

Escuela inclusiva y aulas TEA: un estudio normativo sobre los centros preferentes TEA en España

Inclusive education and ASD classrooms: a legal framework study of preferred asd schools in Spain

Educação inclusiva e salas TEA: um estudo normativo sobre as escolas preferenciais TEA na Espanha

Inés MARTÍN-CRUZ*  <https://orcid.org/0000-0002-8808-9649>

Javier RODRÍGUEZ-TORRES*  <https://orcid.org/0000-0003-1029-5562>

Laura MARTÍN-MARTÍNEZ**  <https://orcid.org/0000-0002-3777-1058>

Laura CORRALES-CASTAÑO***  <https://orcid.org/0000-0002-5811-6378>

*Universidad de Castilla-La Mancha, **Universidad Francisco de Vitoria y

***Universidad Internacional de Valencia

Fecha de recepción: 18.II.2025

Fecha de revisión: 20.IV.2025

Fecha de aceptación: 22.V.2025

CONTACTO CON LOS AUTORES

Inés Martín Cruz: Departamento de Pedagogía, Universidad de Castilla-La Mancha Avenida de Carlos III, 21, Campus de Fábrica de Armas, C.P. 45004 Toledo. E-mail: ines.martin6@alu.uclm.es

PALABRAS CLAVE: Trastorno del Espectro Autista; educación inclusiva; aulas TEA; legislación; Adaptaciones curriculares.	RESUMEN: El creciente número de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) representa un reto significativo para el sistema educativo, que debe adaptarse para garantizar una escolarización inclusiva y de calidad, en línea con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030. En este contexto surgen los centros preferentes y/o aulas TEA, definidos como espacios ordinarios dotados de recursos específicos orientados a generar entornos estructurados, predecibles y anticipables para favorecer el aprendizaje y el bienestar del alumnado con TEA. Este estudio tiene por objetivo analizar y comparar la legislación vigente sobre este tipo de escolarización de 14 comunidades autónomas y las dos ciudades autónomas, llevando a cabo una revisión sistemática de documentos normativos con un enfoque metodológico mixto. La comparación se basó en categorías extraídas del estudio de Torre y Martín, tales como la terminología empleada, la ratio de alumnos por aula, el perfil del alumnado atendido, los recursos personales disponibles, la organización espaciotemporal y la presencia de esta modalidad en los documentos institucionales del centro. Los resultados evidencian diferencias significativas entre las distintas normativas autonómicas, reflejando una falta de coordinación a nivel estatal en cuanto a la intervención con este tipo de alumnado. Esta heterogeneidad afecta tanto a la denominación como a la implementación de las aulas TEA, y se traduce en instrucciones poco claras respecto
---	---

	<p>a aspectos clave como la metodología, la organización horaria y la articulación con el aula de referencia. Estas carencias normativas tienen importantes repercusiones en la práctica educativa, generando desigualdades en la calidad de la atención que recibe el alumnado con TEA en función del territorio en el que se escolariza. Se pone así de manifiesto la necesidad urgente de establecer criterios comunes y orientaciones más precisas que garanticen una atención educativa equitativa y coherente en todo el país.</p>
KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder; inclusive education; ASD classrooms; legislation; curriculum accommodations.	<p>ABSTRACT: The growing number of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) poses a significant challenge for the education system, which must adapt to ensure inclusive and high-quality schooling, in line with Sustainable Development Goal 4 of the 2030 Agenda. In this context, preferential centers and/or ASD classrooms have emerged, defined as mainstream educational settings equipped with specific resources aimed at creating structured, predictable, and anticipatory environments to support the learning and well-being of students with ASD. This study aims to analyze and compare the current legislation regarding this type of educational provision in fourteen autonomous communities and the two autonomous cities of Spain, through a systematic review of regulatory documents using a mixed-methods approach. The comparison was based on categories drawn from Torre and Martín's study, including the terminology used, student-teacher ratios, student profiles, available staff resources, spatiotemporal organization, and the presence of this educational model in the institutional documents of the schools. The results reveal significant differences among the various regional regulations, highlighting a lack of nationwide coordination in the approach to educating students with ASD. This heterogeneity affects both the naming and the implementation of ASD classrooms and leads to unclear guidance on key aspects such as methodology, scheduling, and coordination with mainstream classrooms. These normative shortcomings have serious implications for educational practice, creating inequalities in the quality of support received by students with ASD depending on their region of schooling. This underscores the urgent need to establish common criteria and clearer guidelines to ensure equitable and coherent educational support across the country.</p>
PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista; educação inclusiva; salas TEA; legislação; adaptações curriculares.	<p>RESUMO: O crescente número de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um desafio significativo para o sistema educacional, que deve se adaptar para garantir uma escolarização inclusiva e de qualidade, em conformidade com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 da Agenda 2030. Nesse contexto, surgem os centros preferenciais e/ou salas TEA, definidos como espaços regulares dotados de recursos específicos voltados para a criação de ambientes estruturados, previsíveis e antecipáveis, a fim de favorecer a aprendizagem e o bem-estar dos alunos com TEA. Este estudo tem como objetivo analisar e comparar a legislação vigente sobre esse tipo de escolarização em 14 comunidades autônomas e nas duas cidades autônomas, realizando uma revisão sistemática de documentos normativos com uma abordagem metodológica mista. A comparação baseou-se em categorias extraídas do estudo de Torre e Martín, tais como a terminologia utilizada, a proporção de alunos por sala, o perfil do alunado atendido, os recursos humanos disponíveis, a organização espaço-temporal e a presença dessa modalidade nos documentos institucionais da escola. Os resultados evidenciam diferenças significativas entre as diversas normativas regionais, refletindo uma falta de coordenação em nível estatal no que se refere à intervenção com esse tipo de aluno. Essa heterogeneidade afeta tanto a denominação quanto a implementação das salas TEA, e se traduz em orientações pouco claras em relação a aspectos-chave como a metodologia, a organização do horário e a articulação com a sala de referência. Essas lacunas normativas têm repercussões importantes na prática educativa, gerando desigualdades na qualidade do atendimento que os alunos com TEA recebem, dependendo do território em que estão escolarizados. Evidencia-se, assim, a necessidade urgente de estabelecer critérios comuns e diretrizes mais precisas que garantam um atendimento educacional equitativo e coerente em todo o país.</p>

Introducción

En este artículo, y siguiendo la Guía de lenguaje inclusivo del Ministerio de Justicia (2020), se utiliza el masculino genérico con la finalidad de facilitar la lectura, sin que ello implique una negación de la diversidad de género ni una invisibilización de las mujeres o de otras identidades.

De acuerdo con la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, en su ODS número 4, la sociedad debe intentar garantizar el acceso a una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueva las oportunidades de aprendizaje por igual para todo el alumnado (Contreras Minero et al., 2023). Para ello, ha sido necesario durante las últimas décadas la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a todo tipo de alumnado, independientemente de

sus características personales, cognitivas o a sus dificultades académicas (Calderón Almendros y Rascón Gómez, 2022). Para dar respuesta a esta realidad, se han diseñado nuevos modelos de escolarización que intentan promover un sistema educativo más inclusivo, en el cual las limitaciones sean observadas como oportunidades para el desarrollo de todos los alumnos. De esta forma, el alumnado con necesidades educativas especiales (en adelante, ACNEE) puede optar a tres tipos de escolarización de acuerdo con sus capacidades y necesidades, velando en todo momento por su desarrollo social, emocional e intelectual. Según la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la cual se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo, se establece que la escolarización debe ser, con carácter general, en centros y programas ordinarios. Sin embargo, en casos particulares, podrá ser propuesta una escolarización en centros de educación especial o unidades sólo cuando los requerimientos de apoyos y atenciones educativas específicas no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios (Martínez García y Ferrando Prieto, 2022).

Por lo tanto, y siguiendo las indicaciones legales descritas, podemos encontrar tres tipos diferentes de escolarización para los alumnos ACNEE: centro ordinario con apoyos, centro de educación especial y escolarización combinada. De acuerdo con la primera modalidad, Arnaiz-Sánchez *et al.* (2022) establecen tres tipos de escolarización:

- Integración total en grupo ordinario a tiempo completo: el alumno precisa de una adaptación del currículum menos significativa, pudiendo recibir los apoyos dentro del aula y en momentos puntuales.
- Integración en grupo ordinario en períodos variables: el alumno requiere de una atención más individualizada, por lo que recibe apoyo en algunos momentos fuera del aula. Se prioriza las capacidades de integración en su grupo de referencia.
- Atención educativa en aula específica: las necesidades del alumnado y su desfase curricular requieren de un intervención mucho más adaptada. Por ello, el niño recibe apoyo en un aula adaptada donde se hará hincapié en el desarrollo de sus capacidades básicas relacionadas con la autonomía personal, el conocimiento de sí mismo y del entorno, la comunicación y el lenguaje. Sin embargo, la formación en este aula debe ser complementaria a la recibida en el aula de referencia, alternando ambos espacios.

Dentro del alumnado con necesidades educativas especiales se encuentra el Trastorno del Espectro Autista, patología definida como un conjunto de alteraciones heterogéneas del neurodesarrollo (Klin, 2022), que tiene inicio en la infancia y permanece durante toda la vida. Estas perturbaciones graves y generalizadas suelen tener como efecto una alteración en la interacción social, en la comunicación y en la conducta (Qin *et al.*, 2024). El término autismo fue utilizado por primera vez por Eugen Bleuler (citado por Cheng, 2024), el cual recurría a este concepto para describir a algunos de sus pacientes que, aun presentando esquizofrenia, poseían rasgos atípicos (Jaramillo-Arias *et al.*, 2022; Ríos Posso *et al.*, 2022). No fue hasta mediados del siglo XX cuando Leo Kanner (citado por Golt y Kana, 2022) publicó el artículo *Autistic disturbances of affective contact*, adoptando por primera vez el término autismo para identificar este síndrome.

En la actualidad, los criterios diagnósticos establecidos por la quinta edición del Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) hacen referencia a las deficiencias persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos, así como la existencia de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (Martínez Alcañiz *et al.*, 2021). Puesto que se trata de un trastorno muy heterogéneo, siendo difícil encontrar límites precisos entre los diferentes TGD propuestos por el DSM-IV (Celis Alcalá y Ochoa Madrigal, 2022) se ha establecido una clasificación a partir del grado de ayuda necesitado, etiquetando el grado 1 como aquellas personas que necesitan apoyo, grado 2 los que necesitan apoyo sustancial y grado 3 los que requieren de unos apoyos muy sustanciales (Celis Alcalá y Ochoa Madrigal, 2022; Gross, 2021).

Estos factores presentan una estrecha vinculación con el aprendizaje, existiendo grandes limitaciones en el uso de habilidades básicas como las funciones ejecutivas, teoría de la mente, coherencia central, autorregulación, conducta, etc. Por ello, en rasgos generales, los alumnos con TEA precisan de una intervención educativa muy específica, con el objetivo de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a sus necesidades personales. La normativa vigente establece que la modalidad de escolarización prioritaria debe ser en centro ordinario, ya sea con apoyos ordinarios o específicos como las aulas abiertas especializadas (Lázaro Lázaro, 2023), donde sean dispuestos los apoyos necesarios para conseguir un aprendizaje y desarrollo de las capacidades del niño.

Sin embargo, el alumnado con TEA presenta unas limitaciones que hacen necesaria la presencia

de adaptaciones específicas del entorno, el espacio, los tiempos, los sistemas de trabajo, las metodologías y los recursos utilizados (De la Torre González y Martín, 2020). Tal y como dice Espinal Suárez (2024), “es imperativo que los entornos físicos estén diseñados y adaptados para satisfacer las necesidades específicas de las personas con TEA, permitiéndoles sentirse cómodos, seguros y capaces de desenvolverse de manera autónoma” (p. 3). Otros autores como Pogoda y Majczyk (2022) establecen que una disposición correcta del espacio aumenta los niveles de atención en personas con esta patología y fomenta un trabajo coherente y efectivo.

Para llevar a cabo todas estas adaptaciones, es necesario contar con numerosos recursos específicos, tanto personales como materiales, los cuales no suelen estar presentes en las aulas ordinarias. Es por ello por lo que surgen las denominadas aulas TEA o centros preferentes, con el objetivo de unificar los beneficios propios de la enseñanza ordinaria (socialización, entorno normalizado, relaciones con sus iguales, etc.) y los apoyos propios de educación especial (personal formado en materia de pedagogía terapéutica, espacios adaptados, ayudas técnicas, recursos materiales específicos, etc.) (Vela Llauradó et al., 2020). Pueden ser definidos como espacios dinámicos en los cuales el alumnado pasa parte de su jornada lectiva, con el objetivo de desarrollar habilidades específicas que precisan de una intervención más compleja, complementando así el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en su aula de referencia. De esta forma, el alumnado formará parte de su grupo aula, promoviendo su inclusión y socialización, al mismo tiempo que recibe una intervención adaptada a sus necesidades individuales. Pero este tipo de escolarización no solo resulta beneficioso para los alumnos con TEA,

también para el resto de los alumnos y de la comunidad educativa en general, ya que a través de la reflexión sobre el ajuste del proceso de enseñanza y aprendizaje que se pone en marcha para atender a toda la diversidad, se contribuye a enriquecer la respuesta educativa y ofrecer una educación con mayor calidad (Consejería de Educación, 2007, p. 84).

Además, el aula debe colaborar con el centro educativo como un “aula de recursos”, ofreciendo los apoyos y materiales al resto del alumnado, con o sin dificultades. Las metodologías empleadas en el aula TEA pueden ser también generalizadas a otros contextos como las aulas de referencia, con el fin de mejorar el aprendizaje y lograr una inclusión plena de todos los niños.

Este tipo de escolarización surge ante la necesidad real de algunas comunidades autónomas de dar respuesta a las peticiones de docentes y familias de alumnado con TEA que solicitaban más apoyos, recursos y programas que permitieran a este tipo de alumnado asistir a centros ordinarios como el resto de compañeros, pero recibiendo en todo momento una atención adaptada a sus limitaciones. Además, defendían que la formación integral de las personas con autismo debía ser recibida en un ambiente normalizado, donde se fomentasen las interacciones sociales entre iguales. Comunidades como Madrid comenzaron a elaborar sus primeros documentos normativos, regulando la creación de aulas de apoyo con las características necesarias para desarrollar el apoyo intensivo y especializado que este alumnado precisa. Trascorridos algunos años de prueba, familias y profesionales valoraron positivamente dicha propuesta, promoviendo la creación de nuevas aulas para dar respuesta al creciente número de alumnado con esta patología en las aulas ordinarias.

Cada Comunidad Autónoma presenta una normativa diferente, por lo que coexisten diversas nomenclaturas para referirse a este tipo de escolarización, así como pautas de funcionamiento muy variadas (Vidriales Fernández et al. 2021). Se han encontrado diferencias significativas en cuanto al tipo de alumnado o a la modalidad de escolarización seguida. Por ejemplo, en las Islas Baleares, las aulas específicas agrupan a niños con necesidades variadas patologías (TEA, TEL, discapacidad intelectual, etc.), mientras que en otras como Castilla-La Mancha o Madrid son específicas para alumnado con TEA. Por otro lado, la mayoría de las comunidades incluyen este tipo de aulas como educación ordinaria, a excepción de algunas como Andalucía que siguen el funcionamiento de los centros de educación especial.

Es necesario nombrar que, en algunos lugares del territorio nacional, el proyecto de creación de aulas abiertas especializadas se encuentra todavía en proceso de adaptación, como consecuencia de su reciente creación y del periodo de transición experimentado en el curso 2020-2021 por la COVID-19. Por ejemplo, en Castilla y León se creó el primer aula especializada en 2017, mientras que en las Islas Baleares comenzó a implementarse a partir del año 2021. Las CCAA de País Vasco, Cataluña, Cantabria, Galicia y La Rioja, no poseen datos sobre este tipo de aulas. Los datos consultados no están actualizados a este curso 2022-2023, ya que no todas las comunidades han registrado el número de aulas ampliadas o reducidas cada año, siendo difícil establecer un número total al existir un amplio margen de error.

1. Justificación y objetivos

Este trabajo de investigación tiene como objetivo principal el análisis de la legislación autonómica vigente que regula el funcionamiento de las aulas TEA o centros preferentes, estableciendo una comparativa entre las instrucciones establecidas en cada uno de los territorios nacionales. Se evaluarán las similitudes y diferencias entre cada uno de los textos normativos, obteniendo una visión global de la regulación existente en materia de atención a la diversidad del alumnado con TEA. Asimismo, se han establecido una serie de objetivos específicos, los cuales son detallados a continuación:

- Identificar las variables comunes que más son detalladas en cada uno de los textos normativos en relación a las aulas TEA.
- Reconocer las diferencias y similitudes más destacadas entre las diferentes normativas.
- Establecer una comparativa entre las nomenclaturas y formatos utilizados para denominar a las aulas TEA.
- Analizar el número de aulas TEA de cada comunidad autónoma en relación a los niveles poblacionales y el crecimiento de alumnado con TEA en España.
- Obtener una visión global de la situación actual en materia de inclusión y atención educativa especializada del alumnado con TEA.
- Evaluar si la normativa relativa a este tipo de escolarización contribuye a alcanzar una educación inclusiva y de calidad, de acuerdo con el ODS 4 de la Agenda 2030.

2. Metodología

Para realizar esta investigación, se ha seguido un diseño no experimental, dado que no existe manipulación de las fuentes ni de las variables analizadas. Además, se ha realizado un estudio descriptivo-comparativo de fuentes primarias, analizando una muestra total de 22 documentos normativos pertenecientes a 14 comunidades

autónomas y 2 ciudades autónomas entre las que se encuentran Aragón, Extremadura, Comunidad Valenciana, Principado de Asturias, Castilla-La Mancha, Navarra, Islas Canarias, Islas Baleares, Andalucía, La Rioja, Comunidad de Madrid, Región de Murcia, País Vasco, Galicia, Ceuta y Melilla. No ha sido posible recoger datos de Castilla y León, Cantabria y Cataluña ya que no cuentan con este tipo de escolarización o no han desarrollado normativas específicas para regular su funcionamiento.

Los criterios de inclusión utilizados para la selección documental han sido los siguientes: normativas vigentes en el momento del estudio, documentos que incluyan en su título referencias explícitas al alumnado con TEA, normativas relativas a estudiantes con necesidades educativas especiales siempre que el cuerpo del texto contenga menciones específicas al TEA, publicaciones registradas en las bases de datos oficiales de las delegaciones autonómicas de educación. Una vez seleccionados los textos, se ha verificado y contrastado la información con las recopilaciones normativas ofrecidas por las principales asociaciones de autismo a nivel estatal y regional, realizando así una triangulación de los datos.

Dado el componente subjetivo que puede implicar la interpretación y selección documental, se ha aplicado un procedimiento de revisión cruzada para reforzar la fiabilidad del proceso. Dos investigadores realizaron la selección de forma independiente y compararon sus resultados. Para medir la concordancia interevaluador se utilizó el índice de Kappa de Cohen, obteniendo un valor de $\kappa = 0.87$, lo que indica un grado de acuerdo muy alto (Espinoza-Pajuelo y Ochoa-Pachas, 2020). Este proceso metodológico busca garantizar tanto la validez del contenido, al asegurar que los documentos seleccionados son representativos del objeto de estudio, como la fiabilidad del análisis a través de la triangulación de fuentes y el control del sesgo en la selección.

Tabla 1. Documentos normativos incluidos en el análisis clasificados por CCAA

Comunidad Autónoma	Normativa analizada
Andalucía	Orden de 19 de septiembre de 2002 y Decreto 147/2002 por los que se regula la atención educativa a los alumnos con NEE y la elaboración de los documentos programáticos de centros y aulas específicas.
Aragón	Orden de 9 de octubre de 2013, y Orden ECD/445/2017 por los que se regulan los centros de atención preferente a alumnos con Trastorno del Espectro Autista.
Asturias	Resolución de 23 de octubre de 2024, por la que se aprueban las instrucciones para la atención al alumnado con NEE de aulas abiertas en centros ordinarios durante el curso 2024-2025.

Comunidad Autónoma	Normativa analizada
Baleares	Instrucción 14/2019 sobre la organización y funcionamiento de las aulas UEECO.
Canarias	Orden de 10 de febrero de 2016, Orden de 13 de diciembre de 2010 y Resolución de 9 de febrero de 2011 por los que se regula la atención al alumnado con NEAE y se establecen las concrecciones curriculares adaptadas para el alumnado escolarizado en las aulas enclave y centros de educación especial.
Castilla-La Mancha	Orden de 11/04/2014, por la que se crean, regula y ordena el funcionamiento de las Aulas Abiertas Especializadas para el alumnado con TEA.
Ceuta y Melilla	Resolución de 28 de julio de 2021, sobre el funcionamiento de aulas abiertas especializadas, para el alumnado con NEE en centros de Educación Primaria y Secundaria.
Extremadura	Orden de 12 de febrero de 2015 por la que se regula la organización y funcionamiento de las aulas especializadas para el alumnado con TEA.
Galicia	Orden de 8 de septiembre de 2021 por la que se desarrolla el Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado.
Madrid	Resolución de 24 de junio de 2022 y Resolución de 7 de abril de 2005, por la que se dictan instrucciones para regular el funcionamiento de la Comisión Técnica Interterritorial para la propuesta de escolarización en centros preferentes del alumnado con trastorno generalizado del desarrollo.
Murcia	Orden de 24 de mayo de 2010, por la que se regulan la autorización y el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas en centros ordinarios públicos y privados concertados.
Navarra	Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de Navarra.
País Vasco	Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.
Rioja	Resolución 74/2022, de 20 de mayo, por la que se establecen medidas inclusivas para alumnado con NEE asociadas a TEA escolarizado en segundo ciclo de Educación Infantil, en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria.
Valencia	RESOLUCIÓN de 20 de julio de 2022, Resolución de 7 de marzo de 2022 y Resolución de 27 de julio de 2016 por las que se dictan instrucciones para la organización y el funcionamiento de las unidades específicas para el curso 2022-2023.

Partiendo de los documentos normativos recogidos en la Tabla 1, se estableció una primera revisión general para analizar los aspectos más destacados en todos ellos, con el objetivo de describir las variables comunes que sirvieran como base para el posterior estudio de investigación. Tomando como referencia dichos datos, así como las variables propuestas por de la Torre González y Martín (2020) en su estudio sobre las Aulas TEA, se han seleccionado como dimensiones a estudiar las siguientes: nomenclatura utilizada, criterios diagnósticos del alumnado destinatario, ratio de las aulas, recursos personales asignados, organización temporal de participación en el aula de referencia y organización del espacio y el entorno.

Por otro lado, se ha llevado a cabo un estudio cuantitativo del número de aulas por

cada provincia y comunidad, con el objetivo de establecer una comparativa con la densidad demográfica de cada territorio y el creciente número de alumnado con TEA en las aulas ordinarias. Se han tomado como referencia los datos ofrecidos por cada una de las consejerías de educación, si bien en algunas comunidades no ha sido posible actualizar dichos números al presente curso académico. Para realizar este estudio comparativo de fuentes primarias, se ha utilizado como instrumento de evaluación una tabla comparativa de doble entrada, la cual ha sido tipificada para desarrollar un estudio de las diferencias y similitudes entre cada uno de los textos normativos. Se han analizado las frecuencias absolutas y relativas de cada variable, reflejando los datos obtenidos en gráficos cuantitativos que facilitan su interpretación.

3. Resultados

Antes de comenzar a exponer los resultados obtenidos a partir del análisis comparativo de cada uno de los documentos normativos en relación a las variables seleccionadas anteriormente (nomenclatura utilizada, criterios diagnósticos del alumnado destinatario, ratio de las aulas, recursos personales asignados, organización temporal de participación en el aula de referencia y organización del espacio y el entorno), resulta necesario conocer previamente la situación actual de estas aulas a nivel nacional. Para ello, se ha elaborado un cuadro comparativo con los datos ofrecidos por cada una de las consejerías autonómicas de educación, en relación al número de aulas TEA por provincia y comunidad; y los datos demográficos de cada territorio, ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística (INE) y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

De acuerdo con la tabla 2, existen diferencias significativas en cuanto al número de aulas TEA por comunidad autónoma. Destacan con los números más elevados Madrid (682 aulas),

Islas Canarias (198 aulas mixtas), Valencia (295) y Murcia (169 aulas). Respecto a las provincias, cabe resaltar la presencia de aulas específicas en Alicante (139 aulas), Tenerife (79 aulas) y Gran Canaria (76 aulas). En cuanto a los territorios con menor número de aulas, destacan especialmente las provincias de Teruel (9 aulas), La Gomera y el Hierro (5 aulas), Albacete (3 aulas), Cuenca o Guadalajara (1 aula).

Puesto que cada una de las CCAA cuenta con una densidad de población diferente, variable que puede influir de forma directamente proporcional en el número de aulas TEA, se ha establecido una relación entre el número de habitantes por provincia y el número de aulas. De acuerdo con los datos, las ratios más elevadas pertenecen a las provincias de Castilla-La Mancha (Albacete, Cuenca y Guadalajara), Asturias, Baleares, Galicia y Extremadura. No ha sido posible recoger datos sobre el número de aulas especializadas en La Rioja o el País Vasco, ya que no existen documentos oficiales que elaboren un conteo oficial de este dato.

Tabla 2. Número de aulas TEA por provincia y comunidad autónoma

CCAA	Provincia	N.º aulas provincia	N.º aulas CCAA	Año de revisión	Habitantes/N.º Aulas
Andalucía	Huelva	—	>140	2025	—
	Sevilla	—			—
	Jaén	—			—
	Córdoba	34			9.494
	Granada	17			13.689
	Cádiz	35			3.168
	Almería	54			3.753
	Málaga	—			—
Aragón	Huesca	14	87	2025	3.989
	Zaragoza	64			10.686
	Teruel	9			4.017
Asturias	Asturias	27	27	2025	37.559
Islas Canarias	Gran Canaria	76	198	2025	11.367
	Tenerife	79			12.089
	Lanzarote	14			11.676

CCAA	Provincia	N.º aulas provincia	N.º aulas CCAA	Año de revisión	Habitantes/N.º Aulas
Islas Canarias	Fuerteventura	12	198	2025	10.586
	La Gomera	3			7.478
	La Palma	12			7.092
	El Hierro	2			5.903
Islas Baleares	Islas Baleares	49	49	2025	25.395
Castilla-La Mancha	Toledo	10	24	2025	8.652
	Ciudad real	9			8.434
	Albacete	3			57.734
	Cuenca	1			53.630
	Guadalajara	1			88.886
Ceuta y Melilla	Ceuta	7	19	2025	11.889
	Melilla	12			7.150
Extremadura	Cáceres	14	35	2025	27.760
	Badajoz	21			31.715
Galicia	—	102	102	2025	26.527
Madrid	Madrid	682	682	2025	10.266
Murcia	Murcia	169	169	2025	9.377
Navarra	Navarra	64	64	2025	10.680
Valencia	Valencia	107	295	2025	25.423
	Alicante	139			14.388
	Castellón	49			11.980

Una vez descrita la situación actual, se procederá a analizar cada una de las variables seleccionadas en este estudio. En primer lugar, respecto a la nomenclatura utilizada para denominar a este tipo de escolarización, existen diferencias significativas entre los nombres utilizados en cada una de las normativas estudiadas. De acuerdo con los datos recogidos en el gráfico 1 y la tabla 3, 8 de las 16 CCAA analizadas hacen referencia al término especializado o específico, mientras que 4 de ellas emplean el concepto abierto para destacar la importancia de utilizar este tipo de aulas como espacio de recursos que facilita la inclusión. Cabe mencionar como excepción las CCAA de Madrid y Aragón, quienes

utilizan la nomenclatura de centro preferente en vez de aula. Además, algunas zonas como Navarra están implementando nuevas nomenclaturas para implementar términos más inclusivos, dejando a un lado la denominación de “aulas especializadas” para transformarse en “espacios inclusivos TEA”.

Respecto al año de creación de dichas aulas, se ha tomado como referencia la fecha de publicación de las primeras normativas reguladoras de este tipo de escolarización (si bien en comunidades como Aragón, Asturias, Castilla-La Mancha, Madrid o Extremadura se llevaron a cabo proyectos piloto para comprobar su viabilidad). De acuerdo con los datos recogidos en la Tabla 3, las primeras aulas TEA surgieron en

el País Vasco en 1998, si bien fueron diseñadas como aulas de educación especial y no solo como espacios específicos TEA. En el año 2002 lanzó su primera propuesta Andalucía, seguida de Madrid en 2003 y Navarra en 2008. Posteriormente, entre 2010 y 2015 se sumaron las comunidades de Murcia, Galicia, Aragón, Castilla-La Mancha y Extremadura. Finalmente, Asturias, Ceuta, Melilla y Valencia elaboraron sus propias normativas

de aulas TEA, tomando como referencia la experiencia anterior del resto de territorios. La Rioja se encuentra hoy en día en proceso de creación de este tipo de escolarización, contando con cuatro años de experiencia en el desarrollo de sus aulas especializadas, por lo que su normativa es relativamente actual y está en proceso de cambio.

Tabla 3. Nomenclatura utilizada para nombrar a las aulas TEA

CCAA	Nomenclatura	Año de creación
País Vasco	Aulas estables para alumnado con TGD	1998
Andalucía	Aulas específicas para alumnado TEA	2002
Comunidad de Madrid	Centros de escolarización preferente para TEA	2003
Comunidad de Navarra	Unidades de transición-TEA (UT-TEA)	2008
Islas Canarias	Aulas enclave (para alumnos ACNEE)	2010
Murcia	Aulas abiertas específicas TEA	2010
Galicia	Centros preferentes TEA	2011
Aragón	Centros de atención preferente TEA	2013
Castilla-La Mancha	Aulas abiertas especializadas	2014
Extremadura	Aulas especializadas para alumnado con TEA	2015
Asturias	Aulas abiertas al autismo	2016
Ceuta y Melilla	Aula abierta especializada	2016
Comunidad Valenciana	Aulas específicas de comunicación y lenguaje	2016
La Rioja	Aulas especializadas para la inclusión de alumnado con NEE asociadas al espectro autista.	2020
Islas Baleares	Unidades educativas específicas en centros ordinarios (UEECO)	2019

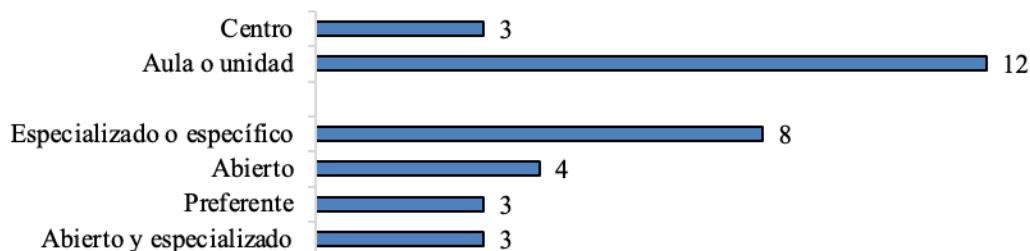


Figura 1. Nomenclatura utilizada para denominar a las aulas TEA.

En segundo lugar, si analizamos las ratios mínimas y máximas de alumnado por aula de cada CCAA (Gráfico 1), recogidas en cada uno de los documentos normativos analizados, podemos observar un patrón general entre 3 y 5 alumnos. Algunos territorios cuentan con ratios máximas más elevadas, tal es el caso de Valencia con 8 alumnos, Aragón, Baleares y La Rioja con 7 alumnos; y Extremadura, Castilla-La Mancha, Ceuta y Melilla con 6 alumnos. Si analizamos las

ratios mínimas, destacan fuera de la media Aragón (1 alumno), Valencia (5 alumnos), Castilla-La Mancha (4 alumnos) y País Vasco (4 alumnos). No ha sido posible recoger datos sobre el número de alumnado con TEA máximo y mínimo que puede ser escolarizados en los centros preferentes de Galicia. Dichos datos marcan la norma de cada comunidad autónoma, si bien no se ha podido comprobar si dichas ratios se cumplen en todas las aulas TEA o no.

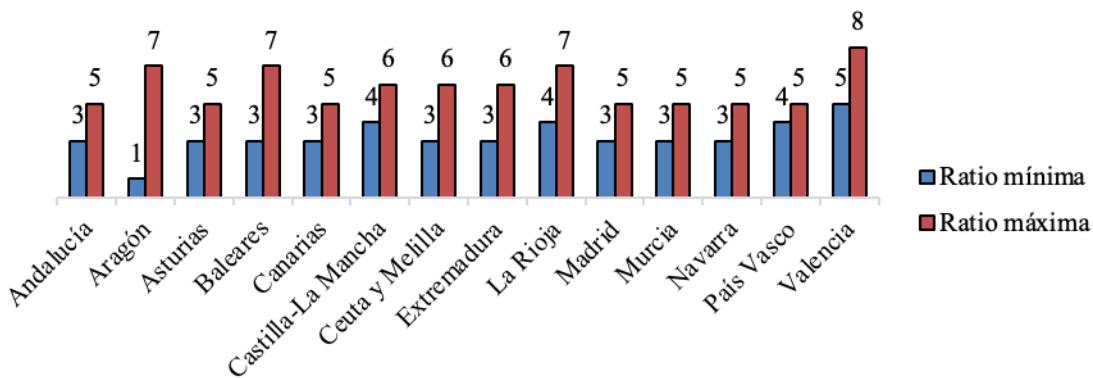


Figura 2. Ratio de alumnado por aula en cada Comunidad Autónoma.

En tercer lugar, de acuerdo con el perfil de los destinatarios de estas aulas, cada uno de los documentos normativos analizados establecen una serie de criterios diagnósticos que deben ser cumplidos por el alumnado para autorizar su escolarización en el aula TEA. Todas las CCAA analizadas establecen como criterio fundamental la existencia de un diagnóstico previo de Trastorno del Espectro Autista, el cual debe condicionar en cierta medida el aprendizaje normativo del alumno, precisando de apoyos o atenciones específicas que no pueden ser ofrecidos en el aula ordinaria. Además, en todas las comunidades resulta necesario contar previamente con un dictamen de escolarización favorable, el cual debe ser autorizado por las familias del alumnado. Las comunidades de La Rioja, Navarra, Murcia, País Vasco, Madrid y Aragón puntualizan en sus normativas una serie de criterios secundarios, los cuales pueden ser agrupados en tres áreas: desarrollo cognitivo, lenguaje oral, habilidades social y autonomía.

En cuanto al nivel de desarrollo cognitivo, Aragón, Madrid, Murcia y País Vasco permiten la escolarización de alumnado que presenta discapacidad intelectual; si bien existen diferencias entre los grados máximos que pueden manifestar. En el País Vasco y Murcia se permite un grado severo o profundo de discapacidad intelectual, mientras que en Aragón o Madrid solo se permiten alumnos con un grado de afectación

leve o moderado. En Navarra se establece como condición que el nivel de competencia curricular del alumnado de Primaria debe situarse aproximadamente en el segundo ciclo de Educación Infantil, presentando alteraciones significativas en su desarrollo cognitivo.

En relación al lenguaje oral y la intención comunicativa, La Rioja, Murcia, País Vasco permiten la escolarización de alumnado con graves alteraciones en la comunicación; mientras que en Aragón, Navarra y Madrid se exige un cierto grado de intercambio de información, ya sea a partir de lenguaje oral o de sistemas aumentativos o alternativos de comunicación. Estos criterios solo deben ser cumplidos exclusivamente en la etapa de Primaria, pudiendo carecer de lenguaje si el alumnado pertenece a Infantil.

De acuerdo con las habilidades sociales, 7 de las 16 CCAA analizadas nombran en sus textos normativos la posibilidad de presentar alteraciones significativas asociadas a la participación del alumno en su aula de referencia. De forma correlacional, Aragón, Navarra y Madrid permiten la escolarización de alumnado con alteraciones conductuales, siempre y cuando sean ocasionales y no sean de gran intensidad. Respecto a los niveles de autonomía, resulta necesario que el alumnado presente en el aula cuente con cierto grado de desarrollo en habilidades básicas, si bien en algunas comunidades como Aragón, Navarra o Madrid se permiten excepciones en la etapa de Infantil.

Una vez analizada la variable relativa al perfil del alumnado destinatario, resulta necesario contrastar las normativas autonómicas en relación con los recursos personales de las aulas. Tal y como se recoge en el Gráfico 2, la mayoría de CCAA cuentan con un tutor especializado en necesidades educativas especiales (Pedagogía Terapéutica), el cual cumple las funciones de tutorización y coordinación; un maestro de Audición y Lenguaje y un profesional de apoyo (auxiliar técnico educativo o educador), para el desarrollo de habilidades básicas como el aseo, higiene, alimentación y traslados del alumnado. Existen excepciones en comunidades como Asturias, donde no está presente el profesor

de apoyo, o en el País Vasco y Baleares, donde no se refleja en la normativa la necesidad de intervención del maestro de audición y lenguaje. En Andalucía no se recogen datos sobre el número de profesionales presentes en el aula, ya que quedan regulados por la normativa específica de educación especial. Los profesionales de dichas aulas deben trabajar de forma cooperativa y coordinada, ofreciendo una intervención multidisciplinar y globalizada que permita la generalización de los aprendizajes en diferentes contextos, siendo necesaria la colaboración de todos los profesionales que intervienen en la formación del alumno.

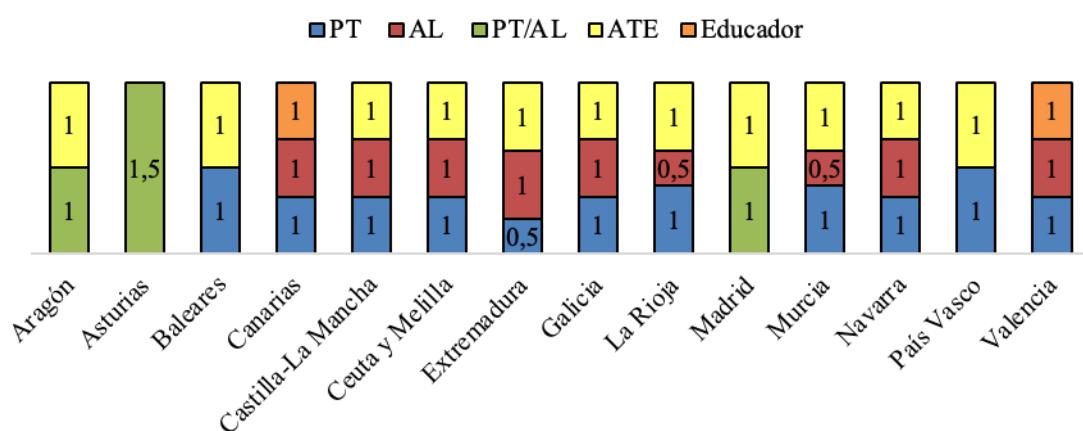


Figura 3. Recursos personales designados en el aula TEA por CCAA.

Después de analizar las variables relativas a los recursos personales del aula, resulta necesario contrastar las instrucciones normativas autonómicas relativas al funcionamiento diario de este tipo de escolarización. Para ello, se han seleccionado como variables la organización espacial del aula y la distribución de los horarios o tiempos. Respecto al primer punto, la gran mayoría de las CCAA establecen como requisito la existencia de un aula adaptada a las necesidades individuales, en la cual se disponga de un espacio con dimensiones adecuadas y materiales específicos que faciliten la intervención. Cabe destacar el caso de la normativa de las Islas Baleares, quien puntuiza incluso la necesidad de contar con un espacio mínimo de 35 metros cuadrados. Extremadura, Valencia, Castilla-La mancha, Andalucía, La Rioja y Madrid reconocen en sus normativas la importancia de ofrecer una enseñanza estructurada que promueva la comprensión del entorno y desarrolle la autonomía del alumnado. Además, se puntuiza en algunos documentos la necesidad de integrar

el aula dentro del funcionamiento diario del centro como espacio de recursos, tal es el caso de Ceuta y Melilla, Madrid o La Rioja.

Respecto a la organización temporal, todas las normativas analizadas puntualizan la importancia de combinar los tiempos en el aula TEA y en el aula de referencia, fomentando así la inclusión del alumno. 11 de las 16 CCAA evaluadas no establecen un número de sesiones mínimo de permanencia en el aula de referencia, ya que consideran necesario tomar como referencia las capacidades y limitaciones de cada alumno para distribuir su jornada escolar. Sin embargo, en zonas como Aragón sí se puntuiza este dato en función de la etapa educativa. Los alumnos de Infantil deben permanecer como mínimo 5 sesiones, siendo 7 sesiones con alumnos de 6-8 años, 9 sesiones para alumnado de 8-10 y 14 sesiones en el tercer ciclo de Primaria. En Madrid esta distribución resulta diferente, estableciendo como criterio mínimo la permanencia de al menos un tercio de la jornada en su aula de referencia.

4. Discusión

Este trabajo de investigación se ha centrado en el estudio de la normativa autonómica relativa a la regulación de las aulas TEA o centros preferentes en España. Tras analizar en profundidad los resultados descritos anteriormente, se ha podido comprobar que existe una gran heterogeneidad normativa entre comunidades autónomas, sin un marco estatal común que unifique los criterios organizativos y metodológicos. Es decir, cada comunidad autónoma cuenta con una serie de regulaciones propias, sin contar con una normativa nacional que establezca un marco común en todos los territorios. Este factor incluye de forma directa en la calidad de la enseñanza ofrecida en este tipo de escolarización, ya que no existe una legislación a nivel nacional que paute la intervención. Esta dispersión normativa se traduce en desigualdades territoriales que afectan directamente a la calidad y equidad del sistema educativo, dificultando la implementación de prácticas inclusivas coherentes a nivel nacional.

Estos resultados se asemejan a los conseguidos por De la Torre González y Martín (2020), quienes analizaron la respuesta educativa al alumnado con TEA en España respecto a variables muy similares a las utilizadas en este estudio. Ambas investigaciones ponen de manifiesto las diferencias claras respecto a las normativas autonómicas, contando cada comunidad con regulaciones propias que en muchos casos resultan imprecisas y ofrecen escasa orientación práctica a los docentes. Sin embargo, destacan positivamente algunas regiones como Madrid, La Rioja, Aragón y Asturias, cuyos textos legislativos incluyen descripciones más detalladas sobre aspectos como el perfil del alumnado, los recursos personales, el tiempo de permanencia en el aula de referencia y la metodología específica a emplear. Esta situación plantea una tensión entre la autonomía pedagógica del profesorado y la necesidad de una estructura normativa clara que garantice derechos y estándares mínimos de calidad (Vidriales Fernández et al., 2021).

Por otro lado, a partir de los resultados obtenidos en relación al número de aulas por provincia y comunidad, se ha podido observar un crecimiento significativo de éstas en los últimos años para dar respuesta al aumento exponencial de alumnado con TEA. De acuerdo con el informe elaborado por la Confederación de Autismo de España, la presencia de este tipo de alumnado se ha visto incrementado en un 160% desde 2011 hasta 2019 (no existen datos más actualizados), contando en ese último año académico con casi 50.000 alumnos no universitarios con TEA.

Además, un 80% de ellos estaba escolarizado en la modalidad ordinaria, por lo que resulta necesario ampliar los apoyos ofrecidos en este tipo de centros (Terrón Berbel, 2023). Es por ello por lo que, en los últimos años, el número de aulas TEA ha aumentado progresivamente.

Diversos estudios recientes subrayan la importancia de asegurar no solo el acceso físico al entorno escolar, sino también la participación activa y el aprendizaje significativo del alumnado con TEA. La carencia de plazas suficientes en aulas TEA en varias comunidades, junto con la falta de criterios comunes para su creación y funcionamiento, genera una situación de inequidad educativa.

5. Conclusiones

Los resultados de esta investigación evidencian una clara necesidad de establecer un marco normativo común a nivel estatal que regule las aulas TEA en todas las comunidades autónomas, garantizando así una respuesta educativa equitativa y de calidad. Este marco debe definir criterios mínimos sobre organización, recursos humanos y materiales, metodología, evaluación y coordinación intercentros, sin menoscabar la capacidad de adaptación de cada equipo docente a las características individuales del alumnado.

Respecto a las limitaciones del estudio, aunque el criterio de selección de las normativas basado en la presencia explícita del término TEA es pertinente para el objeto de la investigación, podría ampliarse en futuras investigaciones mediante búsquedas sistemáticas con términos clave en buscadores oficiales o herramientas como Tesauros normativos. Por otro lado, la ausencia de datos empíricos sobre la aplicación práctica de las políticas educativas analizadas limita la comprobación de la implementación real de las mismas, ya que el enfoque se centra exclusivamente en el análisis descriptivo de la normativa sin hacer referencia a su aplicación práctica en los centros educativos. Finalmente, cabe mencionar que no todas las comunidades autónomas están representadas en el estudio, dificultando así la generalización de los datos a nivel estatal.

De cara al futuro, sería fundamental complementar el análisis normativo con estudios de campo que recojan la voz de los distintos agentes educativos (docentes, alumnado, familias, equipos de orientación), así como evaluar el impacto real de las aulas TEA en los procesos de inclusión y en la mejora del aprendizaje. En este sentido, se recomienda a las administraciones educativas promover un marco

común de actuación que garantice la equidad territorial, reforzando la formación específica del profesorado, aumentando los recursos humanos y materiales y fomentando la colaboración real entre centros ordinarios y específicos (Souto Galván, 2021).

Estas propuestas se alinean con los principios del ODS 4 de la Agenda 2030, que promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Para avanzar hacia este objetivo, las políticas públicas deben garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje significativo de todo el alumnado (Luzón Trujillo et al., 2023), en

especial de aquel con mayores necesidades de apoyo educativo, como el alumnado con TEA (Miranda Gonçalves, 2023). En definitiva, para avanzar hacia una verdadera educación inclusiva, resulta imprescindible establecer políticas públicas coherentes, evaluables y sostenidas que impulsen la creación y mejora de aulas TEA como recursos dinamizadores de inclusión, y no como espacios segregadores o paralelos. Solo así se podrá asegurar una atención educativa individualizada que respete los derechos, las potencialidades y las necesidades de todo el alumnado.

Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1
Búsqueda documental	Autor 1 y Autor 2
Recogida de datos	Autor 1, Autor 3 y Autor 4
Análisis e interpretación crítica de datos	Todos los autores
Revisión y aprobación de versiones	Todos los autores

Financiación

La investigación de la que deriva este artículo no contó con fuentes de financiamiento.

Declaración de conflicto de intereses

Las autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses

Referencias bibliográficas

- Arnaiz-Sánchez, P., Gallego Nicolás, L., De Haro-Rodríguez, R. y Alcaraz, S. (2022). ¿Qué Modalidad de Escolarización Prefieren los Equipos Directivos para el Alumnado con Apoyos Educativos Generalizados? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3). <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.002>
- Calderón Almendros, I. y Rascón Gómez, M. T. (2022). Hilando luchas por el derecho a la educación: narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (41), 43-54. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.03
- Celis Alcalá, G. y Ochoa Madrigal, M. G. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(1), 7-20. <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>
- Cheng, T. L. (2024). Autism Today. *Pediatric Clinics*, 71(2), 15-16. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2024.01.009>
- Contreras Minero, D.M.; Alzate González, L.E. y Távara Sabalú, C. (2023). La educación inclusiva: un desafío para los docentes en el marco del ODS-4. En S.M. Benites, R. Larrea y E. Vásquez (Eds.), *Ensayos sobre ética en la investigación: En el marco de la estancia virtual del XXVIII Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico*, 10-15. Editorial de la Universidad Autónoma del Perú. <https://bit.ly/4mnK3SS>

- De La Torre González, B. y Martín, E. (2020). La respuesta educativa al alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en España: Un avance desigual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 9(1), 249-268. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.01>
- Espinal Suárez, T. (2024). *Diseño Inclusivo de Espacios Educativos: Explorando Estrategias Arquitectónicas para el autismo* [Trabajo Fin de Grado, Universidad Pontificia Bolivariana]. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/11816>
- Espinoza-Pajuelo, L. Á. y Ochoa-Pachas, J. M. (2020). El nivel de investigación relacional en las ciencias sociales. *Acta jurídica peruana*, 3(2), 93-111. <http://revistas.autonoma.edu.pe/index.php/AJP/article/view/257>
- Golt, J. y Kana, R. K. (2022). History of autism. In *The neuroscience of autism* (pp. 1-14). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-816393-1.00002-6>
- Grosso, M. L. (2021). El autismo en los manuales diagnósticos internacionales: Cambios y consecuencias en las últimas ediciones. *Revista Española de Discapacidad*, 9(1), 273-283. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.09.01.15>
- Jaramillo-Arias, P., Sampedro-Tobón, M. E. y Sánchez-Acosta, D. (2022). Perspectiva histórica del trastorno del espectro del autismo. *Acta neurológica colombiana*, 38(2), 91-97. <https://doi.org/10.22379/24224022405>
- Klin, A. (2022). Fronteras en la investigación de la patogenia del autismo. *Medicina*, 82, 33-36. <https://bit.ly/44E1zM8>
- Lázaro Lázaro, M. (2023). *Modalidades de escolarización en Educación Infantil y Primaria de estudiantes con Trastorno del Espectro del Autismo: percepción de familias y profesorado* (Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca). <http://hdl.handle.net/10366/156050>
- Luzón Trujillo, A., Caride Gómez, J. A. y Sevilla Merino, D. (2023). Políticas educativas, ocio inclusivo y equidad social ante los nuevos futuros de la educación. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (43), 15-29. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.43.01
- Martínez Alcañiz, I., Moreno, R. M. E. y Blanchard Giménez, M. (2021). Autismo 3.0: neurobiología, tecnología y educación en el Trastorno del Espectro Autista. *MLS Inclusion and Society Journal*, 1(1), 7-24. <https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society/article/view/959>
- Martínez García, E. y Ferrando Prieto, M. (2022). Escolarización del alumnado con TEA y la satisfacción de las familias: Un estudio piloto. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 15(31), 114-128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8581644>
- Miranda Gonçalves, R. (2023). Educación de calidad y Derechos Humanos en el siglo XXI: Descifrando el ODS 4. *Revista Justiça do Direito*, 37(2). <https://doi.org/10.5335/rjd.v37i2.15295>
- Pogoda, J. y Majczyk, J. (2022). Educational spaces for students with autism spectrum disorders. *Architectus*, 3(71), 69-77. <https://doi.org/10.37190/arc220307>
- Qin, L., Wang, H., Ning, W., Cui, M. y Wang, Q. (2024). New advances in the diagnosis and treatment of autism spectrum disorders. *European Journal of Medical Research*, 29(1), 322. <https://doi.org/10.1186/s40001-024-01916-2>
- Ríos Posso, C., Colorado Grajales, D. M. y Sánchez Ruiz, M. S. (2022). *Estrategias pedagógicas de enseñanza-aprendizaje desde la inclusión a niños y niñas con trastorno del espectro autista en Latinoamérica* [Tesis doctoral, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/17387>
- Souto Galván, C. (2021). La evolución de las políticas educativas: de la integración a la inclusión. *Revista de educación y derecho: Education and law review*, (1), 21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8215077>
- Terrón Berbel, A. B. (2023). *Informe de análisis normativo: Estrategia Estatal de Desinstitucionalización 2024-2030. Centro Español sobre Trastorno del Espectro del Autismo*. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/6941>
- Vela Llauradó, E., Martín Martínez, L. y Martín Cruz, I. (2020). Analysis of ASD Classrooms: Specialised Open Classrooms in the Community of Madrid. *Sustainability*, 12(18), 7342. <https://doi.org/10.3390/su12187342>
- Vidriales Fernández, R., Gutiérrez Ruiz, C., Sánchez López, C. E., Plaza Sanz, M., Hernández Layna, C. y Verde Caigao, M. (2021). *El alumnado con trastorno del espectro del autismo en España. Análisis de la distribución autonómica y de los modelos educativos existentes*. Confederación Autismo España. <http://hdl.handle.net/11181/6263>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Martín-Cruz, I., Rodríguez-Torres, J., Martín-Martínez, L. y Corrales-Castaño, L. (2025). Escuela inclusiva y aulas TEA: un estudio normativo sobre los centros preferentes TEA en España. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 47, 15-30. DOI:10.7179/PSRI_2025.47.01

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Inés Martín Cruz. Departamento de Pedagogía, Universidad de Castilla-La Mancha Avenida de Carlos III, 21, Campus de Fábrica de Armas, C.P. 45004 Toledo. E-mail: Ines.Martin6@alu.uclm.es

Javier Rodríguez Torres. Departamento de Pedagogía, Universidad de Castilla-La Mancha Avenida de Carlos III, 21, Campus de Fábrica de Armas, C.P. 45004 Toledo. E-mail: Javier.RTorres@uclm.es

Laura Martín Martínez. Facultad de Educación y Psicología, Universidad Francisco de Vitoria. Carretera Pozuelo-Majadahonda (M-515), Km 1.800, 28223, Pozuelo de Alarcón (Madrid). E-mail: l.martin.prof@ufv.es

Laura Corrales Castaño. Departamento de Pedagogía, Universidad Internacional de Valencia (VIU). Calle Pintor Sorolla, 21, 46002, Valencia (España). E-mail: lcorralesc@profesor.universidadviu.com

CURRÍCULUM PROFESIONAL DE LOS AUTORES

INÉS MARTÍN CRUZ

<https://orcid.org/0000-0002-8808-9649>
Universidad de Castilla-La Mancha

Maestra de Educación Primaria con formación en Educación Especial (Pedagogía Terapéutica) por la UFV. Máster en Dirección y Gestión de Centros para la calidad educativa (UFV), y Máster en Innovación e Investigación (UNED). Como investigadora, se ha especializado en la intervención especializada para alumnado con Trastorno del Espectro Autista en entornos normativos, analizando aspectos relacionados con la comunicación familia-escuela, los niveles de Burnout en docentes, el contexto familiar y estrategias metodológicas. Su trabajo analiza cómo mejorar la intervención para favorecer el desarrollo del alumnado, especialmente en contextos de inclusivos.

JAVIER RODRÍGUEZ TORRES

<https://orcid.org/0000-0003-1029-5562>
Universidad de Castilla-La Mancha

Doctor en Pedagogía por la UAH, Máster en Psicología Escolar, Licenciado en Pedagogía y Diplomado en Magisterio por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor Titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenta con múltiples publicaciones en revistas científicas, libros colectivos y aportaciones en congresos nacionales e internacionales de gran prestigio. Sus líneas de investigación son integración curricular, diferencias de género en la inclusión, currículo educativo, discursos de poder-saber que se generan en el uso y aplicaciones de las tecnologías, formación del profesorado, tecnologías educativa, TIC. Miembro de distintos Proyectos de Investigación con las Universidades de Alcalá, Castilla-La Mancha, UNED, Rey Juan Carlos, Poitiers (Francia), UBA (Argentina), UniNorte (Colombia) y Zacatecas (Méjico). Autor de trabajos de innovación e investigación educativa en centros con premios nacionales, autonómicos.

LAURA MARTÍN MARTÍNEZ

<https://orcid.org/0000-0002-3777-1058>

Universidad Francisco de Vitoria

Directora de los Grados de Educación Infantil y Primaria en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad Francisco de Vitoria. Doctora en Educación. Es doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid y psicopedagoga especializada en pedagogía terapéutica. Forma parte del Grupo de Investigación “Educación desde la atención a la diversidad, la inclusión y el acompañamiento”. Sus principales líneas de investigación incluyen la atención a la diversidad, el aprendizaje cooperativo, la educación inclusiva y el acompañamiento a familias. Laura Martín Martínez ha contribuido significativamente al ámbito académico con diversas publicaciones. En ResearchGate, cuenta con ocho publicaciones y ha sido citada en 17 ocasiones. Sus trabajos abordan temas como el impacto de la LOMLOE en la atención a la diversidad, la cohesión familiar en contextos de discapacidad intelectual y las necesidades de familias con hijos diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Además, ha coeditado la serie de libros “Educar a través del acompañamiento y la relación”, que explora el acompañamiento educativo desde diversas perspectivas.

LAURA CORRALES CASTAÑO

<https://orcid.org/0000-0002-5811-6378>

Universidad Internacional de Valencia (VIU)

Doctora en Investigación en Humanidades, Artes y Educación. Profesora en Máster de Necesidades Educativas Especiales de la Universidad Internacional de Valencia. Maestra en Educación Primaria con Mención en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje y Máster Universitario en Atención a la Diversidad y Necesidades Educativas Especiales. Obtuvo el Premio Extraordinario en los estudios de Grado en Maestra de Primaria y una Beca de colaboración del Ministerio de Educación en la Facultad de Educación UCLM. Ha realizado proyectos de innovación educativa y cuenta con publicaciones en revistas científicas indexadas, así como capítulos y aportaciones en congresos. Sus líneas de investigación son inclusión educativa, atención a la diversidad, tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a las necesidades educativas especiales y formación de profesorado en alumnado con necesidades educativas especiales.