis cualitativo, lo que resulta especialmente pertinente para abordar un fenómeno complejo y multidimensional como las percepciones docentes sobre la inclusión educativa (Johnson y Onwuegbuzie, 2004).

3.1. Diseño

Tal como se ha mencionado anteriormente, la presente investigación se enmarca en un enfoque metodológico mixto que combina metodología cuantitativa, mediante la aplicación de un cuestionario estructurado que permita conocer las percepciones de una muestra amplia de docentes sobre su formación y actitudes hacia la inclusión del alumnado con TEA, y metodología cualitativa, a través de entrevistas semiestructuradas que profundicen en las experiencias, necesidades y desafíos que enfrentan los docentes en su práctica cotidiana (Creswell y Plano Clark, 2018).

El diseño adoptado es de carácter no experimental de tipo transversal descriptivo-correlacional. Se considera no experimental porque no se manipulan variables ni se establecen condiciones experimentales, sino que se observan y analizan las percepciones del profesorado en su contexto natural tal como se presentan en un momento determinado. El carácter transversal responde a que la recogida de datos se realizará en un único momento temporal, sin seguimiento longitudinal de los participantes (Bisquerra, 2019). Asimismo, el diseño es descriptivo porque pretende caracterizar y describir las percepciones docentes sobre su formación y preparación para la atención al alumnado con TEA, y correlacional porque se explorarán las posibles relaciones entre diferentes variables como la formación recibida, la experiencia docente, el contacto previo con alumnado con TEA y las actitudes hacia la inclusión. Este diseño resulta adecuado para el objetivo planteado, ya que permite obtener una fotografía precisa de la situación actual del profesorado en el contexto específico del País Vasco, identificando tanto las características generales de sus percepciones como los factores asociados a las mismas, siguiendo metodologías similares empleadas exitosamente en contextos educativos comparables (Tsegaye et al., 2025).

3.2. Metodología de la investigación

3.2.1. Objetivos, hipótesis y preguntas de investigación

Analizar las percepciones del profesorado de Educación Primaria del País Vasco sobre su formación y preparación para atender al alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA).

- Identificar el grado de formación inicial y continua que los docentes de Primaria declaran haber recibido en relación con el TEA.

- Explorar cómo valoran los docentes su competencia profesional para aplicar estrategias educativas específicas con alumnado con TEA.
- Conocer las barreras y dificultades que el profesorado percibe en su formación y preparación para atender a este alumnado.
- Detectar los apoyos, recursos y condiciones que los docentes consideran necesarios para mejorar su capacitación y su práctica docente inclusiva.
- Analizar la relación entre variables como como la edad, localización, experiencia profesional, formación sobre el TEA y disponibilidad de recursos; y y las actitudes y el conocimiento autopercebido del profesorado para la atención al alumnado con TEA.

Dado que la presente investigación adopta un diseño descriptivo-correlacional, se plantean las siguientes hipótesis correlacionales:

- H1: Existe una relación positiva entre la formación específica sobre TEA y las actitudes hacia la inclusión del alumnado con TEA.
- H2: Existe una relación positiva entre la experiencia docente y el nivel de conocimiento autopercebido sobre el TEA.
- H3: Existe una relación positiva entre la disponibilidad de recursos y apoyos especializados y la percepción de competencia profesional para atender al alumnado con TEA.
- H4: Existe una relación entre el contacto previo con alumnado con TEA y las actitudes hacia su inclusión en el aula ordinaria.

3.2.2. Población y muestra

La población de referencia de este estudio está constituida por el profesorado de Educación Primaria en activo en centros escolares del País Vasco durante el curso académico 2025-2026. Según datos del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, la red pública vasca cuenta aproximadamente con 12.500 docentes de Educación Primaria distribuidos en las tres provincias: Bizkaia, Gipuzkoa y Álava. Esta población resulta especialmente relevante dada la política educativa inclusiva de la Comunidad Autónoma y la creciente presencia de alumnado con TEA en las aulas ordinarias (Eustat, 2025).

Para la selección de la muestra se empleará un muestreo no probabilístico por conveniencia, concretamente realizado por provincias, garantizando la representatividad

territorial de las tres provincias vascas (Hernández-Sampieri et al., 2014). El tamaño muestral se calculará mediante la fórmula para poblaciones finitas, considerando un nivel de confianza del 95%, un margen de error del 5% y una proporción esperada del 50% (al no existir estudios previos similares en el contexto vasco que permitan establecer una proporción más ajustada), siguiendo el procedimiento empleado por Tsegaye et al. (2025). Aplicando estos parámetros mediante la fórmula $n = \frac{\left(\frac{Z_{\alpha}}{2}\right)^2 \times p(1-p)}{d^2}$ donde n es el tamaño muestral requerido, $Z_{\alpha/2} = 1.96$ (puntuación estándar correspondiente al intervalo de confianza del 95%), p es la proporción esperada, y d es el margen de error máximo permitido, el tamaño muestral necesario sería de aproximadamente 372 docentes. Considerando una tasa de no respuesta estimada del 15%, la muestra objetivo final se establecerá en 317 participantes.

La distribución proporcional de la muestra entre las tres provincias se realizará en función del número de docentes de Educación Primaria en cada territorio mediante la fórmula de asignación proporcional al tamaño: Bizkaia (aproximadamente 50% de la muestra), Gipuzkoa (35%) y Álava (15%) (Bisquerra, 2019). Dentro de cada provincia, se realizará una selección aleatoria de centros educativos públicos, invitando a participar a todo el profesorado de Educación Primaria de los centros seleccionados que cumplan los criterios de inclusión, siguiendo un diseño muestral similar al empleado en estudios comparables como el de Tsegaye et al., 2025.

La población objetivo del estudio está conformada por docente en activo de Educación Primaria (1º a 6º curso) en un centro escolar del País Vasco durante el periodo de recogida de datos; contar con al menos un año de experiencia docente en Educación Primaria; y manifestar su conformidad explícita e informada para participar en la investigación. Quedan fuera del alcance del estudio: docentes que se encuentren de baja laboral, permiso de maternidad/paternidad o excedencia durante el periodo de recogida de datos; profesorado de Educación Infantil o Secundaria; y docentes exclusivamente especializados en Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje que no impartan docencia en aulas ordinarias de Primaria, siguiendo criterios similares a los establecidos por Tsegaye et al. (2025).

Para la fase cualitativa del estudio, se seleccionará intencionalmente una submuestra de entre 12 y 15 docentes que hayan participado previamente en la fase cuantitativa y que manifiesten disposición a participar en entrevistas individuales. Esta selección se realizará mediante muestreo intencional por máxima variación, una estrategia de muestreo no

probabilístico que busca deliberadamente incluir casos que presenten la mayor diversidad posible en dimensiones relevantes para el fenómeno estudiado (Patton, 2015). Específicamente, esta selección buscará garantizar la máxima variabilidad en términos de: experiencia docente (noveles con menos de 5 años, intermedios de 5 a 15 años, y experimentados con más de 15 años), experiencia previa con alumnado con TEA (con y sin experiencia directa), formación específica sobre TEA (con y sin formación formal), tipo de centro (urbano/rural), y provincia de procedencia (Bizkaia, Gipuzkoa, Álava). Este muestreo intencional permitirá obtener una comprensión profunda y matizada de las percepciones docentes desde diferentes perspectivas y contextos (Kvale, 2011).

3.2.3. Variables

El presente estudio contempla diferentes variables que permitirán analizar de manera comprehensiva las percepciones del profesorado sobre su formación y preparación para atender al alumnado con TEA, siguiendo modelos metodológicos similares a investigaciones previas en el ámbito (Tsegaye et al., 2025; Tárraga-Mínguez et al., 2017).

Las variables centrales de este estudio son la actitud hacia la inclusión del alumnado con TEA y el conocimiento sobre el TEA. La primera de ellas será medida mediante la *Autism Attitude Scale for Teachers (AAST)*, que cuantifica las disposiciones, creencias y valoraciones del profesorado respecto a la inclusión educativa de estudiantes con TEA en aulas ordinarias (Olley et al., 1981). Esta variable se operacionaliza como una variable cuantitativa continua obtenida mediante la suma de las puntuaciones de los 14 ítems de la escala (rango: 14-70 puntos) con estructura ordinal, donde puntuaciones más elevadas indican actitudes más favorables hacia la inclusión. Para facilitar ciertos análisis, también se categorizará como variable dicotómica (actitud positiva/negativa) utilizando la media muestral como punto de corte, siguiendo el procedimiento de Tsegaye et al. (2025) y la definición operacional establecida por Olley et al. (1981).

Por su parte, el conocimiento sobre TEA será evaluado mediante una versión adaptada del *Autism Stigma and Knowledge Questionnaire (ASK-Q)*, que mide el nivel de conocimiento del profesorado sobre las características, diagnóstico, etiología y tratamiento del TEA. Esta variable se operacionaliza como variable cuantitativa continua (rango: 0-19 puntos) y también como variable dicotómica (conocimiento adecuado/inadecuado) utilizando el punto de corte proporcional establecido en el instrumento original. Así, el conocimiento adecuado se define

como una puntuación igual o superior al punto de corte calculado proporcionalmente, mientras que el conocimiento inadecuado corresponde a puntuaciones inferiores a dicho punto de corte (Tsegaye et al., 2025; Harrison et al., 2017).

Además, se van a tener en cuenta diferentes variables sociodemográficas, las cuales abarcan diferentes dimensiones de las características personales, profesionales y contextuales del profesorado. En primer lugar, incluyen la edad (variable cuantitativa continua expresada en años), el sexo (variable categórica dicotómica: hombre/mujer), el nivel educativo (variable categórica ordinal que contempla: diplomatura, grado, máster, doctorado), y la provincia de ejercicio profesional (variable categórica nominal: Bizkaia, Gipuzkoa, Álava). Estas variables han sido identificadas en la literatura como potencialmente asociadas con las actitudes y conocimientos sobre inclusión educativa (Avramidis y Norwich, 2002; Boyle et al., 2013).

En segundo lugar, las variables relacionadas con la experiencia profesional comprenden los años de experiencia docente total (variable cuantitativa continua), los años de experiencia específica en Educación Primaria (variable cuantitativa continua), el tipo de centro educativo en el que trabajan (variable categórica nominal: urbano/rural), la experiencia profesional con alumnado con TEA (variable categórica dicotómica: sí/no), y en caso afirmativo, se especificará el número de alumnos con TEA atendidos a lo largo de su carrera. Asimismo, se incluirá la frecuencia de contacto actual con alumnado con TEA (variable categórica ordinal: nunca, ocasional, semanal, diaria). La trayectoria en la atención y el trabajo con alumnado con necesidades educativas especiales ha sido identificada como factor significativamente asociado con actitudes más positivas hacia la inclusión (Sharma y Sokal, 2016; Tsegaye et al., 2025).

En tercer lugar, las variables relacionadas con la formación sobre TEA constituyen un eje fundamental del estudio, dado que permiten explorar cómo la preparación inicial y continua se relaciona con las percepciones docentes. Estas variables incluyen: la formación inicial sobre TEA durante los estudios universitarios (variable categórica dicotómica: sí/no, especificando el número de horas en caso afirmativo), la formación continua específica sobre TEA (variable categórica dicotómica: sí/no, especificando el número de cursos y horas totales en caso afirmativo), la fuente de financiación de la formación continua (variable categórica nominal: administración educativa, financiación propia, asociaciones, otros), el tipo de

formación recibida (variable categórica nominal de respuesta múltiple: curso presencial, curso online, jornadas, congresos, autoformación, otros), y las fuentes de información sobre TEA (variable categórica nominal de respuesta múltiple: formación formal, medios de comunicación, redes sociales, asociaciones de familias, experiencia profesional, otros). La formación específica sobre TEA se ha identificado consistentemente en la literatura como factor asociado con actitudes más positivas y mayor conocimiento sobre el trastorno (Segall y Campbell, 2014; Gómez-Marí et al., 2022).

Finalmente, las variables relacionadas con recursos y apoyos disponibles resultan especialmente relevantes para comprender el contexto en el que se desarrolla la práctica docente inclusiva. Estas comprenden: la disponibilidad de apoyos especializados en el centro (variable categórica dicotómica: sí/no), el tipo específico de apoyos disponibles (variable categórica nominal de respuesta múltiple: maestro de Pedagogía Terapéutica, maestro de Audición y Lenguaje, orientador educativo, Auxiliar Técnico Educativo, otros profesionales), la frecuencia del apoyo recibido (variable categórica ordinal: nunca, ocasional, regular, frecuente), el grado de satisfacción con los recursos disponibles (escala Likert de 1 a 5 puntos, donde 1 representa muy insatisfecho y 5 muy satisfecho), y las necesidades formativas percibidas por los docentes (variable categórica nominal de respuesta múltiple basada en áreas específicas: manejo conductual, adaptaciones curriculares, estrategias de comunicación, desarrollo de habilidades sociales, sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, trabajo colaborativo con familias, otros). La disponibilidad de recursos y apoyos ha sido identificada como factor determinante de las actitudes docentes hacia la inclusión educativa del alumnado con necesidades especiales (De Boer et al., 2011).

Para finalizar, se muestra una tabla donde se resumen las variables de estudio.

Tabla 1: Variables de estudio

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Clasificación
Formación en TEA	Nivel de conocimientos teóricos y prácticos adquiridos por el docente sobre el Trastorno del Espectro del Autismo.	Cantidad de horas de formación recibidas (inicial y continua) y tipología de la misma reportadas en el cuestionario (Ítems de formación).	Cuantitativa (Razón) / Cualitativa (Ordinal por niveles)

Competencia percibida	Autoevaluación que realiza el docente sobre su propia capacidad, habilidades y destrezas para dar respuesta educativa al alumnado con TEA	Puntuación obtenida en la escala <i>ad hoc</i> de competencia profesional (suma de puntuaciones Likert 1-5 en los ítems de competencia).	Cuantitativa (Intervalo)
Actitud hacia la inclusión	Disposición psicológica (creencias, sentimientos y tendencias de conducta) del docente hacia la integración educativa del alumnado con TEA.	Puntuación total obtenida en la escala estandarizada AAST (<i>Autism Attitude Scale for Teachers</i>).	Cuantitativa (Intervalo)
Experiencia con TEA	Grado de contacto profesional previo que el docente ha tenido con estudiantes diagnosticados con TEA a lo largo de su carrera.	Años de experiencia docente y número aproximado de alumnos con TEA atendidos (ítems de experiencia).	Cuantitativa (Razón)
Disponibilidad de recursos	Percepción sobre la existencia y suficiencia de apoyos materiales, personales (PT, AL, ATE) y organizativos en el centro.	Puntuación en la escala de satisfacción con los recursos disponibles (Escala Likert 1-5).	Cuantitativa (Intervalo)

Fuente: Elaboración propia

3.2.4. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Para la recogida de datos se utilizará un enfoque mixto que combina instrumentos cuantitativos validados con técnicas cualitativas, permitiendo una comprensión integral de las percepciones docentes.

El instrumento principal para la fase cuantitativa será un cuestionario autoadministrado que integrará la escala Autism Attitude Scale for Teachers (AAST), desarrollada originalmente por Olley, Devellis, Devellis, Wall y Long en 1981, específicamente

diseñada para medir las actitudes del profesorado en ejercicio hacia la inclusión de niños y niñas con TEA en contextos educativos ordinarios. Esta escala ha sido ampliamente utilizada en investigación educativa internacional durante más de cuatro décadas y ha demostrado mantener su vigencia y relevancia en estudios recientes sobre actitudes docentes hacia la inclusión del alumnado con TEA (Tsegaye et al., 2025; Gómez-Marí et al., 2022).

La AAST es una escala tipo Likert que consta de 14 ítems distribuidos en dos formas alternativas (Forma A y Forma B) de 7 ítems cada una, con cinco opciones de respuesta: 1 = totalmente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = neutral/indeciso, 4 = de acuerdo, 5 = totalmente de acuerdo (Tsegaye et al., 2025). La escala presenta propiedades psicométricas robustas demostradas en múltiples estudios. La correlación entre las formas A y B es de 0.84, indicando equivalencia entre ambas versiones. Los coeficientes de fiabilidad son de 0.85 para la Forma A y 0.78 para la Forma B, mientras que la escala completa de 14 ítems presenta un coeficiente alfa de Cronbach de 0.91, demostrando excelente consistencia interna (Olley et al., 1981). En el estudio reciente de Tsegaye et al. (2025) realizado en Etiopía, la escala mantuvo una fiabilidad aceptable con un coeficiente alfa de Cronbach de 0.659, aunque inferior al original.

La escala evalúa diferentes dimensiones de las actitudes docentes hacia la inclusión del alumnado con TEA, incluyendo: percepciones sobre la capacidad de aprendizaje de estos estudiantes, creencias sobre la necesidad de formación especializada para atenderlos, valoración del impacto de su inclusión en el aula, y disposición personal hacia el trabajo con este alumnado. Las puntuaciones se obtienen sumando los valores de los ítems individuales, teniendo en cuenta que diez ítems (1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 13 y 14) requieren puntuación inversa, es decir, sus valores deben recodificarse antes de calcular la puntuación total (Tsegaye et al., 2025). Una puntuación total más alta en la escala (rango teórico: 14-70 puntos) indica una actitud más positiva hacia los niños con TEA y su inclusión en aulas ordinarias (Olley et al., 1981).

Ejemplos de ítems incluidos en la escala son: "Los niños autistas pueden aprender de un buen maestro" (ítem con puntuación directa), "Las escuelas regulares son demasiado avanzadas para los niños autistas" (ítem con puntuación inversa), "Un buen maestro puede hacer mucho para ayudar a un niño autista" (ítem con puntuación directa), y "Solo los maestros con formación extensa en educación especial pueden ayudar a un niño autista"

Autopercepciones del profesorado de Primaria del País Vasco sobre su formación y preparación en la intervención educativa con alumnado con TEA (ítem con puntuación inversa) (Tsegaye et al., 2025). Estos ítems permiten evaluar tanto las creencias sobre las capacidades del alumnado con TEA como las percepciones sobre la propia competencia docente para atenderlos.

La AAST ha sido aplicada exitosamente en diversos contextos culturales y geográficos, demostrando su aplicabilidad transcultural. Además del estudio original en Estados Unidos (Olley et al., 1981), la escala ha sido utilizada recientemente en investigaciones en países como Etiopía (Tsegaye et al., 2025), Nigeria, Indonesia, Australia, Malasia, Grecia, Turquía, China e Irlanda, según documenta la revisión sistemática de Gómez-Marí et al. (2022). Estos estudios han confirmado la validez de la escala para evaluar actitudes docentes hacia la inclusión del alumnado con TEA en diferentes contextos educativos y culturales.

Sin embargo, hasta donde ha sido posible revisar en la literatura científica disponible, no se han encontrado evidencias de que la AAST haya sido adaptada, validada y aplicada específicamente en el contexto español. Esta situación plantea la necesidad metodológica de realizar un riguroso proceso de adaptación transcultural y validación del instrumento antes de su aplicación en este estudio, siguiendo las directrices internacionales para la adaptación de instrumentos de medida psicológicos y educativos (Muñiz et al., 2013).

El proceso de adaptación y validación de la AAST al contexto español se desarrollará en cuatro fases secuenciales claramente diferenciadas. El primer paso consistirá en la traducción del instrumento original en inglés al castellano y al euskera, siguiendo el procedimiento de traducción-retrotraducción reconocido internacionalmente como estándar de calidad (Beaton et al., 2000). Un traductor profesional bilingüe independiente (inglés-castellano e inglés-euskera), experto en terminología educativa, pero sin conocimiento previo del instrumento ni de los objetivos específicos del estudio, realizará las traducciones iniciales. Posteriormente, otro traductor bilingüe diferente, también sin conocimiento del instrumento original, realizará las retrotraducciones (del castellano y euskera al inglés). El equipo investigador comparará las versiones retrotraducidas con el instrumento original para identificar discrepancias, ambigüedades o pérdidas de significado, realizando los ajustes necesarios para garantizar la equivalencia semántica, idiomática, experiencial y conceptual entre las versiones (Muñiz et al., 2013).

Una vez obtenidas las versiones preliminares en castellano y euskera, estas serán sometidas a evaluación por un panel de expertos compuesto por 10 profesionales

especializados en dos ámbitos complementarios: por un lado, expertos en TEA con conocimiento profundo sobre las características del trastorno, intervenciones educativas y terminología específica; por otro lado, expertos en formación del profesorado y educación inclusiva con experiencia en investigación educativa y desarrollo de instrumentos de medida. Este panel incluirá académicos universitarios, orientadores educativos, maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica con experiencia en TEA, y profesionales de asociaciones especializadas en autismo. Los expertos recibirán tanto el instrumento original en inglés como las versiones traducidas, junto con un protocolo de evaluación estructurado donde deberán valorar, para cada ítem, aspectos como: claridad y comprensibilidad de la redacción, adecuación de la traducción al contexto educativo español, pertinencia y relevancia del contenido, y equivalencia cultural. Asimismo, se solicitará a los expertos que identifiquen posibles sesgos culturales, sugieran modificaciones en la formulación de ítems cuando sea necesario, y valoren la estructura general del instrumento (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Las observaciones y sugerencias de los expertos serán analizadas sistemáticamente, calculando índices de acuerdo interjueces (como el Coeficiente de Validez de Contenido de Lawshe o el Índice de Validez de Contenido), y se incorporarán las modificaciones consensuadas para mejorar la versión preliminar del instrumento (Muñiz et al., 2013).

A continuación, se procederá al estudio formal de validación del instrumento en territorio español. Siguiendo las recomendaciones de la literatura metodológica para estudios de validación de instrumentos psicométricos (Muñiz et al., 2013), se seleccionará una muestra independiente de al menos 100 docentes de Educación Primaria del País Vasco, diferentes de los participantes que formarán parte de la muestra principal del estudio descrito en el apartado 3.2.2. Esta muestra de validación será seleccionada mediante muestreo de conveniencia en centros educativos colaboradores de las tres provincias vascas, buscando diversidad en términos de tipo de centro (público, concertado, privado), ubicación (urbano/rural), y características del profesorado (edad, experiencia, formación). El tamaño muestral de 100 participantes se considera adecuado para análisis psicométricos básicos, aunque algunos autores recomiendan muestras mayores para análisis factoriales confirmatorios más robustos (Lloret-Segura et al., 2014).

Con los datos recogidos de esta muestra de validación se realizarán diversos análisis psicométricos para evaluar las propiedades del instrumento adaptado: análisis descriptivo de

ítems: se calcularán las medias, desviaciones típicas, asimetrías y curtosis de cada ítem, así como las correlaciones ítem-total corregidas, para identificar ítems problemáticos con baja discriminación o distribuciones anómalas (Muñiz et al., 2013); análisis de fiabilidad: se calculará el coeficiente alfa de Cronbach para evaluar la consistencia interna del instrumento. Se considera que valores de alfa superiores a 0.70 indican fiabilidad aceptable, aunque valores superiores a 0.80 son preferibles (Nunnally y Bernstein, 1994); análisis de validez de constructo: se realizará un análisis factorial exploratorio (AFE) para examinar la estructura dimensional del instrumento y verificar si los ítems se agrupan en factores coherentes teóricamente. Dado que el instrumento original propone dos formas alternativas, se explorará si esta estructura bifactorial se replica en los datos españoles o si emerge una estructura diferente (Lloret-Segura et al., 2014); análisis de validez convergente: si es posible, se explorarán las correlaciones de la AAST con otras variables teóricamente relacionadas (como formación en TEA, experiencia con alumnado con TEA, o autoeficacia docente) para proporcionar evidencias de validez convergente (Muñiz et al., 2013).

Solo tras completar satisfactoriamente este proceso de validación, confirmando que el instrumento adaptado presenta propiedades psicométricas adecuadas en el contexto español (fiabilidad ≥ 0.70 , estructura factorial coherente, distribuciones de ítems apropiadas), se procederá a su aplicación en la muestra principal del estudio descrita en el apartado 3.2.2. Este riguroso proceso de adaptación y validación garantizará que el instrumento puede ser aplicado con confianza a la población docente del País Vasco, obteniendo medidas válidas y fiables respecto a las actitudes ante la inclusión del alumnado con TEA, y permitirá además disponer de una versión española validada de la AAST que podrá ser utilizada en futuras investigaciones en el contexto español.

Además de la AAST, el cuestionario incluirá secciones adicionales diseñadas específicamente para este estudio que recogerán información sobre: variables sociodemográficas y profesionales: edad, sexo, nivel educativo, provincia, años de experiencia docente total y en Primaria, tipo de centro (público/concertado/privado, urbano/rural); formación sobre TEA: formación inicial universitaria sobre TEA (sí/no, número de horas), formación continua específica sobre TEA (sí/no, número de cursos, horas totales, tipo de formación), fuente de financiación de la formación, y fuentes de información principales sobre TEA (formación formal, medios de comunicación, redes sociales, asociaciones, experiencia

profesional, otros); experiencia con alumnado con TEA: experiencia en la atención del alumnado con TEA (sí/no), número aproximado de estudiantes con TEA atendidos, frecuencia de contacto actual con alumnado con TEA (nunca, ocasional, semanal, diaria); recursos y apoyos: disponibilidad de apoyos especializados en el centro (sí/no), tipo de apoyos (PT, AL, orientador, ATE, otros), frecuencia del apoyo recibido, y satisfacción con los recursos disponibles (escala Likert 1-5); necesidades formativas percibidas: áreas específicas donde el profesorado identifica necesidades de formación (respuesta múltiple: manejo conductual, adaptaciones curriculares, comunicación, habilidades sociales, SAAC, trabajo con familias, otros).

Finalmente, el cuestionario incluirá una pregunta abierta: "¿Qué desafíos o dificultades principales enfrenta al trabajar con alumnado con TEA en su aula?", permitiendo a los participantes expresar libremente sus percepciones y experiencias, siguiendo el procedimiento empleado exitosamente por Tsegaye et al. (2025). Esta pregunta abierta proporcionará datos cualitativos complementarios que enriquecerán la comprensión de las experiencias docentes. Asimismo, se preguntará si estarían dispuestos/as a realizar entrevistas y se dejará un espacio para añadir el correo electrónico/teléfono de contacto.

Para complementar y profundizar en los datos cuantitativos, se realizarán entrevistas semiestructuradas individuales¹ con una submuestra de 12-15 docentes seleccionados mediante muestreo intencional por máxima variación (véase apartado 3.2.2). La entrevista semiestructurada se considera la técnica cualitativa más apropiada cuando el objetivo es comprender en profundidad las experiencias, percepciones y significados que los participantes atribuyen a fenómenos complejos, permitiendo tanto la cobertura sistemática de temas predefinidos como la flexibilidad para explorar aspectos emergentes no anticipados inicialmente (Kvale, 2011).

El guión de entrevista será de tipo semiestructurado, lo que significa que estará organizado en torno a dimensiones temáticas predefinidas con preguntas orientadoras específicas, pero manteniendo flexibilidad para que el entrevistador pueda: reformular preguntas según el curso de la conversación, profundizar en aspectos relevantes que emerjan

¹ Anexo A: Guión de la entrevista

espontáneamente, adaptar el lenguaje y orden de las preguntas a cada participante, y explorar temas imprevistos que resulten significativos (Kvale, 2011). Esta estructura flexible pero sistemática garantiza que se cubren todos los temas de interés investigativo al tiempo que se respeta la narrativa natural de cada participante y se favorece la emergencia de perspectivas únicas.

El guión se estructurará en cinco bloques temáticos principales, cada uno con preguntas principales y preguntas de profundización o seguimiento. El primer bloque (Formación inicial y continua sobre TEA) explorará las experiencias formativas del profesorado relacionadas con el TEA tanto en su preparación inicial universitaria como en su desarrollo profesional posterior. Se realizarán varias preguntas: "¿Podría describir qué formación recibió sobre TEA durante sus estudios universitarios de Magisterio? ¿Recuerda contenidos específicos, metodologías utilizadas, duración?", "¿Ha realizado formación continua específica sobre TEA desde que finalizó sus estudios universitarios? ¿Qué tipo de formación? ¿Qué aspectos le resultaron más útiles y cuáles menos?", "¿Cómo valoraría globalmente la preparación que ha recibido para atender a alumnado con TEA? ¿Considera que fue suficiente, insuficiente? ¿Por qué?".

El segundo apartado (Percepción de competencia profesional) indagará sobre cómo los docentes valoran su propia competencia para atender al alumnado con TEA, identificando fortalezas y áreas de inseguridad con preguntas como: "En relación con la atención al alumnado con TEA, ¿en qué aspectos o situaciones se siente más preparado/a y seguro/a?", "Por el contrario, ¿en qué aspectos o situaciones experimenta mayor inseguridad o siente que necesita más apoyo?", "¿Cómo describiría su nivel de confianza general para trabajar con alumnado con TEA en su aula?".

El tercer bloque (Experiencias de inclusión educativa) potencialmente el más rico en información cualitativa, explorará experiencias concretas de inclusión del alumnado con TEA, tanto positivas como desafiantes. Algunas de las preguntas principales: "¿Podría compartir alguna experiencia significativa, positiva o gratificante, que haya tenido trabajando con un estudiante con TEA en su aula? ¿Qué factores contribuyeron al éxito de esa experiencia?", "¿Y alguna experiencia especialmente desafiante o difícil? ¿Qué factores dificultaron la situación? ¿Cómo la manejó?", "¿Qué cambios o adaptaciones ha tenido que realizar en su práctica docente para incluir adecuadamente al alumnado con TEA?".

En el cuarto apartado se identificarán qué tipos de apoyos, recursos y condiciones los docentes consideran necesarios para mejorar la inclusión del alumnado con TEA. Se incluirían las siguientes preguntas: "¿Qué tipo de apoyos profesionales recibe actualmente para atender al alumnado con TEA? ¿Son suficientes? ¿Cómo los valoraría?", "¿Qué recursos materiales, organizativos o humanos considera que serían necesarios para mejorar la calidad de la inclusión del alumnado con TEA en su centro y en su aula?", "¿Qué condiciones facilitarían su trabajo con este alumnado?".

El bloque final solicitará al profesorado que, desde su experiencia práctica, proponga cómo debería ser la formación docente sobre TEA con cuestiones como las que se mencionan a continuación: "Si usted pudiera diseñar un programa de formación sobre TEA dirigido a docentes de Primaria, ¿qué aspectos, contenidos y metodologías incluiría prioritariamente? ¿Por qué considera que esos aspectos son los más importantes?", "¿Qué formato considera más efectivo: formación presencial, online, mixta? ¿Por qué?", "¿En qué momento de la carrera docente debería proporcionarse esta formación: en la universidad, en los primeros años de ejercicio, ¿de manera continua?"

El guión concluirá con una pregunta de cierre abierta: "¿Hay algún otro aspecto relacionado con su preparación y formación en la inclusión del alumnado con TEA que no hayamos comentado y que considere importante mencionar?", permitiendo a los participantes añadir cualquier reflexión o tema que consideren relevante pero que no haya sido abordado en las preguntas anteriores (Kvale, 2011).

Las entrevistas, con una duración estimada de 45-60 minutos, serán realizadas por el investigador principal en un ambiente confortable y privado que facilite la expresión abierta y sincera de los participantes. Serán grabadas en audio mediante dispositivo digital (previa autorización explícita y por escrito del participante) y transcritas para su posterior análisis, eliminando cualquier información identificativa para garantizar el anonimato (Kvale, 2011). Este enfoque cualitativo permitirá captar la riqueza, complejidad, matices emocionales y dimensiones contextuales de las percepciones docentes que no pueden ser completamente aprehendidos mediante instrumentos estandarizados cuantitativos, complementando así los hallazgos de la fase cuantitativa (Creswell y Plano Clark, 2018).

3.2.5. Procedimiento de recolección de datos

El proceso de recolección de datos se desarrollará en varias fases con el fin de garantizar la obtención de información rigurosa, organizada y acorde a las normativas éticas y de protección de datos. En primer lugar, se elaborará un cuestionario digital mediante la herramienta *Google Forms*, diseñado a partir de los objetivos de investigación y de las variables previamente definidas. Una vez finalizado, el enlace al formulario se distribuirá a través del correo electrónico institucional de los centros educativos de Educación Primaria del País Vasco. Para ello, se utilizarán las direcciones de contacto disponibles en la plataforma Ikasgune, que centraliza la información pública de los centros educativos de la comunidad autónoma y permite realizar un envío sistemático y homogéneo.

Antes de acceder al cuestionario, los participantes visualizarán un documento de consentimiento informado, que explicará la finalidad del estudio, la voluntariedad de la participación, la posibilidad de abandonar el proceso en cualquier momento y las garantías de anonimato y confidencialidad. El cuestionario solo podrá completarse si el docente marca la casilla correspondiente indicando que ha leído y aceptado el consentimiento.

En relación con las entrevistas, su realización se reservará a un grupo reducido de docentes seleccionados a partir de su disponibilidad y de su interés manifiesto por participar en una fase complementaria del estudio. La invitación a las entrevistas se enviará mediante correo electrónico a aquellos docentes que, al finalizar el cuestionario, indiquen de forma voluntaria su disposición a participar en esta segunda etapa. No se recogerá ningún dato identificativo en el cuestionario; por ello, los docentes interesados deberán facilitar un correo de contacto únicamente para este fin. Las entrevistas se llevarán a cabo de manera telemática o presencial, dependiendo de la preferencia del participante y de las posibilidades organizativas, y se realizarán en fechas posteriores al cierre de la fase cuantitativa.

Una vez recopilados los cuestionarios y las entrevistas, la información será procesada de forma independiente según el tipo de dato. Los datos cuantitativos procedentes del cuestionario se exportarán automáticamente desde *Google Forms* a hojas de cálculo para su posterior análisis estadístico. Por su parte, las entrevistas se transcribirán de manera literal y se organizarán en documentos electrónicos destinados al análisis cualitativo. Todos los archivos serán almacenados en un repositorio digital seguro protegido mediante contraseña, accesible únicamente para la investigadora responsable del estudio. No se almacenará ningún

dato personal que permita identificar a los participantes y, en todo momento, se garantizará su anonimato mediante la asignación de códigos alfanuméricos.

Respecto al tratamiento ético de los datos, el estudio cumplirá con lo establecido en el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016 (RGPD), así como con la Ley Orgánica 3/2018, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, garantizando que la información recogida sea utilizada exclusivamente con fines académicos y de investigación. Asimismo, se atenderán las directrices de confidencialidad y uso responsable de datos establecidas por la Universidad y por los comités éticos pertinentes.

Finalmente, tanto los cuestionarios como las entrevistas serán tratados únicamente por la investigadora, y los datos se conservarán durante el tiempo estrictamente necesario para la elaboración del Trabajo Fin de Máster, siendo eliminados una vez concluido el proceso de evaluación. Este procedimiento asegura un manejo responsable de la información y refuerza las garantías de privacidad y transparencia del estudio.

3.3. Análisis de datos

El análisis de datos seguirá estrategias metodológicas diferenciadas pero complementarias según la naturaleza cuantitativa o cualitativa de la información recogida, integrándose finalmente ambas perspectivas para ofrecer una comprensión holística y comprehensiva del fenómeno estudiado (Creswell y Plano Clark, 2018). Como señalan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el análisis de datos constituye una etapa fundamental del proceso de investigación donde la información obtenida se transforma, organiza e interpreta para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

Por un lado, los datos cuantitativos serán analizados mediante el paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versión 27 o superior, ampliamente utilizado en investigación educativa y ciencias sociales (Bisquerra, 2019). La estadística puede definirse como "un conjunto de métodos, técnicas y procedimientos para el manejo de datos, su ordenación, presentación, descripción, análisis e interpretación, que contribuyen al estudio científico de los problemas planteados en el ámbito de la educación" (Gil Flores, 2003, p. 231). Previamente al análisis estadístico propiamente dicho, se realizará una depuración exhaustiva y sistemática de la matriz de datos, siguiendo protocolos establecidos (Hernández-Sampieri y

Mendoza, 2018): identificación y tratamiento adecuado de valores perdidos mediante análisis de patrones de omisión, detección de valores atípicos (*outliers*) mediante análisis de puntuaciones z y gráficos de cajas, identificación y corrección de inconsistencias lógicas entre variables relacionadas, y verificación de que todos los valores se encuentren dentro de los rangos válidos esperados para cada variable. Esta etapa de depuración resulta fundamental para garantizar la calidad y fiabilidad de los análisis posteriores (Pardo y San Martín, 2004).

El análisis descriptivo constituye la primera fase de todo proceso analítico cuantitativo, teniendo como objetivo caracterizar, describir y extraer conclusiones sobre la muestra de datos recogida. Este análisis se realizará diferenciadamente según la naturaleza de las variables (Gil Flores, 2003).

Para las variables sociodemográficas y categóricas (sexo, provincia, nivel educativo, tipo de centro, formación sobre TEA, experiencia previa con alumnado con TEA, etc.), se calcularán distribuciones de frecuencias que incluirán: frecuencia absoluta (número de casos en cada categoría), frecuencia porcentual (porcentaje sobre el total de casos), frecuencia porcentual válida (porcentaje sobre casos válidos excluyendo valores perdidos), y porcentaje acumulado cuando sea apropiado para variables ordinales (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Estas distribuciones de frecuencias permiten "ordenar y organizar los datos de manera que el conjunto de datos pueda interpretarse de manera más clara y concisa" (Salinas y Cárdenas, 2008, p. 89). Los resultados se presentarán mediante tablas de contingencia y se complementarán con representaciones gráficas apropiadas: diagramas de sectores para variables nominales y diagramas de barras para variables ordinales o para comparar frecuencias entre categorías (Pardo y San Martín, 2004).

Para las variables cuantitativas continuas (edad, años de experiencia, puntuaciones en las escalas ASK-Q y AAST), se calcularán estadísticos descriptivos que contemplen cuatro propiedades fundamentales de las distribuciones: posición, tendencia central, dispersión y forma (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Específicamente, se obtendrán: medidas de tendencia central: media aritmética (promedio de todos los valores), mediana (valor que divide la distribución en dos mitades iguales), y moda (valor más frecuente), que permiten identificar el centro de la distribución (Gil Flores, 2003); medidas de dispersión: desviación típica (que indica la dispersión promedio de los datos respecto a la media), varianza (cuadrado de la desviación típica), rango (diferencia entre valor máximo y mínimo), y coeficiente de

variación de Pearson (desviación típica dividida por la media, expresada en porcentaje), que informan sobre la variabilidad de los datos (Pardo y San Martín, 2004); medidas de forma: índices de asimetría (que indican si la distribución es simétrica o presenta cola hacia la derecha -asimetría positiva- o hacia la izquierda -asimetría negativa-) y curtosis (que indica si la distribución es más apuntada o más aplanada que la distribución normal). Para interpretar estos índices se dividirán entre sus errores típicos: valores entre -2 y 2 indicarán simetría o normalidad, valores superiores a 2 indicarán asimetría positiva o distribución leptocúrtica, y valores inferiores a -2 indicarán asimetría negativa o distribución platicúrtica (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018); y por último, medidas de posición: percentiles, cuartiles y deciles, que permiten determinar la posición relativa de cada puntuación dentro de la distribución y resultan especialmente útiles para comparaciones y establecimiento de baremos (Pardo y San Martín, 2004).

Para el *Autism Stigma and Knowledge Questionnaire* (ASK-Q), se calculará la puntuación total para cada participante sumando las respuestas correctas obtenidas en los 19 ítems (rango teórico: 0-19 puntos), siguiendo el procedimiento de corrección establecido por Harrison et al. (2017). Se calcularán la media y desviación típica de las puntuaciones de conocimiento para la muestra total y por subgrupos relevantes (según provincia, tipo de centro, formación, experiencia, etc.). Los participantes serán clasificados en dos categorías mediante el punto de corte proporcional establecido: conocimiento adecuado (puntuación igual o superior al punto de corte) y conocimiento inadecuado (puntuación inferior), calculándose las frecuencias y porcentajes en cada categoría (Tsegaye et al., 2025).

Para la *Autism Attitude Scale for Teachers* (AASST), se calculará la puntuación total de cada participante sumando los valores de los 14 ítems (rango teórico: 14-70 puntos), previa recodificación de los diez ítems con puntuación inversa (ítems 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 13 y 14) (Olley et al., 1981; Tsegaye et al., 2025). Las actitudes se analizarán tanto como variable continua (calculando media, mediana, desviación típica, valores mínimo y máximo) como variable dicotómica, clasificando a los participantes en actitud positiva (puntuación igual o superior a la media muestral) o actitud negativa (puntuación inferior a la media muestral) y calculando frecuencias y porcentajes en cada categoría. Adicionalmente, se calcularán las medias y desviaciones típicas para cada ítem individual, permitiendo identificar aquellos

aspectos específicos que generan actitudes más positivas o más negativas entre el profesorado (Tsegaye et al., 2025).

Las respuestas a la pregunta abierta del cuestionario serán analizadas mediante análisis de contenido temático siguiendo un proceso de categorización deductiva (Sánchez-Fontalvo et al., 2020). El procedimiento incluirá la lectura exhaustiva de todas las respuestas para familiarizarse con el contenido; identificación y codificación de unidades de significado relevantes relacionadas con desafíos y dificultades percibidas; agrupación de códigos en categorías temáticas emergentes (por ejemplo: problemas conductuales y emocionales, barreras de comunicación, dificultades de comprensión de contenidos, falta de recursos materiales y humanos, falta de tiempo, ratios elevadas, falta de formación, otros), siguiendo categorías similares a las identificadas por Tsegaye et al. (2025); cuantificación de las categorías calculando frecuencias absolutas y porcentajes de respuestas en cada categoría temática; y selección de citas textuales representativas que ilustren cada categoría identificada. Este análisis permitirá complementar los datos cuantitativos con información cualitativa sobre las dificultades específicas que el profesorado experimenta en su práctica cotidiana (Rodríguez et al., 2005).

Por otro lado, los datos cualitativos procedentes de las entrevistas semiestructuradas serán analizados mediante análisis temático siguiendo el enfoque sistemático propuesto por Braun y Clarke (2006), ampliamente utilizado en investigación cualitativa educativa. El análisis temático puede definirse como "un método para identificar, analizar y reportar patrones (temas) dentro de los datos, organizando y describiendo el conjunto de datos en detalle" (Braun y Clarke, 2006, p. 79). Este proceso, de naturaleza cíclica y flexible, permitirá captar la riqueza y complejidad de las percepciones docentes (Sánchez-Fontalvo et al., 2020).

El análisis seguirá las siguientes fases establecidas en la literatura metodológica cualitativa (Braun y Clarke, 2006; Rodríguez et al., 2005). Para empezar, en esta fase (Familiarización con los datos) se realizará una lectura y relectura exhaustiva de todas las transcripciones de entrevistas para lograr inmersión en los datos y comprensión profunda de su contenido. Durante esta fase se tomarán notas preliminares sobre ideas emergentes, patrones iniciales o aspectos llamativos (Braun y Clarke, 2006).

En la segunda fase, se reducirán los datos mediante separación en unidades y codificación. Tal y como señalan Sánchez-Fontalvo et al. (2020), esto implica fragmentar la

información en unidades manejables para su análisis. Se adoptará un criterio temático para separar el texto transcrito en unidades de significado, identificando fragmentos relevantes relacionados con las percepciones sobre formación, competencia profesional, experiencias de inclusión, necesidades de apoyo y propuestas formativas. La codificación consiste en "la operación concreta de asignar un código a cada unidad de contenido para incluirlo en una determinada categoría" (Massot et al., 2004, p. 349). Se generarán códigos descriptivos que capturen el significado esencial de cada fragmento relevante, utilizando tanto códigos predefinidos derivados del marco teórico como códigos emergentes que surjan inductivamente de los datos (proceso de codificación mixta). Los códigos serán aplicados sistemáticamente a todas las transcripciones, garantizando exhaustividad y consistencia (Monje, 2011).

A continuación, en la fase de búsqueda y construcción de temas, los códigos identificados serán agrupados en temas potenciales, entendiéndose por tema "un patrón de significado coherente y relevante para la pregunta de investigación" (Braun y Clarke, 2006, p. 82). Se examinarán las relaciones entre códigos para identificar patrones más amplios de significado, agrupando códigos relacionados en candidatos a temas y subtemas. Esta fase implica sintetizar y agrupar, reduciendo "un número determinado de unidades a un solo concepto que las representa" (Sánchez-Fontalvo et al., 2020, p. 71).

En la cuarta fase (Revisión y definición de temas), los temas preliminares serán revisados en dos niveles: primero, verificando que los datos codificados dentro de cada tema formen un patrón coherente; segundo, verificando que los temas reflejen adecuadamente el conjunto total de datos y que exista distinción clara entre ellos. Los temas serán refinados, algunos se fusionarán si están muy relacionados, otros se dividirán si son demasiado amplios, y algunos podrían descartarse si carecen de suficiente sustento empírico (Braun y Clarke, 2006).

En la fase siguiente (Disposición y transformación de datos), para facilitar la comprensión e interpretación de los resultados cualitativos, se organizarán y presentarán los datos mediante diversos formatos tablas o matrices que sintetizen los temas principales y subtemas identificados, mapas conceptuales o diagramas que representen visualmente las relaciones entre temas, y selección de citas textuales representativas que ilustren cada tema (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

En la última fase (Obtención de resultados y elaboración de conclusiones), se integrarán, sintetizarán y compararán las informaciones de forma contextualizada para obtener resultados que respondan a las preguntas de investigación cualitativas. Las conclusiones transformarán los resultados en "afirmaciones abarcadoras de valor y consolidación teórica" (Rodríguez et al., 2005, p. 148), identificando los hallazgos más relevantes sobre las percepciones docentes. Como sugieren Salgado (2007) y Rodríguez et al. (2005), se utilizarán diversas tácticas para extraer significados: comparación/contraste entre perspectivas de diferentes participantes, identificación de patrones recurrentes y temas transversales, detección de casos negativos o discrepantes, uso de metáforas y analogías interpretativas, y selección de testimonios ilustrativos.

El análisis será realizado utilizando el software de análisis cualitativo NVivo, que facilitan "la codificación, configuración, organización y transformación de materiales textuales, así como la integración, examen y comprensión tanto del contenido como de la estructura de estos materiales" (Sánchez-Fontalvo et al., 2020, p. 75). Para garantizar el rigor metodológico del análisis cualitativo se implementarán diversos criterios de calidad (Rodríguez et al., 2005): triangulación de fuentes (comparando datos cuantitativos y cualitativos), verificación con participantes (*member checking*) compartiendo hallazgos preliminares con algunos entrevistados para verificar si reflejan adecuadamente sus experiencias, reflexividad del investigador documentando presupuestos y posicionamiento, y auditoría externa mediante revisión del proceso analítico por un segundo analista independiente para evaluar la credibilidad y confirmabilidad de los hallazgos (Salgado, 2007).

3.4. Recursos humanos, materiales y económicos

La realización de este proyecto de investigación requiere de una planificación detallada de los recursos necesarios para garantizar su adecuado desarrollo y la consecución de los objetivos planteados. En este apartado se presenta una descripción de los recursos humanos, materiales y económicos requeridos para llevar a cabo la investigación. A continuación, se presenta un desglose detallado de cada categoría de recursos con su correspondiente estimación de costes.

Tabla 2: Recursos necesarios para la elaboración de este proyecto

Tipo de recurso	Descripción	Cantidad	Coste (€)
HUMANOS			
Investigador principal	Diseño, coordinación, análisis	1 persona	0
Asesor estadístico	Consultoría análisis datos	1 persona	700-800
Traductores profesionales	Traducción cuestionario	2 personas	1.600
MATERIALES			
Ordenador portátil	Análisis y redacción	1 unidad	300-400
Grabadora digital audio	Registro entrevistas	1 unidad	120
SPSS v.27	Análisis cuantitativo	1 unidad	15
NVivo	Análisis cualitativo	1 unidad	475
Google Forms	Plataforma cuestionario online	1 unidad	0
Microsoft Office 365	Procesamiento textos/datos	1 unidad	10
Oter.ai	Transcripción automática	1 unidad	30
Material oficina	Papel, bolígrafos...	Varios	50
TOTAL PRESUPUESTO			3.500

Fuente: Elaboración propia

4. Discusión y Conclusiones

4.1. Discusión

En la presente investigación se planteó como objetivo general analizar las percepciones del profesorado de Educación Primaria del País Vasco sobre su formación y preparación para atender al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). A partir de este objetivo principal, se establecieron cinco objetivos específicos cuyo cumplimiento se espera alcanzar mediante la aplicación de la metodología mixta descrita. A continuación, se discuten los resultados esperados en relación con cada objetivo específico, fundamentándose en evidencias derivadas de investigaciones previas similares realizadas en contextos comparables.

En relación con el primer objetivo específico y la primera hipótesis, se espera encontrar que una proporción significativa del profesorado participante reporte haber recibido formación insuficiente o nula sobre TEA, tanto en su preparación inicial universitaria como en actividades de formación continua. Esta expectativa se fundamenta en los hallazgos consistentes de investigaciones previas que han documentado importantes carencias formativas en este ámbito. Según la investigación de Tárraga-Mínguez et al. (2017) realizada con docentes españoles de Educación Primaria, el 78% de los participantes manifestaron sentirse poco o nada preparados para atender al alumnado con TEA, relacionando directamente esta percepción con una formación inicial insuficiente y escasas oportunidades de desarrollo profesional específico.

En el contexto internacional, Hendricks (2011) y Busby et al. (2012) identificaron que la mayoría de los docentes de educación ordinaria no se sienten adecuadamente preparados para trabajar con estudiantes con TEA, reportando niveles significativos de ansiedad e inseguridad profesional ante esta tarea. Más recientemente, el estudio de Tsegaye et al. (2025) en Etiopía reveló que solo el 29.3% de los docentes participantes habían recibido alguna forma de educación formal sobre autismo, mientras que el 70.5% no había tenido acceso a formación específica sobre el trastorno. Estos datos internacionales sugieren que la carencia formativa sobre TEA no es exclusiva del contexto español, sino que constituye un problema generalizado en múltiples sistemas educativos.

En el contexto específico del País Vasco, aunque no existen estudios previos publicados que hayan explorado sistemáticamente este aspecto, la investigación de Aranguren (2012) sobre el perfil del profesorado de educación especial en la Comunidad Autónoma evidenció que la capacitación en torno al TEA constituye una demanda formativa recurrente y prioritaria. Asimismo, según datos de la Confederación Autismo España (2022), aproximadamente el 75% del profesorado español que ha recibido alguna formación sobre autismo ha tenido que financiársela por su cuenta, lo que sugiere una brecha importante entre la oferta institucional de formación y las necesidades reales del profesorado, así como posibles barreras económicas que limitan el acceso a oportunidades formativas.

Respecto al segundo objetivo específico y la segunda hipótesis, se anticipa que los docentes participantes reportarán niveles bajos o moderados de competencia profesional percibida para trabajar con alumnado con TEA, con importantes diferencias según áreas

específicas de intervención. Como documentan Sanz-Cervera et al. (2017), aunque muchos docentes poseen conocimientos básicos sobre las características generales del TEA, se sienten profundamente inseguros sobre cómo traducir estos conocimientos en estrategias pedagógicas concretas y adaptaciones efectivas en el aula. En su estudio con futuros maestros españoles, estos autores identificaron importantes lagunas de conocimiento y numerosas concepciones erróneas sobre el TEA, especialmente en aspectos prácticos de intervención educativa.

Las investigaciones previas han identificado consistentemente las áreas específicas donde los docentes reportan mayor necesidad de formación y menor competencia percibida. Según Starr y Foy (2012) y Able et al. (2014), las áreas donde los docentes experimentan mayores dificultades y reportan mayor necesidad de capacitación incluyen: manejo de conductas desafiantes (crisis de ansiedad, autolesiones, agresión, conductas disruptivas), adaptación de materiales curriculares y evaluación diferenciada, estrategias específicas para promover la interacción social y el desarrollo de habilidades sociales, uso de sistemas de comunicación aumentativa y alternativa cuando el alumnado presenta limitaciones en el lenguaje funcional, y coordinación con familias y otros profesionales.

En el estudio de Tsegaye et al. (2025), el análisis cualitativo de las respuestas abiertas sobre desafíos enfrentados reveló que el 66% de los docentes identificaron los problemas conductuales y emocionales del alumnado con TEA como su principal dificultad, mencionando específicamente que estos estudiantes "no se quedan sentados en un lugar", "molestan a otros", "gritan", y "expresan sentimientos de miedo o resistencia al entorno del aula". Los datos del estudio también demostraron que los docentes que identificaban los problemas conductuales y emocionales como un desafío tenían un 94% menos de probabilidades de tener una actitud positiva hacia la educación inclusiva, sugiriendo que la percepción de incompetencia en esta área constituye una barrera importante para actitudes inclusivas.

Estos resultados son consistentes con la observación de Jones y Frederickson (2010) de que la percepción de competencia influye directamente en las prácticas educativas, concretamente, el profesorado que se percibe más competente implementa con mayor frecuencia estrategias basadas en evidencia, realiza más adaptaciones curriculares y muestra mayor disposición a colaborar con otros profesionales, mientras que la percepción de incompetencia puede llevar a la evitación, la delegación excesiva de responsabilidades en

Autopercepciones del profesorado de Primaria del País Vasco sobre su formación y preparación en la intervención educativa con alumnado con TEA especialistas, o expectativas reducidas sobre el potencial del alumnado con TEA (Robertson et al., 2003).

En relación con el tercer objetivo específico, se espera identificar múltiples barreras percibidas por el profesorado que obstaculizan su preparación adecuada para atender al alumnado con TEA.

A nivel de barreras relacionadas con la formación, además de la insuficiencia cuantitativa ya mencionada, se anticipa que los docentes señalarán problemas cualitativos en la formación recibida. Como señala Perera-Dorta (2024) en su estudio con docentes canarios, aunque los docentes tienen actitudes generalmente positivas hacia el alumnado con TEA, existe un desconocimiento importante de estrategias de intervención específicas, legislación relevante, procedimientos de adaptación curricular, y metodologías basadas en evidencia. Los participantes de este estudio reportaron inseguridad ante situaciones prácticas de inclusión, sugiriendo que la formación recibida no cubre adecuadamente los casos reales que encuentran en el aula.

Las barreras relacionadas con recursos y apoyos constituyen otra dimensión crítica ampliamente documentada en la literatura. Tal y como afirman Segall y Campbell (2012), muchos centros educativos carecen de los recursos humanos, materiales y técnicos necesarios para proporcionar los apoyos especializados que requiere el alumnado con TEA. Específicamente, el estudio de Tsegaye et al. (2025) identificó mediante análisis cualitativo que el 12% de los docentes mencionaron explícitamente la falta de recursos como obstáculo significativo, con afirmaciones como "no tenemos aulas o equipamiento adecuado", "no hay recursos disponibles para ellos", y "requieren atención especial pero no hay tiempo suficiente para apoyarlos individualmente".

Adicionalmente, se anticipa que emergerán barreras relacionadas con las actitudes y el conocimiento del entorno educativo más amplio. Como señalan Lindsay et al. (2013), algunos docentes expresan inquietud por el posible impacto negativo de la inclusión del alumnado con TEA en el resto del alumnado, especialmente en términos de ritmo de aprendizaje o tiempo de atención docente. Asimismo, la falta de comprensión sobre el TEA por parte de compañeros docentes, familias de otros estudiantes, o incluso equipos directivos puede constituir una barrera adicional para la inclusión efectiva (Chamberlain et al., 2007).

Respecto al cuarto objetivo y la tercera hipótesis, se espera que los docentes identifiquen necesidades de apoyo en múltiples dimensiones que reflejen las barreras previamente identificadas. Las investigaciones previas sugieren que las necesidades percibidas por el profesorado se centran tanto en aspectos formativos como en recursos y condiciones organizativas.

En el ámbito formativo, según Morewood et al., (2011) y Emam y Farrell (2009), los docentes expresan necesidad prioritaria de formación continua específica sobre TEA centrada en estrategias prácticas de intervención más que en aspectos teóricos generales, formación sobre manejo de conductas desafiantes con estrategias concretas de prevención y gestión de crisis, formación sobre adaptaciones curriculares y metodológicas específicas para alumnado con TEA, formación sobre comunicación y lenguaje (incluyendo los SAAC), formación sobre promoción de habilidades sociales e inclusión entre iguales, y formación sobre trabajo colaborativo con familias y coordinación interprofesional.

Significativamente, la investigación sugiere que el formato y la metodología de la formación son tan importantes como su contenido. Los docentes valoran especialmente formaciones que incluyan casos prácticos y ejemplos concretos de su realidad educativa, proporcionen materiales y recursos directamente aplicables, incluyan oportunidades de observación de buenas prácticas en otros centros, permitan intercambio de experiencias con otros docentes, y ofrezcan seguimiento y apoyo posterior a la formación inicial (González de Rivera-Romero et al., 2022).

En cuanto a recursos y apoyos, la literatura identifica necesidades en diferentes niveles. A nivel de recursos humanos, como documentan Symes y Humphrey (2011), el profesorado que cuenta con apoyo regular y colaborativo de maestros/as de pedagogía terapéutica, orientadores o especialistas en TEA reportan mayor confianza y satisfacción en su trabajo. Sin embargo, muchos docentes lamentan que este apoyo sea insuficiente, esporádico, o se limite a la atención del alumno fuera del aula ordinaria en lugar de constituir un verdadero apoyo colaborativo dentro del aula. Por tanto, se espera que los docentes expresen necesidad de mayor disponibilidad de profesionales especializados (incremento de dotaciones de PT, AL, orientadores), apoyo dentro del aula ordinaria mediante modelos de co-enseñanza, reducción de ratios en aulas con alumnado con TEA, disponibilidad de personal de

apoyo (ATE) para alumnado con necesidades intensivas de regulación conductual o apoyo físico.

A nivel de recursos materiales y organizativos, se anticipa que los docentes expresarán necesidad de materiales específicos adaptados (apoyos visuales, agendas, materiales manipulativos...), acceso a tecnologías de apoyo (tablets con aplicaciones especializadas, sistemas de comunicación aumentativa...), espacios físicos adecuados (rincones de calma, zonas sensoriales), tiempo dentro del horario lectivo para planificación, adaptación de materiales y coordinación interprofesional, y flexibilidad curricular y organizativa para implementar adaptaciones significativas cuando sean necesarias. Como documentaron Parsons et al. (2011) en su revisión internacional sobre provisión educativa para alumnado con TEA que la falta de diferenciación curricular, la escasez de ajustes razonables, y la insuficiencia de recursos materiales y humanos constituyen barreras fundamentales que limitan el acceso al aprendizaje de estos estudiantes en contextos educativos ordinarios.

En relación con el quinto y último objetivo específico y la cuarta hipótesis, se espera identificar diferencias significativas en conocimientos, actitudes y percepciones de competencia según diversas variables sociodemográficas y profesionales. En primer lugar, la literatura sugiere que la experiencia influye en las actitudes. Según Boyle et al., (2013), mientras algunos estudios encuentran que la experiencia mejora las actitudes al reducir la ansiedad y aumentar la confianza, otros sugieren que experiencias negativas o falta de apoyo pueden generar actitudes más resistentes hacia la inclusión. Significativamente, el estudio de Tsegaye et al. (2025) encontró que los docentes que tenían experiencia trabajando con alumnado con necesidades educativas especiales tenían seis veces más probabilidades de tener una actitud positiva hacia la educación inclusiva. Por ello, se espera que los docentes con mayor experiencia general y, especialmente, aquellos con experiencia directa previa con alumnado con TEA, muestren actitudes más positivas hacia la inclusión, mayor competencia percibida en áreas prácticas de intervención, y mayor capacidad para identificar necesidades específicas y proponer estrategias concretas de mejora.

En segundo lugar, tal y como señalan Segall y Campbell (2014) y Gómez-Marí et al. (2022), la formación específica sobre TEA se asocia consistentemente con actitudes más positivas hacia la inclusión, sugiriendo que el conocimiento y la competencia percibida son elementos cruciales para desarrollar disposiciones favorables. El estudio de Tsegaye et al.

(2025) demostró mediante regresión logística multivariante que tener una actitud positiva hacia la inclusión se asociaba con un 72% mayor probabilidad de tener conocimiento adecuado sobre TEA, sugiriendo una relación bidireccional entre conocimiento y actitudes. Se espera, por tanto, que los docentes que han recibido formación específica sobre TEA muestren: puntuaciones significativamente más altas en conocimiento sobre TEA, actitudes más positivas hacia la inclusión del alumnado con TEA, mayor competencia percibida para implementar estrategias específicas, y menor tendencia a identificar barreras insuperables, siendo más propensos a proponer soluciones constructivas.

Asimismo, en base a la disponibilidad de recursos y apoyos en el centro, De Boer et al., (2011) y Humphrey y Symes (2011a) afirman que los educadores demuestran predisposiciones más favorables a la inclusión cuando perciben que disponen de recursos adecuados, apoyo de profesionales especializados, tiempo suficiente para planificar adaptaciones, y ratios razonables de alumnado por aula. Por tanto, se anticipa que los docentes que trabajan en centros con mayor disponibilidad de recursos reportarán actitudes más positivas hacia la inclusión, mayor satisfacción con su preparación para atender al alumnado con TEA, menor percepción de barreras insuperables, y menor estrés o ansiedad ante la inclusión de alumnado con TEA en sus aulas.

Para concluir, la disponible sobre las características del centro educativo (tipo y localización) muestra resultados heterogéneos. Vidal-Esteve (2024) identifica que los facilitadores y barreras para la inclusión varían en función de la tipología sociogeográfica del centro, poniendo de relieve la influencia de los recursos disponibles, la organización interna, la colaboración docente y el uso de apoyos específicos. En esta misma línea, Hasson et al. (2024) destacan que las prácticas inclusivas dependen en gran medida de la estructura institucional y de la capacidad del centro para proporcionar apoyos especializados, mientras que Bolourian et al. (2021) evidencian que las percepciones del profesorado sobre la inclusión del alumnado con TEA están moduladas por factores contextuales del centro, tales como la disponibilidad de recursos y la formación recibida. No obstante, la dirección de estas diferencias no es concluyente, ya que la literatura no establece patrones claros respecto a si los centros públicos, privados o concertados presentan sistemáticamente mejores condiciones o culturas inclusiva.

Además, en relación con las características del profesorado, la evidencia científica también ofrece resultados mixtos sobre la influencia de la edad y los años de experiencia docente. Algunas investigaciones, como la de Bariffe y Pittas (2021), indican que la experiencia influye en las creencias y prácticas inclusivas, observándose que los docentes con trayectorias más prolongadas pueden mostrar mayor seguridad y repertorio práctico cuando han trabajado previamente en entornos inclusivos. Sin embargo, estudios como el de Muñoz-Martínez et al. (2022) subrayan que la formación inicial y continua, más reciente en los docentes jóvenes, se asocia a actitudes más favorables hacia la inclusión del alumnado con TEA.

En síntesis, se espera que esta investigación confirme y extienda los hallazgos de estudios previos, documentando carencias significativas en la formación inicial y continua del profesorado vasco sobre TEA; niveles bajos o moderados de competencia percibida, con importantes variaciones según áreas específicas; múltiples barreras percibidas en diferentes niveles; necesidades de apoyo centradas en formación práctica, recursos humanos y materiales, y condiciones organizativas; y diferencias significativas según experiencia previa con TEA, formación específica, y disponibilidad de recursos, siendo estas las variables que emergerán como predictores más potentes de actitudes positivas y competencia percibida.

4.2. Conclusiones

En el presente Trabajo de Fin de Máster se planteó como objetivo general elaborar un proyecto de investigación que analizara las percepciones del profesorado de Educación Primaria del País Vasco sobre su formación inicial y continua para atender al alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), identificando sus fortalezas, carencias y necesidades formativas en el marco de la educación inclusiva. A lo largo del desarrollo de este trabajo, se han alcanzado satisfactoriamente los objetivos específicos establecidos, generando un proyecto de investigación riguroso, fundamentado teórica y metodológicamente, y directamente aplicable al contexto educativo vasco.

El primer objetivo específico, analizar el marco teórico y normativo relacionado con la educación inclusiva y el TEA, se ha desarrollado exhaustivamente en el apartado 2.1, donde se realizó una revisión comprehensiva de la evolución histórica de la educación inclusiva, desde los modelos segregadores hacia paradigmas de participación plena, documentando el

tránsito desde el modelo médico-rehabilitador hacia el modelo social de la discapacidad que fundamenta la inclusión educativa contemporánea (Palacios y Romañach, 2006; Echeita y Ainscow, 2011). Asimismo, se analizó el marco normativo internacional, destacando la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como instrumento jurídico fundamental, y el marco normativo nacional, desde la Constitución Española hasta la actual LOMLOE, evidenciando la progresiva consolidación del derecho a la educación inclusiva en el ordenamiento jurídico español (Echeita, 2021; Verdugo y Rodríguez, 2012).

El segundo objetivo, revisar investigaciones nacionales e internacionales sobre percepciones del profesorado, se desarrolló de manera transversal a lo largo del marco teórico, pero especialmente en el apartado 2.5, donde se sintetizaron hallazgos de estudios realizados en diversos contextos (España, Reino Unido, Estados Unidos, Etiopía, China, entre otros) que han explorado las percepciones docentes sobre su preparación para atender al alumnado con TEA (Hendricks, 2011; Tárraga-Mínguez et al., 2017; Tsegaye et al., 2025). Esta revisión sistemática permitió identificar patrones consistentes en la literatura internacional: la mayoría de los docentes no se sienten adecuadamente preparados para trabajar con alumnado con TEA, existe una brecha importante entre conocimiento teórico y competencias prácticas, las principales áreas de necesidad formativa se centran en manejo conductual, adaptaciones curriculares y promoción de habilidades sociales, y la formación específica y la experiencia previa constituyen los predictores más potentes de actitudes positivas y competencia percibida (Busby et al., 2012; Sanz-Cervera et al., 2017; Sharma y Sokal, 2016). Críticamente, esta revisión evidenció la ausencia de estudios específicos sobre percepciones del profesorado de Primaria en el País Vasco, justificando la pertinencia y necesidad de la investigación propuesta.

El tercer objetivo, definir el diseño metodológico de la investigación, se cumplió mediante el desarrollo del apartado 3, donde se estableció un diseño mixto secuencial coherente con los objetivos planteados. En el apartado 3.2.1 se justificó la adopción del paradigma pragmático y el enfoque mixto, argumentando que la naturaleza compleja y multidimensional de las percepciones docentes requiere tanto de la amplitud que proporcionan los métodos cuantitativos como de la profundidad que ofrecen los métodos cualitativos (Creswell y Plano Clark, 2018). Se estableció un diseño no experimental de tipo transversal descriptivo-correlacional, apropiado para obtener una fotografía precisa de la

situación actual del profesorado vasco, identificando características generales y factores asociados (Hernández-Sampieri et al., 2014; Bisquerra, 2019). El apartado 3.2.2 definió cuidadosamente la población de referencia, el procedimiento de muestreo no probabilístico y tipo de centro, el tamaño muestral, y los criterios de inclusión y exclusión, garantizando la representatividad de la muestra. Para la fase cualitativa, se especificó el uso de muestreo intencional por máxima variación (Patton, 2015).

El cuarto objetivo, precisar las variables de estudio y sus dimensiones, se desarrolló en el apartado 3.2.3, donde se operacionalizaron todas las variables contempladas en el estudio. Se definieron dos variables dependientes principales: actitud hacia la inclusión del alumnado con TEA y conocimiento sobre TEA. Asimismo, se especificaron detalladamente las variables sociodemográficas: edad, sexo, nivel educativo, provincia, experiencia profesional, formación sobre TEA y recursos y apoyos. Esta operacionalización detallada garantiza la replicabilidad del estudio y permite análisis precisos de las relaciones entre variables.

El quinto y último objetivo del TFM, seleccionar y justificar los instrumentos de recogida de datos, se expuso en el apartado 3.2.4, constituyendo una de las aportaciones metodológicas más significativas de este trabajo. Se seleccionaron dos instrumentos cuantitativos validados internacionalmente: el *Autism Stigma and Knowledge Questionnaire* (ASK-Q) para evaluar conocimiento sobre TEA (Harrison et al., 2017) y la *Autism Attitude Scale for Teachers* (AAST) para medir actitudes hacia la inclusión del alumnado con TEA (Olley et al., 1981). Se describieron las características psicométricas de ambos instrumentos, su estructura, dominios evaluados, sistemas de puntuación, y evidencias de fiabilidad y validez en diversos contextos internacionales, incluyendo el reciente estudio de Tsegaye et al. (2025) en Etiopía. Críticamente, se identificó que estos instrumentos no habían sido previamente adaptados ni validados en el contexto español, planteándose un riguroso proceso de adaptación transcultural y validación (Beaton et al., 2000; Muñiz et al., 2013). Para la fase cualitativa, se diseñó un guión de entrevista semiestructurada organizado en cinco bloques temáticos, proporcionando la estructura necesaria para cobertura sistemática de los temas relevantes manteniendo flexibilidad para exploración de aspectos emergentes (Kvale, 2011).

Más allá de los objetivos académicos formales, la realización de este Trabajo de Fin de Estudios ha supuesto un proceso de aprendizaje profundo y transformador tanto en el plano profesional como personal. Desde una perspectiva profesional, este trabajo ha permitido

desarrollar competencias investigadoras esenciales para cualquier profesional de la educación comprometido con la mejora continua y la práctica basada en evidencia. El proceso de revisión de la literatura científica ha desarrollado habilidades de búsqueda, análisis crítico y síntesis de información compleja, permitiendo comprender en profundidad el estado actual del conocimiento sobre educación inclusiva, TEA, formación docente y actitudes profesionales.

Desde una perspectiva más personal y reflexiva, este trabajo ha generado una conciencia profunda sobre los desafíos que enfrenta el profesorado en su práctica cotidiana inclusiva y sobre las responsabilidades éticas que tenemos como profesionales de la educación para garantizar que todo el alumnado, independientemente de sus características o necesidades, reciba una educación de calidad. La revisión de la literatura sobre barreras para la inclusión, carencias formativas, y dificultades percibidas por los docentes ha generado empatía profunda hacia los que trabajan en primera línea, frecuentemente sin la formación, recursos o apoyos necesarios, pero manteniendo compromiso y esfuerzo por atender adecuadamente a todo su alumnado. Esta comprensión refuerza la convicción sobre la necesidad urgente de invertir en formación docente de calidad, dotación adecuada de recursos, y condiciones organizativas que faciliten prácticas inclusivas efectivas.

El conocimiento adquirido sobre el TEA, sus características, heterogeneidad, fortalezas asociadas, y necesidades específicas, ha transformado profundamente la comprensión sobre este trastorno, superando visiones simplistas o estereotipadas y desarrollando una apreciación matizada de la diversidad dentro del espectro autista. Esta comprensión más profunda y respetuosa del TEA será invaluable en la futura práctica profesional, independientemente del rol específico que se desempeñe en el sistema educativo.

Este trabajo ha reafirmado la importancia de llevar a cabo una investigación educativa sólida y bien fundamentada como medio para mejorar la práctica docente. En un ámbito donde con frecuencia prevalecen las intuiciones sin respaldo empírico o las decisiones poco sustentadas, la investigación educativa rigurosa, sistemática y éticamente comprometida resulta clave para avanzar hacia sistemas más justos, inclusivos y eficaces. Se espera que este proyecto, una vez puesto en marcha, genere conocimiento que contribuya a mejorar la formación del profesorado y, en última instancia, la calidad de la educación inclusiva que recibe el alumnado con TEA en el País Vasco.

5. Limitaciones y prospectiva

El presente proyecto de investigación presenta una serie de limitaciones que deben ser consideradas a la hora de interpretar sus resultados y valorar su alcance. En primer lugar, la limitación más significativa está relacionada con el acceso restringido a determinadas bases de datos y artículos científicos. Parte de la literatura especializada más reciente se encuentra disponible únicamente mediante suscripción o pago, lo que ha dificultado el acceso a investigaciones potencialmente relevantes para ampliar el análisis teórico y metodológico. Esta limitación podría haber reducido la exhaustividad de la revisión bibliográfica y, en consecuencia, algunos enfoques o hallazgos recientes pueden no haber sido incorporados.

En segundo lugar, la investigación plantea limitaciones vinculadas al alcance de la muestra. Aunque el estudio se centra en el profesorado de Educación Primaria del País Vasco, su extensión podría no ser lo suficientemente amplia como para generalizar los resultados a todo el colectivo docente de la comunidad autónoma. Además, se ha focalizado exclusivamente en profesionales de la etapa de Primaria, por lo que no se incluyen las percepciones de docentes de Educación Infantil, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato o Formación Profesional, etapas donde también existe presencia creciente de alumnado con TEA y donde la formación y las percepciones docentes pueden diferir de manera significativa.

A partir de estas limitaciones, se plantean diversas líneas de investigación futuras. Una posible prolongación del estudio consistiría en ampliar la muestra tanto en número como en diversidad, incluyendo profesorado de otras etapas educativas o de diferentes comunidades autónomas. Esto permitiría realizar comparaciones territoriales o evolutivas entre etapas, y contribuiría a comprender cómo varían las percepciones docentes a lo largo de la trayectoria profesional.

Asimismo, la prospectiva del estudio abre la posibilidad de diseñar propuestas de intervención y programas formativos específicos basados en los resultados obtenidos, dado que la información proporcionada por el profesorado constituye un punto de partida valioso para orientar acciones de mejora. A partir de sus percepciones, sería posible desarrollar planes de formación continua centrados en el TEA, así como establecer programas de acompañamiento docente y asesoramiento especializado. Asimismo, podrían elaborarse

materiales y guías prácticas que orienten al profesorado en la realización de adaptaciones metodológicas y de aula. En conjunto, estas propuestas contribuirían simultáneamente a mejorar la preparación del profesorado y a favorecer una inclusión real del alumnado con TEA en los centros educativos.

Finalmente, cabe destacar que, aunque las limitaciones del estudio condicionan su alcance, también abren amplias oportunidades para futuras investigaciones y para el diseño de intervenciones educativas que respondan de forma más ajustada a las necesidades del profesorado y del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Able, H., Sreckovic, M. A., Schultz, T., Garwood, J. D., y Sherman, J. (2014). Views from the trenches: Teacher and student supports needed for full inclusion of students with ASD. *Teacher Education and Special Education*, 38(1), 44-57.
- Ainscow, M., y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™* (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., y Aguayo, V. (2018). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1295. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
- Antona-Herranz, L. (2022). *Actitudes y conocimientos de los maestros en formación ante la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en las aulas*. [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social, España. Disponible en UVaDOC: <https://labur.eus/4z3qj7gi>
- Aranguren, M. K. (2012). *Análisis del perfil del profesor de educación especial en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. [Tesis Doctoral]. Universidad del País Vasco, España. Disponible en ADDI: <http://hdl.handle.net/10810/10803>
- Area, M., y Adell, J. (2009). E-learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord.), *Tecnología Educativa: la formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Aljibe.
- Arnaiz-Sánchez, P., De Haro-Rodríguez, R., y Maldonado-Martínez, R. M. (2019). Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 18-24. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.321>

- Artigas-Pallarés, J., Gabau-Vila, E., y Guitart-Feliubadaló, M. (2005). El autismo sindrómico: I. Aspectos generales. *Revista de Neurología*, 40(Supl 1), 143-149.
- Artigas-Pallarés, J., y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587.
- Aslan Bağcı, Ö., Karaca, M. A. y Çelik, O. T. (2025). Teachers' perceptions of children with autism spectrum disorder: a comparison between special education and preschool teachers. *BMC Psychol*, 13(252). <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02580-9>
- Attwood, T. (2007). *The complete guide to Asperger's syndrome*. Jessica Kingsley Publishers.
- Avramidis, E., y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bariffe, C. y Pittas, E. (2021). Early childhood teachers' beliefs and practices about the inclusion of children with Autism in Jamaica: An exploration study. *International Journal of Special Education*, 36(2), 66-77.
- Baron-Cohen, S. (2017). Editorial Perspective: Neurodiversity - a revolutionary concept for autism and psychiatry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(6), 744-747. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12703>
- Baron-Cohen, S., Ashwin, E., Ashwin, C., Tavassoli, T., y Chakrabarti, B. (2009). Talent in autism: Hyper-systemizing, hyper-attention to detail and sensory hypersensitivity. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1522), 1377-1383. <https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0337>
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37-46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Barthélémy, C., Fuentes, J., Howlin, P., y van der Gaag, R. (2008). *Persons with autism spectrum disorders: Identification, understanding, intervention*. Autism Europe.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., y Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191. <https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>

- Belinchón, M., Hernández, J. M., y Sotillo, M. (2008). *Personas con síndrome de Asperger. Funcionamiento, detección y necesidades*. Centro de Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa*. (6ª ed.). La Muralla.
- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (14), 9-40. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2014.3398>
- Bolourian, Y., Losh, A., Hamsho, N., Eisenhower, A., y Blacher, J. (2022). General Education Teachers' Perceptions of Autism, Inclusive Practices, and Relationship Building Strategies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52, 3977-3990. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05266-4>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI/FUHEM.
- Boyle, C., Topping, K., y Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527-542.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Busby, R., Ingram, R., Bowron, R., Oliver, J., y Lyons, B. (2012). Teaching elementary children with autism: Addressing teacher challenges and preparation needs. *The Rural Educator*, 33(2), 27-35. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v33i2.416>
- Cabero-Almenara, J., y Llorente-Cejudo, M. C. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 186-193.
- Canal-Bedia, R., García-Primo, P., Martín-Cilleros, M. V., Santos-Borbujo, J., Guisuraga-Fernández, Z., Herráez-García, L., ... y Posada-De la Paz, M. (2011). Modified checklist for autism in toddlers: Cross-cultural adaptation and validation in Spain. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 1342-1351. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1163-z>

- Casanova, M. F., y Casanova, E. L. (2019). The modular organization of the cerebral cortex: Evolutionary significance and possible links to neurodevelopmental conditions. *Journal of Comparative Neurology*, 527(10), 1720-1730. <https://doi.org/10.1002/cne.24554>
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7).
- Chamberlain, B., Kasari, C., y Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 230-242. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0164-4>
- Chang, Y. C., y Locke, J. (2016). A systematic review of peer-mediated interventions for children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 27, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.03.010>
- Chevallier, C., Kohls, G., Troiani, V., Brodtkin, E. S., y Schultz, R. T. (2012). The social motivation theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 231-239. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.02.007>
- Confederación Autismo España. (5 de octubre de 2022). *El 75 por ciento de los docentes que han recibido formación sobre autismo han tenido que financiársela*. <https://labur.eus/v7xngyis>
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 34(4), 203-213. <https://doi.org/10.1177/002246690103400403>
- Creswell, J. W., y Plano-Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. (3ª ed.). Sage Publications.
- De Asís-Roig, R. (2008). *Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad y su impacto en el ordenamiento jurídico español*. Cinca.
- De Boer, A., Pijl, S. J., y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>

- De Lorenzo, R. (2004). El futuro de los discapacitados en el mundo: el empleo como factor determinante para la inclusión. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, (50), 73-90.
- Dean, M., Harwood, R., y Kasari, C. (2017). The art of camouflage: Gender differences in the social behaviors of girls and boys with autism spectrum disorder. *Autism*, 21(6), 678-689. <https://doi.org/10.1177/1362361316671845>
- Duk, C., y Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- Echeita, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances en Supervisión Educativa*, (35), 23-47.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. Á., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, (349), 153-178.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46.
- Echeita, G., y Domínguez-Gutiérrez, A. B. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula*, 17, 23-35.
- Echeita, G., y Navarro, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania*, (46), 141-162.
- Echeita, G., y Simón, C. (2013). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el reto de su inclusión social. En R. De Lorenzo y L. Cayo (Coords.), *Tratado sobre discapacidad* (pp. 1103-1134). Thomson & Aranzadi.
- Emam, M. M., y Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 407-422. <https://doi.org/10.1080/08856250903223070>

Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2024). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2020/2021 School Year Dataset Cross-Country Report*. <https://labur.eus/yojhitzp>

Eustat-Instituto Vasco de Estadística. (2025). Personal docente en la C.A. de Euskadi por sexo y nivel, según territorio histórico y titularidad del centro. 2023/24. https://www.eustat.eus/elementos/tbl0000083_c.html

Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., y García-Martínez, I. (2020). Digital competences for teacher professional development. Systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 45(3).

Fernández-Batanero, J. M., Reyes, M. M., y El Homrani, M. (2018). TIC y discapacidad. Principales barreras para la formación del profesorado. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 1-25.

Fernández-Batanero, J. M., y Rodríguez-Martín, A. (2017). TIC y diversidad funcional: conocimiento del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 7(3), 157-175.

Fernández-Cruz, F. J., y Fernández-Díaz, M. J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 24(46), 97-105.

Ferraioli, S. J., y Harris, S. L. (2011). Effective educational inclusion of students on the autism spectrum. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 41(1), 19-28. <https://doi.org/10.1007/s10879-010-9156-y>

Florian, L., y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

Florian, L., y Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.003>

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., y Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers'

perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.

<https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>

- Forlin, C., y Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32.
- Forteza-Sevilla, M. S., Escandell-Bermúdez, M. O., Castro-Sánchez, J. J., y Martos-Pérez, J. (2015). Desarrollo temprano del lenguaje en niños pequeños con trastorno del espectro autista mediante el uso de sistemas alternativos. *Revista de Neurología*, 60(Supl 1), 31-35.
- Fuentes-Biggi, J., Ferrari-Arroyo, M. J., Boada-Muñoz, L., Touriño-Aguilera, E., Artigas-Pallarés, J., Belinchón-Carmona, M., ... y Posada-De la Paz, M. (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 43(7), 425-438.
- Giangreco, M. F., Suter, J. C., y Doyle, M. B. (2010). Paraprofessionals in inclusive schools: A review of recent research. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 41-57. <https://doi.org/10.1080/10474410903535356>
- Gil-Flores, J. (2003). La estadística en la investigación educativa. *Revista De Investigación Educativa*, 21(1), 231-248.
- Gobierno Vasco. (2019). *Eskola inklusiboa garatzeko esparru-plana*. <https://labur.eus/YuTuT>
- Gómez-Marí, I., Sanz-Cervera, P., y Tárraga-Mínguez, R. (2022). Teachers' Attitudes toward Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Education Sciences*, 12(2), 138. <https://doi.org/10.3390/educsci12020138>
- González de Rivera-Romero, T., Fernández-Blázquez, M. L., Simón-Rueda, C., y Echeita-Sarrionandia, G. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: una revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero. Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 53(1), 115-135. <https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>
- González-Calvo, G., y Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(1), 397-412.
- Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy-Castro, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado*, 23(1), 243-263.

- Happé, F. G., y Booth, R. D. (2008). The power of the positive: Revisiting weak coherence in autism spectrum disorders. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(1), 50-63. <https://doi.org/10.1080/17470210701508731>
- Happé, F., y Frith, U. (2020). Annual Research Review: Looking back to look forward—changes in the concept of autism and implications for future research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(3), 218-232. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13176>
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela*. Morata.
- Harrison, A. J., Bradshaw, L. P., Naqvi, N. C., Paff, M. L., y Campbell, J. M. (2017). Development and Psychometric Evaluation of the Autism Stigma and Knowledge Questionnaire (ASK-Q). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47, 3281-3295. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3242-x>
- Harrower, J. K., y Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms: A review of effective strategies. *Behavior Modification*, 25(5), 762-784. <https://doi.org/10.1177/0145445501255006>
- Hasson, L., Keville, S., Gallagher, J., Onagbesan, D., y Ludlow, A. K. (2024). 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>
- Hastings, R. P., y Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94. <https://doi.org/10.1080/01443410303223>
- Hendricks, D. (2011). Special education teachers serving students with autism: A descriptive study of the characteristics and self-reported knowledge and practices employed. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 35(1), 37-50. <https://doi.org/10.3233/JVR-2011-0552>
- Hernández-Amorós, M. J., y Urrea-Solano, M. E. (2017). Working with emotions in the classroom: Future teachers' attitudes and education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 511-519. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.100>

- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hervás-Zúñiga, A., Balmaña, N., y Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría Integral*, 21(2), 92-108.
- Hume, K., Boyd, B. A., Hamm, J. V., y Kucharczyk, S. (2014). Supporting independence in adolescents on the autism spectrum. *Remedial and Special Education*, 35(2), 102-113. <https://doi.org/10.1177/0741932513514617>
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., ... y Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 4011-4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
- Humphrey, N., y Symes, W. (2011a). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32-46. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580462>
- Humphrey, N., y Symes, W. (2011b). Peer interaction patterns among adolescents with autistic spectrum disorders (ASDs) in mainstream school settings. *Autism*, 15(4), 397-419. <https://doi.org/10.1177/1362361310387804>
- Hwang, Y. S., y Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Octaedro.
- Jennett, H. K., Harris, S. L., y Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 583-593.
- Johnson, R. B., y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

- Jones, A. P., y Frederickson, N. (2010). Multi-informant predictors of social inclusion for students with autism spectrum disorders attending mainstream school. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1094-1103.
- Kamp-Becker, I., Albertowski, K., Becker, J., Ghahreman, M., Langmann, A., Mingeback, T., ... y Stroth, S. (2018). Diagnostic accuracy of the ADOS and ADOS-2 in clinical practice. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 27(9), 1193-1207.
- Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., y Gulsrud, A. (2012). Making the connection: Randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(4), 431-439. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02493.x>
- Koyama, T., y Wang, H. T. (2011). Use of activity schedules to promote independent performance of individuals with autism and other intellectual disabilities: A review. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2235-2242. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.05.003>
- Krichesky, G. J., y Murillo, F. J. (2017). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Larraceleta-González, Castejón-Fernández, L., Iglesias-García, M. T., y Núñez-Pérez, J. C. (2022). Un estudio de las necesidades de formación del profesorado en las prácticas basadas en evidencias científicas en el ámbito del alumnado con trastorno del espectro del autismo. *Siglo Cero. Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 53(2), 83-101. https://doi.org/10.1007/978-3-031-44581-1_7
- Lecavalier, L., Leone, S., y Wiltz, J. (2006). The impact of behaviour problems on caregiver stress in young people with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(3), 172-183. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00732.x>
- Leekam, S. R., Prior, M. R., y Uljarevic, M. (2011). Restricted and repetitive behaviors in autism spectrum disorders: A review of research in the last decade. *Psychological Bulletin*, 137(4), 562-593. <https://doi.org/10.1037/a0023341>

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, 6 de diciembre de 2018. (BOE, núm. 294).

Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953)

Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., y Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 101-122.

Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., y Scott, H. (2013). Educators' challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347-362.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470>

Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169.

López-Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74(26.2), 131-160.

Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, T., Jones, E. J. H., Jones, R. M., Pickles, A., State, M. W., Taylor, J. L., y Veenstra-VanderWeele, J. (2020). Autism spectrum disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 6(5), 1-23.
<https://doi.org/10.1038/s41572-019-0138-4>

Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., y Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The Lancet*, 392(10146), 508-520. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(18)31129-2)

Majoko, T. (2016). Inclusion of children with autism spectrum disorders: Listening and hearing to voices from the grassroots. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(4), 1429-1440. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2685-1>

Malinen, O. P., Savolainen, H., y Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526-534.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.004>

- Marcelo, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambio. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*, 16, 49-68.
- Marchesi, Á., Blanco, R., y Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. OEI.
- 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>
- Martos-Pérez, J., y Llorente-Comí, M. (2013). Tratamiento de los trastornos del espectro autista: unión de la evidencia y la práctica. *Revista de Neurología*, 57(Supl 1), 185-191.
- Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). La Muralla.
- Mavropoulou, S., y Padelidi, S. (2002). Teachers' causal attributions for behaviour problems in relation to perceptions of control. *Educational Psychology*, 22(2), 191-202. <https://doi.org/10.1080/01443410120115256>
- Mesibov, G. B., Shea, V., y Schopler, E. (2004). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Springer.
- Mesibov, G. B., y Shea, V. (2010). The TEACCH program in the era of evidence-based practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(5), 570-579. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0901-6>
- Messiou, K. (2016). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>
- Ministerio de Sanidad. (2015). *Estrategia Española en Trastornos del Espectro del Autismo*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. <https://labur.eus/zzgqhfk>
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.

- Moreno-Rodríguez, R. (2020). Reflexiones en torno al Impacto del Covid-19 sobre la Educación Universitaria: Aspectos a Considerar acerca de los Estudiantes con Discapacidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).
- Morewood, G. D., Humphrey, N., y Symes, W. (2011). Mainstreaming autism: Making it work. *Good Autism Practice*, 12(2), 62-68.
- Mottron, L., Bouvet, L., Bonnel, A., Samson, F., Burack, J. A., Dawson, M., y Heaton, P. (2013). Veridical mapping in the development of exceptional autistic abilities. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 37(2), 209-228. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2012.11.016>
- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M. G., Etchepareborda, M. C., Abad, L., y Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología*, 50(Supl 3), 77-84.
- Muñiz, J., Elosua, P., y Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.24>
- Muñoz-Martínez, Y., Simón-Rueda, C., y De Dios-Pérez, M. J. Teachers of learners with ASD in mainstream schools and classrooms in Spain: attitudes towards inclusive education. *British Journal of Special Education*, 50(1), 104-126. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12448>
- Muntaner-Guasp, J. J., Rosselló-Ramón, M. R., y De la Iglesia-Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. <http://dx.doi.org/10.6018/j/252521>
- Murillo, F. J., y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1). <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.1.005>
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3ª ed.). McGraw-Hill.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

- Olley, J. G., Devellis, R. F., Devellis, B. M., Wall, A. J., y Long, C. E. (1981). The Autism Attitude Scale for Teachers. *Exceptional Children*, 47(5), 371-372. <https://doi.org/10.1177/001440298104700509>
- Organización Mundial de la Salud. (15 de noviembre de 2023). Autismo. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Clasificación Internacional de Enfermedades, 11.ª revisión (CIE-11)*. OMS.
- Palacios, A., y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: la Bioética y los Derechos Humanos para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Diversitas.
- Pardo, A., y San Martín, R. (2004). *Análisis de datos en psicología II*. Pirámide.
- Park, M., y Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 70-78. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01181.x>
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Parsons, S., Guldberg, K., MacLeod, A., Jones, G., Prunty, A., y Balfe, T. (2011). International review of the evidence on best practice in educational provision for children on the autism spectrum. *European Journal of Special Needs Education*, 26(1), 47-63. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.543532>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating theory and practice* (4ª ed.). Sage Publications.
- Peck, C. A., Staub, D., Gallucci, C., y Schwartz, I. (2004). Parent perception of the impacts of inclusion on their nondisabled child. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 135-143. <https://doi.org/10.2511/rpsd.29.2.135>
- Pegalajar, M. C., y Colmenero, M. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>

- Perera-Dorta, M. (2024). *Formación y creencias del profesorado de Educación Primaria sobre el Trastorno del Espectro del Autismo en Canarias*. [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de La Laguna, España.
- Plaza-Sanz, M. (2024). *Informe sobre datos de alumnado general no universitario con trastorno del espectro del autismo*. Confederación Autismo España. <https://labur.eus/abigua5d>
- Rakap, S., Cig, O., y Parlak-Rakap, A. (2015). Preparing preschool teacher candidates for inclusion: Impact of two special education courses on their perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(2), 98-109. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12116>
- Ravet, J. (2011). Inclusive/exclusive? Contradictory perspectives on autism and inclusion: The case for an integrative position. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 667-682.
- Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE, 4 de mayo de 2016. (Diario Oficial de la Unión Europea, núm. 119, pp. 1–88).
- Reviriego-Rodrigo, E., Bayón-Yusta, J. C., Gutiérrez-Iglesias, A., y Galnares-Cordero, L. (2022). *Informes de Evaluación de Tecnologías Sanitarias sobre Trastornos del Espectro Autista: evidencia científica sobre la detección, el diagnóstico y el tratamiento*. Ministerio de Sanidad, OSTEBA. <https://labur.eus/hfgkfa8m>
- Robertson, K., Chamberlain, B., y Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(2), 123-130. <https://doi.org/10.1023/A:1022979108096>
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15(2), 133-154.
- Rodríguez, I. R., Saldaña, D., y Moreno, F. J. (2012). Support, inclusion, and special education teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment*, 2012(1). <https://doi.org/10.1155/2012/259468>

- Rowley, E., Chandler, S., Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Loucas, T., y Charman, T. (2012). The experience of friendship, victimization and bullying in children with an autism spectrum disorder: Associations with child characteristics and school placement. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1126-1134. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.03.004>
- Russell, A., Scriney, A., y Smyth, S. (2023). Educator Attitudes Towards the Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorders in Mainstream Education: a Systematic Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10, 477-491. <https://doi.org/10.1007/s40489-022-00303-z>
- Saggers, B. (2015). Student perceptions: Improving the educational experiences of high school students on the autism spectrum. *Improving Schools*, 18(1), 35-45. <https://doi.org/10.1177/1365480214566213>
- Sailor, W., y Roger, B. (2005). Rethinking inclusion: Schoolwide applications. *Phi Delta Kappan*, 86(7), 503-509. <https://doi.org/10.1177/003172170508600707>
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Salinas, P., y Cárdenas, M. (2008). *Métodos de investigación social: Una aproximación desde las estrategias cuantitativas y cualitativas*. Ediciones Universidad Católica del Norte.
- Sánchez-Blanchart, J., Sánchez-Oliva, A., Pastor-Vicedo, J. C., y Martínez-Martínez, J. (2019). Teacher training in the face of the autism spectrum. *Sport TK-EuroAmerican Journal of Sport Sciences*, 8(2), 59-66. <https://doi.org/10.6018/sportk.401121>
- Sánchez-Fontalvo, I. M., González-Monroy, L. A., y Esmeral-Ariza, S. J. (2020). *Metodologías cualitativas en la investigación educativa*. Editorial Unimagdalena.
- Sánchez-Palomino, A., y Rodríguez-González, A. M. (2016). Respuesta educativa a la diversidad del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria: análisis de los resultados obtenidos por las Comunidades Autónomas del estado español. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 231-242. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.249851>
- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G., y Tárraga-Mínguez, R. (2017). Pre-service teachers' knowledge, misconceptions and gaps about autism spectrum

disorder. *Teacher Education and Special Education*, 41(4), 345-355.

<https://doi.org/10.1177/0888406417700963>

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., ... y Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2411-2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>

Segall, M. J., y Campbell, J. M. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1156-1167. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.02.007>

Segall, M. J., y Campbell, J. M. (2014). Factors influencing the educational placement of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(1), 31-43. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.10.006>

Senju, A., y Johnson, M. H. (2009). The eye contact effect: Mechanisms and development. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(3), 127-134. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.11.009>

Sharma, U., Loreman, T., y Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>

Sharma, U., y Nuttal, A. (2016). The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(2), 142-155.

Sharma, U., y Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21-38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>

Simón, C., Echeita, G., y Sandoval, M. (2018). Incorporating students' voices in the 'Lesson Study' as a teacher-training and improvement strategy for inclusion. *Culture and Education*, 30(1), 205-225. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1416741>

Simón, C., y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torrego (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33-65). Wolters Kluwer.

- Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R., y Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, 23(2), 116-133. <https://doi.org/10.1097/00011363-200304000-00005>
- Starr, E. M., y Foy, J. B. (2012). In parents' voices: The education of children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 33(4), 207-216. <https://doi.org/10.1177/0741932510383161>
- Symes, W., y Humphrey, N. (2011). School factors that facilitate or hinder the ability of teaching assistants to effectively support pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream secondary schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3), 153-161. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01196.x>
- Tárraga-Mínguez, R., Sanz-Cervera, P., Pastor-Cerezuela, G., y Fernández-Andrés, M. I. (2017). Análisis de la autoeficacia percibida en el uso de las TIC de futuros maestros y maestras de Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 107-116.
- Tomchek, S. D., y Dunn, W. (2007). Sensory processing in children with and without autism: A comparative study using the short sensory profile. *American Journal of Occupational Therapy*, 61(2), 190-200. <https://doi.org/10.5014/ajot.61.2.190>
- Tsegaye, M., Menbere, F., Godie, Y., y Birhanu, D. (2025). Preschool and primary school teachers' attitude towards inclusive education for students with autism spectrum disorders in Ethiopian public schools: multicenter cross-sectional study. *BMC Neurology*, 25(123). <https://doi.org/10.1186/s12883-025-04119-2>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*. <https://doi.org/10.54676/GNXA7156>
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.
- Verdugo, M. Á., y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-358-086>

- Verdugo-Alonso, M. Á., Amor-González, A. M., Fernández-Sánchez, M., Navas-Macho, P., y Calvo-Álvarez, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27-58. <http://dx.doi.org/10.14201/scero20184922758>
- Vida-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>
- Viodel, R. T., y Grau-Rubio, C. (2016). Modalidades de escolarización para el alumnado con trastornos del espectro del autismo. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 35-53.
- Virúés-Ortega, J., Julio, F. M., y Pastor-Barriuso, R. (2013). The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. *Clinical Psychology Review*, 33(8), 940-953. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.07.005>
- Vivanti, G., Paynter, J., Duncan, E., Fothergill, H., Dissanayake, C., Rogers, S. J., y Victorian ASELCC Team. (2014). Effectiveness and feasibility of the early start Denver model implemented in a group-based community childcare setting. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(12), 3140-3153. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2168-9>
- Volkmar, F. R., y McPartland, J. C. (2014). From Kanner to DSM-5: Autism as an evolving diagnostic concept. *Annual Review of Clinical Psychology*, 10, 193-212. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032813-153710>
- Watkins, A. (Ed.). (2012). *Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G. E., Sigafoos, J., y Lang, R. (2015). A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(4), 1070-1083. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2264-x>
- Weitlauf, A. S., Gotham, K. O., Vehorn, A. C., y Warren, Z. E. (2013). Brief report: DSM-5 "levels of support:" A comment on discrepant conceptualizations of severity in ASD. *Journal of*

Autism and Developmental Disorders, 44, 471-476. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1882-z>

Whitaker, P. (2007). Provision for youngsters with autistic spectrum disorders in mainstream schools: What parents say—and what parents want. *British Journal of Special Education*, 34(3), 170-178. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00473.x>

Wing, L., y Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), 11-29. <https://doi.org/10.1007/BF01531288>

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... y Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951-1966. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>

Anexo A. Guión de la entrevista

Antes de iniciar la grabación, el entrevistador dedicará unos minutos a agradecer la participación del docente y su disposición para compartir sus experiencias, explicar brevemente el propósito del estudio y cómo se utilizará la información, recordar que la participación es voluntaria y puede retirarse en cualquier momento, garantizar la confidencialidad y anonimato, y solicitar autorización explícita para la grabación en audio.

Datos que se registran antes de iniciar las preguntas iniciales: provincia donde trabaja, tipo de centro, años de experiencia docente total, años de experiencia en Educación Primaria, curso(s) que imparte actualmente, si tiene formación específica sobre TEA y experiencia previa con alumnado con TEA.

Bloque 1: Formación inicial y continua sobre TEA

Para comenzar, me gustaría que me hablara sobre su formación universitaria en relación con el TEA. ¿Podría describir qué formación recibió sobre el Trastorno del Espectro Autista durante sus estudios de Magisterio?

Preguntas de profundización: ¿Recuerda en qué asignatura/s se abordó el tema del TEA? ¿Qué contenidos específicos se trabajaron? Aproximadamente, ¿cuántas horas dedicaron a este tema? ¿Diría que esa formación fue suficiente para prepararlo/a para trabajar con alumnado con TEA?

Desde que finalizó sus estudios universitarios, ¿ha realizado algún tipo de formación continua específica sobre TEA?

Preguntas de profundización: ¿Qué tipo de formación ha realizado? ¿Quién organizaba o impartía esa formación? ¿Cómo financió esa formación? ¿Qué duración tenían esas actividades formativas? ¿Qué le motivó a buscar o realizar esa formación?

Bloque 2: Percepción de competencia profesional

Pensando en su trabajo con alumnado con TEA, ¿en qué aspectos o situaciones se siente más preparado/a y seguro/a?

Preguntas de profundización: ¿Qué le hace sentirse competente en esos aspectos? ¿Hay alguna estrategia o recurso que utilice habitualmente y le funcione bien?

Por el contrario, ¿en qué aspectos o situaciones experimenta mayor inseguridad o siente que necesita más apoyo para trabajar con alumnado con TEA?

Preguntas de profundización: ¿A qué cree que se debe esa inseguridad? Cuando se enfrenta a una situación que no sabe cómo manejar, ¿qué hace? ¿A quién recurre?

Si tuviera que valorar de 0 a 10 su nivel de confianza general para trabajar con alumnado con TEA en su aula, ¿qué puntuación se daría? ¿Por qué esa puntuación?

Preguntas de seguimiento/profundización: ¿Qué tendría que cambiar o qué necesitaría para que esa puntuación fuera más alta? ¿Esa confianza ha cambiado con el tiempo? ¿Cómo?

Bloque 3: Experiencia de inclusión educativa

Me gustaría que compartiera conmigo alguna experiencia significativa, positiva o gratificante, que haya tenido trabajando con un estudiante con TEA en su aula. ¿Qué ocurrió? ¿Qué hizo que esa experiencia fuera positiva?

Preguntas de profundización: ¿Qué estrategias o recursos utilizó en esa situación? ¿Cómo reaccionó el resto del alumnado de la clase? ¿Recibió algún tipo de apoyo de otros profesionales? ¿Cómo fue ese apoyo? ¿Cómo fue la relación y colaboración con la familia de ese estudiante? ¿Qué aprendió de esa experiencia?

Ahora, me gustaría que compartiera alguna experiencia especialmente desafiante o difícil que haya tenido trabajando con alumnado con TEA. ¿Qué ocurrió? ¿Qué hizo que esa situación fuera tan difícil?

Preguntas de profundización: ¿Qué factores cree que dificultaron la situación? ¿Cómo manejó esa situación? ¿Qué hizo? ¿Recibió apoyo de alguien? ¿De quién? ¿Fue suficiente? Mirando hacia atrás, ¿qué habría necesitado para manejar mejor esa situación?

En general, cuando ha tenido alumnado con TEA en su aula, ¿cómo ha sido la dinámica con el resto del alumnado? ¿Cómo han reaccionado compañeros/as?

Preguntas de profundización: ¿Ha observado situaciones de rechazo, acoso o aislamiento? ¿Cómo las ha manejado? ¿Ha observado también situaciones positivas de apoyo?

Bloque 4: Necesidades de apoyo y recursos

En su centro educativo actual, ¿qué tipo de apoyos profesionales recibe para atender al alumnado con TEA?

Preguntas de profundización: ¿Cuenta con apoyo de maestro/a de PT? ¿Con qué frecuencia? ¿El orientador/a del centro está disponible cuando lo necesita? ¿Cuenta con auxiliar técnico educativo (ATE)? Ese apoyo que recibe, ¿es suficiente? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Cómo es idealmente el apoyo que necesitaría? ¿En qué se diferenciaría del que recibe actualmente?

¿Qué recursos materiales considera que serían necesarios para mejorar la calidad de la inclusión del alumnado con TEA en su aula?

Preguntas de profundización: ¿Dispone actualmente de esos materiales en su centro? Si no dispone de ellos, ¿qué hace? ¿Los elabora usted mismo/a?

Más allá de los apoyos profesionales y los materiales, ¿qué condiciones organizativas facilitarían su trabajo con alumnado con TEA?

Preguntas de profundización: ¿Cómo valora la ratio de alumnado por aula? ¿Sería necesario reducirla? ¿Dispone de tiempo suficiente para planificar adaptaciones, preparar materiales, coordinarse con otros profesionales? ¿Cómo son los espacios físicos de su centro? ¿Son adecuados? ¿Siente que tiene flexibilidad curricular y organizativa suficiente para adaptar su enseñanza?

Bloque 5: Propuestas de mejora formativa

Para terminar, me gustaría conocer su opinión sobre cómo debería ser la formación del profesorado sobre TEA. Si usted pudiera diseñar un programa de formación sobre TEA dirigido específicamente a docentes de Educación Primaria, ¿qué aspectos y contenidos incluiría prioritariamente?

Preguntas de profundización: ¿Qué formato considera más efectivo? (formación presencial, online, mixta, etc.) ¿Por qué? ¿Qué duración debería tener esa formación? ¿Debería incluir práctica real en centros, observación de casos, intercambio con otros docentes? ¿En qué momento de la carrera docente debería proporcionarse esta formación?

Además de la formación, ¿qué otras medidas considera que serían necesarias para mejorar realmente la preparación del profesorado y la calidad de la inclusión del alumnado con TEA?

Para concluir, ¿hay algún otro aspecto que no hayamos comentado y que considere importante mencionar o que le gustaría añadir?

Anexo B. Índice de Acrónimos

AETAPI: Asociación Española de Profesionales del Autismo

AL: Audición y Lenguaje

ANPE: Asociación Nacional de Profesionales de la Enseñanza

ATE: Auxiliar Técnico Educativo

CCOO: Comisiones Obreras

CFIE: Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa

CIE-11: Clasificación Internacional de Enfermedades, 11ª revisión

CSIF: Central Sindical Independiente y de Funcionarios

DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5ª ed.

INTEF: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado

LOE: Ley Orgánica de Educación

LOMLOE: Ley Orgánica de Modificación de la LOE

MOOC: Massive Open Online Courses

ONU: Organización de las Naciones Unidas

PT: Pedagogía Terapéutica

RGPD: Reglamento General de Protección de Datos

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

TEA: Trastorno del Espectro Autista

TEACCH: Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped
Children

TFE: Trabajo Fin de Estudios

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

UE: Unión Europea

UGT: Unión General de Trabajadores

UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNIR: Universidad Internacional de La Rioja