

Artículo

Factores Implicados en la Inclusión Educativa de Alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA): una Revisión Sistemática

Marina Jodra-Chuan 

Universidad Complutense de Madrid (España)

INFORMACIÓN

Recibido: 26/10/2023
Aceptado: 18/03/2024

Palabras clave:

Autismo
Trastornos del Espectro del Autismo
Inclusión
Revisión sistemática

Keywords:

Autism
Autism Spectrum Disorders
Inclusion
Systematic review

RESUMEN

Introducción: Los sistemas educativos de todos los países se encuentran en un proceso de transformación para lograr la inclusión educativa de todos los alumnos y dar respuesta a la diversidad. El objetivo de este trabajo es detectar las variables que afectan a los procesos de inclusión educativa de alumnos con TEA. **Método:** Se realizó una revisión sistemática con la metodología PRISMA (ProQuest, Google Scholar, Scopus y Web of Science). Se incluyeron estudios longitudinales y transversales, con población de profesores, familias y/o alumnos con TEA, que abordaran la inclusión de estos alumnos en cualquier país y que estuvieran escritos en inglés o español. **Resultados:** Se seleccionaron 46 trabajos que muestran que las variables que facilitan la inclusión son la cultura y actitud positiva del centro, la colaboración y comunicación entre profesionales y familias, las intervenciones específicas fuera del centro educativo y la estructuración y adaptación del entorno. Por otro lado, los problemas de comportamiento y las dificultades para adquirir determinadas habilidades se encuentran entre las principales barreras para lograr una inclusión educativa de calidad. **Conclusiones:** existen datos sobre el fracaso de los procesos inclusivos cuando no se cumplen estos requisitos.

Factors Involved in the Educational Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder (ASD): a Systematic Review

ABSTRACT

Introduction: Educational systems in all countries are undergoing a process of transformation to achieve the educational inclusion of all students and to respond to diversity. The aim of this study is to detect the variables that affect the processes of educational inclusion of students with ASD. **Method:** A systematic review was carried out using PRISMA methodology (ProQuest, Google Scholar, Scopus, and Web of Science). We included longitudinal and cross-sectional studies, with a population of teachers, families, and/or students with ASD, which addressed the inclusion of these students in any country and which were written in English or Spanish. **Results:** Forty-six studies were selected that show that the variables that facilitate inclusion are the center's culture and positive attitude, collaboration and communication between professionals and families, specific interventions outside the school, and the structuring and adaptation of the environment. On the other hand, behavioral problems and difficulties acquiring certain skills are among the main barriers to achieving quality educational inclusion. **Conclusions:** The data reveal the failure of inclusive processes when these requirements are not met.

Introducción

La educación ha pasado por diferentes fases en las últimas décadas en lo que se refiere a la atención a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Discapacidades (NEED). En la actualidad, diferentes organismos internacionales defienden el derecho de las personas a una educación inclusiva, orientada a la atención a la diversidad de todos los alumnos de los centros ordinarios. El hito histórico que podría considerarse más relevante en este sentido es la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad publicada en 2006, que habla en su artículo 24 de “garantizar un sistema educativo inclusivo”. Este documento también habla de las características fundamentales de la educación inclusiva, diferenciándola de la integración educativa. En este modelo, las capacidades del individuo toman protagonismo, y la educación deja de centrarse en los déficits y dificultades de aprendizaje y pasa a trabajar con los puntos fuertes de cada alumno (ONU, 2006).

La inclusión conlleva cambios sistémicos a través de la cultura, políticas y prácticas institucionales, siendo imprescindible el compromiso y liderazgo de las instituciones educativas en esta transformación. El objetivo es llegar a todos los actores educativos y lograr una visión global de las personas, entendiendo que es posible aprender de todos los alumnos y manteniendo altas expectativas sobre ellos. También se habla de la formación que debe recibir el profesorado, del respeto y valoración de la diversidad, de proporcionar transiciones efectivas a la formación profesional y a los entornos laborales o de la inclusión de todas las asociaciones relacionadas y su reconocimiento como recursos activos. Por último, se destaca la importancia del seguimiento y la evaluación de todas las prácticas inclusivas (UNESCO, 2008).

Dada la importancia del desarrollo y evaluación de la inclusión educativa, no sería conveniente analizarla atendiendo únicamente a la ubicación y al incremento numérico de alumnos con NEED en centros ordinarios. Es importante examinar qué variables están influyendo en su calidad y así, evaluar y mejorar los procesos de inclusión educativa, ya que actualmente aún existen demasiadas barreras en su desarrollo (Verdugo et al., 2018). Un aspecto fundamental es el análisis de la interacción entre las demandas del entorno o centro educativo y las capacidades del alumnado, siendo el centro el que debe realizar modificaciones y adaptarse los alumnos con NEED y no al revés. (Echeita et al., 2017; Nilholm y Göransson, 2017; Walker et al., 2014).

Una de las medidas puestas en marcha para lograr esta inclusión educativa es la creación de centros de escolarización preferente para alumnos con Trastornos del Espectro Autista (TEA). Estos alumnos presentan características que requieren adaptaciones y modificaciones específicas y sustanciales en los entornos educativos. Los dos síntomas centrales del trastorno implican dificultades en la comunicación social y patrones repetitivos y restringidos de conducta, actividades e intereses (APA, 2022). El número de alumnos con TEA que se han incorporado en los últimos años a la escuela ordinaria ha aumentado significativamente (Freitag y Dunsmuir, 2015; Wong et al., 2015), por lo que es fundamental determinar qué variables benefician este proceso y qué problemas se están encontrando, como la baja participación social de estos alumnos en la escuela (Mamas et al., 2021), la formación y actitudes del profesorado (Gómez-Marí et al., 2022; Russell et al., 2022), los alumnos y otros trabajadores de la escuela (Lüddeckens, 2021), el aumento del

acoso escolar (Cappadocia et al., 2012; Sterzing et al., 2012) o el menor rendimiento escolar en estos alumnos (Keen et al. 2015; Wei et al., 2013). En revisiones recientes sobre esta temática, se señalan como principales factores relacionados con la inclusión de alumnado con TEA, el déficit en la formación específica, la falta de adaptaciones en el currículum, actitudes familiares poco ajustadas a las capacidades del familiar con TEA, recursos (financiación, ratios o espacios), síntomas característicos (dificultades con el lenguaje o problemas de conducta) y las interacciones entre los distintos actores involucrados (González de Rivera Romero et al., 2022).

El número de revisiones en este campo ha aumentado pero muy rara vez abordan explícitamente la inclusión y cuando lo hacen la entienden de forma limitada. Únicamente la mitad de las revisiones se refieren a la educación ordinaria y la mayoría informan de efectos positivos, pero aportan conocimientos limitados sobre qué métodos son más útiles para grupos específicos de alumnos y en qué situaciones. La mayoría explora cómo reducir los síntomas del autismo y cómo fomentar las habilidades socio-comunicativas (Olsson y Nilholm, 2023).

El objetivo de este trabajo es continuar con esta línea de investigación, actualizando, complementando y detectando aquellas variables que afectan a los procesos de inclusión educativa de alumnos con TEA. Para ello, se realiza una revisión sistemática de las investigaciones más recientes que evalúan las prácticas inclusivas a nivel internacional.

Método

Estrategia de Búsqueda

Este trabajo plantea una revisión sistemática utilizando la metodología PRISMA (Preferred Reporting of Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis), que incluye una lista de verificación de 27 criterios y un diagrama de flujo del proceso de selección de artículos en cuatro fases (Liberati et al., 2009).

Se revisan artículos de investigación en revistas científicas revisadas por pares en cuatro bases de datos: ProQuest, Google Scholar, Scopus y Web of Science. Las palabras clave utilizadas en la búsqueda fueron “inclusión” O “intervención educativa” Y “autismo” O “TEA” y estos mismos términos en inglés. El periodo temporal de la búsqueda fue entre enero de 2016 y diciembre de 2023 y se seleccionaron trabajos de investigación publicados en inglés y español, que hubieran estudiado la inclusión educativa de alumnos con TEA en preescolar, primaria y secundaria. El proceso de búsqueda se realizó entre enero de 2022 y diciembre de 2023.

Criterios de Selección de Estudios

Los criterios de inclusión para la revisión fueron: (1) estudios longitudinales y transversales, (2) cuya población correspondiera a profesores, familias y/o alumnos con TEA en etapas educativas no universitarias, (3) que abordaran la inclusión de estos alumnos en el sistema educativo, (4) en cualquier país y (5) escritos en inglés o español. Además, se consideró que todos los estudios incluidos contaban con la debida aprobación ética por parte de un comité de revisión pertinente. Para evaluar el cumplimiento de los criterios de inclusión se realizó un análisis de los estudios en tres fases, primero la lectura del título después de incluir estos criterios en las opciones de búsqueda avanzada de las bases de datos.

A continuación, se procedió a la lectura de los resúmenes y, por último, la lectura minuciosa del texto completo.

Evaluación de la Calidad Metodológica

La calidad metodológica de los estudios incluidos en esta revisión se evaluó según las directrices del manual Cochrane (Higgins y Green, 2011) para analizar el riesgo de sesgo en la investigación, que propone estas variables centrales para hacerlo: generación de secuencias aleatorias, ocultación de la asignación, cegamiento de los participantes, cegamiento de la evaluación de resultados, datos de resultados incompletos, notificación selectiva y otros sesgos, relacionados con el diseño de las investigaciones como estudios no aleatorios y análisis de los datos insuficientes o desequilibrio inicial de los grupos.

Resultados

Los resultados de esta búsqueda, tras aplicar los filtros antes mencionados, arrojaron 166 artículos científicos. La Figura 1 muestra los artículos obtenidos de las bases de datos y los que finalmente se incluyeron en la revisión (n= 46), tras eliminar los trabajos duplicados en distintas bases de datos y realizar los procesos de cribado y evaluación después de la revisión de los resúmenes y texto completo, siguiendo las indicaciones de la metodología PRISMA (Liberati et al., 2009).

El número de estudios que cumplieron los criterios de elegibilidad iniciales es de 46. En la Tabla 1 se especifican las características principales (autores, año, población y resultados) extraídas de estos estudios.

Evaluación Cualitativa de los Estudios

Para conocer el riesgo de sesgo de cada estudio, es necesario evaluar cada uno de los ítems propuestos por el manual Cochrane

(Higgins y Green, 2011); generación de secuencias aleatorias, ocultación de la asignación, cegamiento de los participantes, cegamiento de la evaluación de resultados, datos de resultados incompletos, informes selectivos y otros sesgos. Los resultados de estas evaluaciones pueden verse en la Tabla 2.

En cuanto a la generación aleatoria de la secuencia, la mayoría de los trabajos presentan un sesgo alto, debido a que los participantes fueron seleccionados en base a criterios de disponibilidad, bajo criterios de inclusión muy específicos. El trabajo de Bansal (2018) fue el único que presentó bajo riesgo de sesgo debido a la aleatorización del proceso de selección de la muestra.

La evaluación del ocultamiento de la asignación, cegamiento de los participantes y evaluadores no se realizó debido a la metodología de los estudios revisados, ya que no consisten en la asignación de una intervención o tratamiento.

En la mayoría de los estudios, los “datos de resultados incompletos” y los “informes selectivos” tienen un bajo riesgo de sesgo, ya que los resultados proporcionados por los estudios reflejaban lo que se establecía en las hipótesis. Sin embargo, algunos estudios (Ali Samadi y McConkey, 2018; Cook et al., 2016; Goodall, 2018; Madero y Arenas, 2018) no aclararon lo que esperaban encontrar.

Por último, en el apartado de otros sesgos, la mayoría tenían riesgo bajo, excepto Bond y Hebron (2016), Bradley (2016), Cook et al. (2016) y Page y Ferrett (2018) que no aportaban información suficiente para poder hacer una valoración. Y con riesgo alto, tenemos el estudio de Bryant (2018), Goodall (2018), Josilowski y Morris (2019), Martin et al. (2019), Sharma y Sokal (2016) y Young et al. (2017), por el reducido número de participantes que impacta directamente en la validez de los resultados. Y los trabajos de Goodall (2019), Madero y Arenas (2018), Mujkanovic et al. (2017) y Teixeira de Matos y Morgado (2016), por la metodología utilizada para analizar los datos, ya que en estos estudios no se han diferenciado bien los grupos, se han utilizado cuestionarios no validados o el análisis de los datos se realiza mediante metodologías descriptivas sin profundizar a través de análisis estadísticos.

Una vez recopiladas y analizadas las investigaciones realizadas en los últimos años sobre prácticas inclusivas a nivel internacional, es posible definir las variables que mejoran y facilitan la inclusión de los alumnos con TEA en la escuela ordinaria, así como las barreras que se han detectado a la hora de conseguir prácticas inclusivas de calidad.

A continuación, se describen aquellas variables que influyen o están relacionadas con la inclusión de alumnos con TEA, según las investigaciones recopiladas en esta revisión (Tabla 1).

Interacciones y Actitudes de los Distintos Actores Involucrados

Cultura y Actitud Positiva del Centro Hacia la Inclusión

Muchos docentes y familias coinciden en la importancia de implicar a los equipos directivos y al resto de miembros de la comunidad educativa en la inclusión del alumnado con TEA (de la Torre et al., 2018; Larcombe et al., 2019; Young et al., 2017). Es importante que los centros de escolarización preferente de alumnos con TEA crean en el proyecto y tengan actitudes colaborativas y

Figura 1
Diagrama de Flujo del Proceso de Selección de Estudios

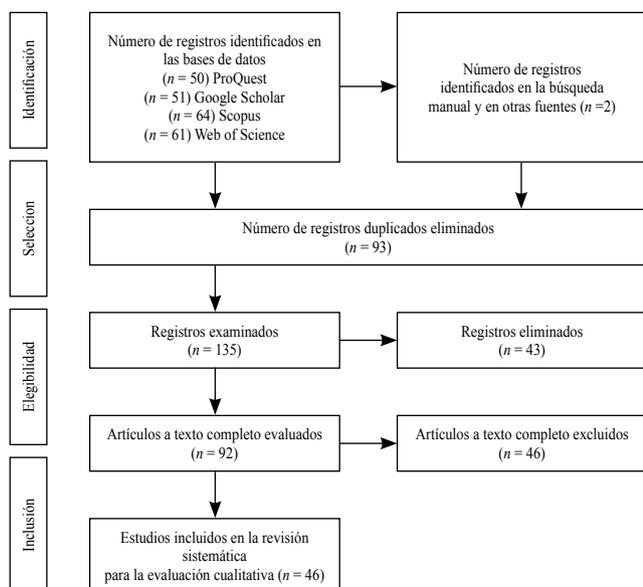


Tabla 1

Descripción de los Estudios Incluidos en la Revisión

Autor/es (año)	Población (País)	Resultados
Adams, Taylor, Duncan y Bishop (2016)	Estudio 1 ($n = 1221$ familias TEA de entre 10 y 18 años). Estudio 2 ($n = 54$ adolescentes con TEA de entre 10 y 17 años). (EEUU)	Estudio 1. Maltrato verbal (43,1%), físico (17,4%), ignorado (30,6%) y provocaciones (63,5%). Variables relacionadas con la diversión, la seguridad y la pertenencia a la escuela. No existe relación con el rendimiento académico. Estudio 2. El 35 % ha sufrido algún tipo de acoso en el último mes, el 50 % una vez a la semana y el 61 % una vez al mes.
Ali Samadi y McConkey (2018)	89 familias de niños de entre 2 y 5 años, 36 con DI y 53 con TEA, 2 directores de escuelas de Educación Infantil. (Irán)	58 familias prefieren escuelas ordinarias, mientras que 30 optan por la Educación Especial. Los padres de niños con TEA eligen en mayor medida las escuelas inclusivas, en comparación con los padres de niños con DI. Depende en gran medida de la presencia de problemas de lenguaje y comportamiento. Los directores hablan de variables importantes para la inclusión, como tener ciertas habilidades (por ejemplo, autonomía para comer), la presencia de problemas de conducta, la formación especializada de los profesionales, la actitud negativa de otras familias o la adaptación del material escolar.
Anderson y Linderman (2017)	16 profesores de "clases especiales en servicios integrados" (EE.UU.)	Experimentan más frustración, menos autoeficacia, un estatus profesional percibido más bajo y más estrés. Las recomendaciones son aumentar el conocimiento sobre los servicios inclusivos y tener actitudes y creencias positivas sobre la inclusión. Es difícil que el proceso de inclusión tenga éxito cuando los niños con TEA muestran comportamientos agresivos.
Anglim, Prendeville y Kinsella (2018)	6 profesoras de Educación Primaria con edad entre 25 y 35 años (Irlanda)	Más de la mitad afirma sentirse insegura respecto a los alumnos con TEA y sus problemas de conducta, la necesidad de apoyo y formación, de un diagnóstico más precoz, el escaso apoyo de los psicólogos escolares, las dificultades de acceso al currículo y la interrupción del aprendizaje de otros alumnos. Se valora el establecimiento de amistades y el aprendizaje y desarrollo de la aceptación por parte de los demás.
Banks y McCoy (2017)	Aulas "especiales" en 2447 centros de primaria y 524 de secundaria (Irlanda)	La ubicación de estas aulas dentro de las escuelas ordinarias no garantiza la calidad de la inclusión educativa. La inclusión depende las necesidades de apoyo de los alumnos, la dirección del centro, el número de alumnos por aula o el tamaño del colegio.
Bansal (2018)	65 profesores de Enseñanza Primaria (India)	Las actitudes negativas hacia la inclusión tienen que ver con variables como la falta de instalaciones de infraestructura, la formación deficiente o el tamaño de las aulas. Hablan de la necesidad de utilizar estrategias metodológicas. Algunas sugerencias son la reducción del currículo, la reducción del tamaño de las aulas o el acceso a profesionales especializados.
Bolourian, Losh, Hamsho, Eisenhower y Blacher (2021)	18 profesores de enseñanza primaria (EEUU)	Conocimiento adecuado de los síntomas básicos del TEA. Entre las prácticas de inclusión más destacadas se encuentran la asignación de responsabilidades especiales y la exposición de talentos especiales. Entre las prácticas para fomentar las interacciones destacan la atención personalizada y la aceptación de los talentos especiales.
Bond y Hebron (2016)	Trabajadores de 5 centros de primaria y 3 de secundaria (Inglaterra)	Se valoran muy positivamente las redes de apoyo con otros centros y profesionales. Importancia de la existencia de tiempo para que los profesores conozcan a los alumnos y a las familias y lleven a cabo planificaciones individualizadas y metodologías didácticas especializadas. Las familias muestran en general actitudes positivas.
Boujut, Dean, Grouselle y Cappe (2016)	245 profesores de primaria y secundaria (Francia)	El objetivo es comparar la experiencia de los profesores de educación especial y de educación ordinaria en términos de estrés percibido, apoyo social percibido, estrategias de afrontamiento y Burnout. Los profesores de educación especial perciben más apoyo social, tienen más estrategias de afrontamiento y menos agotamiento emocional. Tienen mejor formación y acceso a más recursos. Los profesores de educación ordinaria son más vulnerables a la frustración o al sentimiento de incompetencia y perciben a los alumnos con TEA como una amenaza y no como un reto, aumentando así la probabilidad de Burnout en esta población.
Bradley (2016)	12 alumnos con TEA y 36 alumnos son TEA (11 y 12 años) de colegios ordinarios (Inglaterra)	Se llevó a cabo una evaluación de la autoestima, la satisfacción social y el acoso escolar antes y después de la aplicación de un programa de tutoría entre iguales. Impacto positivo del programa en la autoestima y la satisfacción social, y disminución del acoso escolar, lo que mejora el entusiasmo de estos alumnos por la escuela.
Bryant (2018)	8 profesores de Escuelas de Educación Infantil (EE UU)	Necesidad de que la sociedad comprenda el papel que desempeñan los profesores de preescolar en la educación, muchos padres consideran a los profesores de preescolar como "niñeras", necesidad de formación específica para mejorar la inclusión educativa y la existencia de actitudes positivas hacia la inclusión educativa.
Budiyanto, Sheehy, Kaye y Rofiaha (2020)	136 profesores y profesionales de la educación (Indonesia)	La mayoría no están familiarizados con intervenciones específicas ni ha recibido formación al respecto, un menor acceso a la información en su lengua está relacionado con una mayor propensión a considerar el autismo como algo estigmatizante y el 42% de los encuestados indicó que necesitaba formación específica.
Bush, Cohen, Eisenhower y Blacher (2017)	Familias de 121 niños con TEA de entre 4 y 7 años (EE UU)	La mayoría tienen expectativas positivas sobre la escolarización de sus hijos con TEA, aunque un tercio tiene expectativas negativas. Las expectativas negativas están relacionadas con la edad de los niños (peor a edades más avanzadas), presencia de problemas de conducta, nivel educativo de los padres y colaboración de las familias con las escuelas y los profesores.
Cappe, Bolduc, Poirier, Popa-Roch y Boujut (2017)	115 profesores de educación infantil, primaria, secundaria y especial (Canadá)	Los profesores de alumnos con TEA muestran menos agotamiento que los profesores de centros ordinarios sin alumnos con TEA. Los profesores de alumnos con TEA en escuelas regulares reportan menos apoyo afectivo, autoeficacia y habilidades de resolución de conflictos que los profesores de educación especial. El estrés y el apoyo social son predictores de burnout en los profesores de niños con TEA en escuelas regulares, mientras que para los profesores de educación especial el principal predictor de burnout es la autoeficacia.
Cook, Ogden y Winstone (2016)	11 niños con TEA (11-17 años) y 9 de sus madres (Inglaterra)	5 de ellos escolarizados en centros ordinarios y 6 en centros de Educación Especial. 5 de los 11 han sufrido bullying y 4 de ellos son de escuelas regulares. Las dificultades sensoriales, las dificultades para entender el sarcasmo, la autoestima o las dificultades de comunicación son algunos de los factores que influyen en la aparición del bullying.

Tabla 1

Descripción de los Estudios Incluidos en la Revisión (Continuación)

Autor/es (año)	Población (País)	Resultados
de la Torre, Martín y Pérez (2018)	4 centros educativos (equipos directivos, profesores y familias) de escolarización preferente para alumnos con TEA (España)	Grado de satisfacción de las familias con los centros alto, superior al 80%. Los profesores de todos los niveles coinciden en el papel clave de los equipos directivos en el proceso de inclusión, y todos ellos darían continuidad a la inclusión de alumnos con TEA en sus centros.
Feldman, Carter, Asmus y Brock (2016)	108 alumnos con DI o TEA en Educación Secundaria (EEUU)	Se evalúa la presencia real de estos alumnos en su aula de referencia y su interacción con sus compañeros sin necesidades de apoyo. Pasan una cantidad importante de tiempo fuera del aula y tienen más dificultades para interactuar con sus compañeros. En los alumnos con TEA, el tiempo medio de permanencia en el aula (80,6%) es inferior al de los alumnos con DI (87,1%), así como las interacciones con sus compañeros (38,1% en TEA frente a 45,4% en DI).
Garrad, Rayner y Pedersen (2019)	107 profesores de Educación Primaria (Australia)	Se aplicó la Escala de Actitudes hacia el Autismo para profesores (AAST; Olley et al., 1981). Las actitudes son generalmente positivas y no están relacionadas con la formación o los años de experiencia con alumnos con TEA. Aunque se destaca la importancia de esta formación y capacitación específica para lograr la inclusión de estos alumnos.
Goodall (2018)	12 estudiantes con TEA (2 chicas y 10 chicos) de entre 11 y 17 años (Irlanda).	El proceso de inclusión no ha sido satisfactorio. En la escuela ordinaria hay muchos factores incontrolables y barreras actitudinales y ambientales. Por otro lado, la Educación Especial no satisface sus necesidades académicas.
Goodall (2019)	7 alumnos con TEA de educación especial (anteriormente en centros ordinarios) (Irlanda)	Manifestaron sentirse mejor en la oferta de educación alternativa (AEP) que en la escuela ordinaria. Algunos aspectos importantes, como el tamaño de la clase o la flexibilidad, están presentes en la educación especial, pero no en las aulas ordinarias. Los autores del artículo se replantean la afirmación de que todos los niños están mejor en las escuelas ordinarias.
Hersh y Elley (2019)	120 profesores y profesionales que trabajan con alumnos con TEA (57,9% profesores de educación especial, 22,4% de escuelas ordinarias y 19,7% otros profesionales) (Polonia)	La mayoría de los alumnos con TEA asisten a Educación Especial, aunque la mayoría de los profesionales encuestados muestran prácticas inclusivas. El 90% de los participantes tiene formación específica en TEA, aunque ven la necesidad de más formación. Los problemas de comportamiento, causados por una formación deficiente o en el entorno hostil de las escuelas ordinarias, se consideran uno de los aspectos más importantes en el éxito de los procesos de inclusión.
Josilowski y Morris (2019)	16 profesores en aulas inclusivas con alumnos con TEA (EEUU)	La colaboración entre padres y profesores tiene las siguientes repercusiones: mejora del rendimiento académico y reducción de los efectos negativos del aumento del número de alumnos por clase y mejoras en el ámbito social.
Jury, Perrin, Rohmer y Desombe (2021)	311 profesores, 245 de educación ordinaria y 66 de educación especial (Francia)	Actitud menos positiva hacia los alumnos con TEA, en comparación con las dificultades cognitivas o motoras. Los profesores de educación especial no mostraron estas diferencias entre discapacidades, teniendo una actitud más positiva en general.
Larcombe, Joosten Cordier y Vaz (2019)	25 padres y 11 terapeutas ocupacionales y logopedas (Australia)	Importancia de la cultura del centro y la actitud positiva hacia la inclusión, las habilidades sociales y comunicativas de los alumnos con TEA son las que facilitan en mayor medida su inclusión, las intervenciones tempranas suelen ser costeadas por las familias, se necesita más financiación, para intentar que antes del inicio de la etapa educativa la persona tenga un adecuado control de esfínteres, sobre todo por la repercusión social que esto conlleva y necesidad de una formación más específica del profesorado y una planificación individualizada del aprendizaje para estos alumnos.
Li et al. (2022)	7 psicólogos y especialistas en salud mental y 19 profesores de primaria (China)	Se realizaron tres grupos de discusión con profesores y entrevistas semiestructuradas con profesionales de la salud mental. Necesidad de aumentar los recursos para la inclusión educativa, mejorar la formación del profesorado y reducir los estigmas asociados al autismo.
Lisak Šegota et al. (2022)	242 profesores de alumnos con TEA; 128 en educación primaria y 114 en educación especial (Croacia, Macedonia y Polonia).	Alto porcentaje de los profesores que trabajan con alumnos con TEA en educación ordinaria no tienen formación específica y se sienten inseguros. Los profesores de educación especial tienen más formación, pero detectan necesidades formativas en cuanto al manejo de la comorbilidad del TEA (como la ansiedad y el perfil sensorial) o los problemas de conducta.
Madero y Arenas (2018)	51 alumnos de entre 6 y 21 años de un centro específico de TEA (España).	Cuanto mayor sea el número de actividades realizadas con familiares, amigos o grupos de apoyo, mejor será el nivel de inclusión de estas personas con TEA. Necesidad de formar a profesionales de diferentes ámbitos que hasta ahora no tienen formación específica en TEA.
Majoko (2016)	21 profesores de primaria con al menos 3 años de experiencia con alumnos con TEA (Zimbabue)	Existen barreras sociales para la inclusión (preferencia por el aislamiento social en el TEA, comportamientos estereotipados, rituales y obsesivos, mayor prevalencia de acoso escolar, rechazo social por parte de los compañeros y dificultades en la transición de una actividad a otra). Como facilitadores de la inclusión se identifican la formación especializada de los profesionales, la planificación individualizada de la enseñanza, la colaboración entre profesionales, el desarrollo académico y social de estos alumnos, la adquisición de estrategias eficaces de intervención, la estructuración y la rutina, la sensibilización de los compañeros sobre las características del TEA.
Majoko (2017)	18 profesores de alumnos con TEA (Zimbabue)	La inclusión se consigue mediante adaptaciones del entorno (como la reducción del ruido, un entorno estructurado o el uso de refuerzos), la adquisición de habilidades sociales y el fomento de las interacciones con los compañeros, la formación específica del profesorado en TEA, el uso de sistemas de comunicación aumentativos y alternativos (SAAC) y la gestión de los comportamientos perturbadores, repetitivos y estereotipados.
Majoko (2018)	24 profesores de primaria de alumnos con TEA durante al menos 2 años (Zimbabue)	Aprensión y desconcierto ante la inclusión, aunque mantienen actitudes positivas y de compromiso. Experimentan mayor carga de trabajo y ansiedad y es necesario mejorar la formación previa. Papel fundamental de los padres y de otros profesionales como psicopedagogos y profesores "ayudantes".
Martin, Dixon, Verenikina y Costley (2019)	3 alumnos con TEA, de entre 8 y 10 años, que en el último año han pasado de Educación Especial a un aula ordinaria (España)	Se identificaron como factores facilitadores la coordinación entre los dos centros y la familia, la preparación de los alumnos antes de la transición (visitas, historias sociales, etc.) y el reducido tamaño de las aulas. Las principales dificultades encontradas fueron los conflictos en el patio, los aspectos sociales y la falta de comunicación.

Tabla 1*Descripción de los Estudios Incluidos en la Revisión (Continuación)*

Autor/es (año)	Población (País)	Resultados
McDonalds et al. (2019)	89 alumnos con TEA sin DI, entre 6 y 11 años (Sarajevo)	Se analizó el porcentaje de intervenciones adicionales a las que accedieron los alumnos con TEA. Los principales servicios a los que acceden son: logopeda (70,8%), terapia ocupacional (56,2%), intervención conductual (15,7%) y habilidades sociales (16,9%).
Mujkanovic, et al. (2017)	150 padres de alumnos con TEA que estudian en centros ordinarios y especiales y 52 profesores de educación especial (Sarajevo)	La satisfacción de los padres está relacionada con el acceso a intervenciones especializadas y con el nivel sociocultural. La mayoría de los padres piensa que no hay suficientes profesionales que intervengan con terapias basadas en la evidencia. Sólo el 8% está satisfecho (mientras que en EE.UU. lo está el 90%) y el 34,6% de los profesores. Es necesario aumentar las competencias de los padres y el trabajo en equipo con los profesores.
Muñoz-Martínez, Simon Rueda y Fernández-Blazquez (2023)	24 profesores que trabajan con alumnado con TEA en centros ordinarios (España)	La colaboración entre los profesores, sus actitudes, la forma de entender los apoyos, la creación de colaboración entre los alumnos y la organización tanto del centro como del aula son importantes para la inclusión de los alumnos con TEA.
Page y Ferrett (2018)	Auxiliares de enseñanza en escuelas ordinarias (Australia)	Necesidad de formación específica para estos profesores, que apoyan a los alumnos con TEA a nivel social y académico. También demandan un mayor trabajo en equipo con el resto de profesionales.
Ravet (2018)	316 estudiantes y 36 tutores (Inglaterra)	Existe poca formación inicial sobre intervenciones educativas eficaces en TEA, en parte debido a la falta de experiencia de los tutores universitarios.
Sanahuja-Gavalda, Olmos-Rueda y Morón-Velasco (2016)	12 profesores y 26 alumnos con TEA de 3 centros de primaria y 1 de secundaria (España).	El objetivo del estudio es evaluar el “índice de inclusión” de estas 4 escuelas. Existe un compromiso con la inclusión, con mayores índices en los centros de primaria. La calidad de los procesos de inclusión depende del apoyo prestado por cada centro, siendo la colaboración entre profesionales el principal aspecto para lograrlo.
Schulz, Able, Sreckovic y White (2016)	34 profesores de educación ordinaria y especial que atienden a alumnos con TEA (EE. UU)	Los padres de alumnos con TEA suelen estar “muy implicados” o “muy poco implicados” en la educación de sus hijos. Es importante que los padres conozcan bien el trastorno, las estrategias para intervenir en las habilidades sociales y los servicios y actividades que se desarrollan en los centros. El momento del diagnóstico se considera un periodo difícil y crítico.
Sharma y Sokal (2016)	5 profesores responsables de la inclusión educativa (Canada)	Cuanto mayor es el nivel de prácticas inclusivas en el aula, menor es la preocupación y mayores las actitudes positivas hacia la inclusión. Los profesores sostienen que las prácticas inclusivas benefician a todos los alumnos del aula.
Simón, Martínez-Rico, McWilliam, R.A. et al. (2023)	90 familias de alumnos con NEE y 233 compañeros (España)	Actitudes positivas hacia la educación inclusiva de alumnos con TEA en todas las familias, pero especialmente entre las familias de niños con NEE. Todas las familias identificaron el beneficio de la inclusión. Las actitudes están relacionadas con la colaboración con la escuela y la satisfacción con los profesores.
Teixeira de Matos y Morgado (2016)	165 alumnos de dos escuelas, 10 profesores y 4 asistentes educativos (Portugal)	La presencia de alumnos con TEA en el aula suele ser sólo física. Se constata que el lugar de ubicación en el aula está relacionado con el éxito de la inclusión, siendo los alumnos con TEA que se sienten solos los más vulnerables.
Waddington y Reed (2017)	108 alumnos con TEA de colegios ordinarios y de educación especial de Inglaterra.	El éxito académico no depende del tipo de centro (ordinario o especial) al que se asiste, sino de variables como la intervención comunicativa y otros apoyos especializados al aprendizaje.
Wittwer, Hans y Voss. (2023)	887 profesores (Alemania)	Necesidad de más formación sobre el TEA para aumentar sus conocimientos y sus creencias de autoeficacia. Las profesoras tenían más conocimientos sobre el TEA y se sentían más competentes para enseñar a estos alumnos que los profesores. El tipo de centro en el que trabajaban apenas influyó en sus conocimientos.
Young, Mannix McNamara y Coughlan (2017)	15 profesores de secundaria de Irlanda	La actitud general hacia la inclusión es positiva, aunque se señalaron déficits en su formación, financiación insuficiente, complejidad del currículo o aumento del acoso entre estos alumnos. Es fundamental implicar a toda la comunidad educativa en la generación de una cultura inclusiva.
Zainal y Magiati (2019)	Cuidadores de 27 alumnos de centros ordinarios con TEA y 69 alumnos de centros de educación especial (Singapur)	Mayor nivel de ansiedad social en los alumnos con TEA que asisten a colegios ordinarios. Los factores que pueden influir en el aumento de esta ansiedad son: cambios en las actividades o dinámicas en el aula, más alumnos por aula, falta de estructuración del entorno, dificultades en la interpretación de estímulos verbales y no verbales.

positivas hacia el mismo, de lo contrario en muchas ocasiones son procesos de inclusión que fracasan y elevan los niveles de ansiedad de profesionales, alumnos y familias (Linton et al., 2016). Uno de los aspectos destacados cuando se estudia a los profesionales es la preocupación por el estigma que tienen los alumnos con TEA, por lo que valoran que para lograr una inclusión de calidad es necesario trabajar para reducirlo (Li et al., 2022).

En muchos estudios se observa como las actitudes hacia la inclusión de alumnos con TEA es más positiva en los centros de educación especial que en los centros ordinarios, esto es un problema en cuanto a que la inclusión debe darse en entornos que tienen actitudes más negativas y piensan que no se puede llevar a cabo satisfactoriamente, teniendo más posibilidades de tener Burnout (Boujut et al., 2016; Jury et al., 2021).

Colaboración y Comunicación Entre los Distintos Profesionales y las Familias

Más allá del entorno educativo, es necesario que las familias desarrollen actividades y actitudes inclusivas con la persona con TEA (Madero y Arenas, 2018; Majoko, 2016; Simon et al., 2023). También se destaca el papel fundamental de la colaboración con otros profesionales como psicopedagogos o profesores “ayudantes” (Majoko, 2016, 2018) y con otros centros (Bond y Hebrón, 2016; Sanahuja-Gavalda et al., 2016). Por último, la comunicación entre centro y familias también resultó ser una variable facilitadora de la inclusión (Josilowski y Morris, 2019; Martín et al., 2019; Schulz et al., 2016), al igual que la colaboración del resto de familias (Ali Samadi y McConkey, 2018).

Tabla 2
Evaluación Cualitativa de los Estudios Incluidos en la Revisión

	Generación aleatoria de la secuencia	Datos de resultados incompletos	Selección de la información	Otros sesgos
Adams, Taylor, Duncan y Bishop (2016)	A	B	B	B
Ali Samadi y McConkey (2018)	A	B	A	B
Anderson y Linderman (2017)	A	B	B	B
Anglim, Prendeville y Kinsella (2018)	A	B	B	B
Banks y McCoy (2017)	A	B	B	B
Bansal (2018)	B	B	B	B
Bolourian, Losh, Hamsho, Eisenhower y Blacher (2021)	A	B	B	B
Bond y Hebron (2016)	A	B	B	NC
Boujut, Dean, Grouselle y Cappe (2016)	A	B	B	B
Bradley (2016)	A	B	A	NC
Bryant (2018)	A	B	B	A
Budiyanto, Sheehy, Kaye y Rofiaha (2020).	A	B	B	B
Bush, Cohen, Eisenhower y Blacher (2017)	NC	B	B	B
Cappe, Bolduc, Poirier, Popa-Roch y Boujut (2017)	A	B	B	B
Cook, Ogden y Winstone (2016)	A	A	A	NC
de la Torre, Martín y Pérez (2018)	A	B	B	B
Feldman, Carter, Asmus y Brock (2016)	A	B	B	B
Garrad, Rayner y Pedersen (2019)	A	B	B	B
Goodall (2018)	NC	A	A	A
Goodall (2019)	A	B	B	A
Hersh y Elley (2019)	A	B	B	B
Josilowski y Morris (2019)	A	B	B	A
Jury, Perrin, Rohmer y Desombe (2021)	A	B	B	B
Jury, Perrin, Desombe y Rohmer (2021)	A	B	B	B
Larcombe, Joosten Cordier y Vaz (2019)	A	B	B	B
Li et al. (2022)	A	B	B	B
Lisak Šegota et al. (2022)	A	B	B	B
Madero y Arenas (2018)	A	B	A	A
Majoko (2016)	A	B	B	B
Majoko (2017)	A	B	B	B
Majoko (2018)	A	B	B	B
Martin, Dixon, Verenikina y Costley (2019)	A	B	B	A
McDonalds et al. (2019)	A	B	B	B
Mujkanovic, et al. (2017)	NC	B	B	A
Muñoz-Martínez, et al. (2023)	A	B	B	A
Page y Ferrett (2018)	A	B	B	NC
Ravet (2018)	A	B	B	B
Sanahuja-Gavalda, Olmos-Rueda y Morón-Velasco (2016)	A	B	B	B
Schulz, Able, Sreckovic y White (2016)	A	B	B	B
Sharma y Sokal (2016)	A	B	B	A
Simon et al. (2023)	A	B	B	B
Teixeira de Matos yMorgado (2016)	A	B	B	A
Waddington y Reed (2017)	A	B	B	B
Wittwer, Hans y Voss. (2023)	A	B	B	B
Young, Mannix McNamara y Coughlan (2017)	A	B	B	A
Zainal y Magiati (2019)	A	B	B	B

Nota: A, riesgo de sesgo alto; NC, no está claro; B, riesgo de sesgo bajo

Bullying

Uno de los fenómenos más estudiados en el campo de la inclusión educativa es el aumento del acoso entre los estudiantes con TEA (Adams, et al., 2016; Cook et al., 2016; Majoko, 2016; Young et al., 2017). En el estudio de Cook et al. (2016), 5 de los 11 estudiantes experimentaron acoso escolar y 4 de ellos asistían a una escuela ordinaria. Los factores que influyeron en su aparición fueron el perfil sensorial, las dificultades para comprender el sarcasmo, la autoestima o las dificultades en la comunicación. Adams et al. (2016) estudiaron a 54 adolescentes con TEA y el 35 % sufrió algún tipo de acoso durante el último mes, el 50 % una vez a la semana y el 61 % una vez al mes. Por lo tanto, es necesario implementar programas, como la “tutoría entre iguales”, que tengan como objetivo disminuir la incidencia del acoso escolar (Bradley, 2016).

Uno de los entornos menos estructurados donde aparecen más conflictos y posibilidades de acoso es el patio de recreo (Martin et al., 2019).

Formación de Profesionales

Intervenciones Específicas Fuera de la Escuela

Algunos autores analizan los beneficios de las intervenciones complementarias. McDonalds et al. (2019) vieron que, de 89 alumnos con TEA, el 70,8% acudió a logopeda, el 56,2% a terapia ocupacional, el 15,7% tuvo alguna intervención en problemas de conducta y el 16,9% en habilidades sociales.

Los padres tienen un mayor nivel de satisfacción cuando sus hijos e hijas participan en este tipo de intervenciones, y el acceso a las intervenciones está estrechamente relacionado con el nivel sociocultural de las familias (Mujkanovic et al., 2017).

Formación Específica de los Profesionales

Esta variable es una de las más importantes para los profesionales implicados en la inclusión. Muchos docentes ven en la formación específica una carencia o necesidad (Ali Samadi y McConkey, 2018; Anglim et al., 2018; Bryant, 2018; Budiyanto et al., 2020; Garrad et al., 2019; Larcombe et al., 2019; Li et al., 2022; Lisak Šegota et al., 2022; Majoko, 2017, 2018; Muñoz-Martínez et al., 2023; Page y Ferret, 2018; Ravet, 2018; Young et al., 2017; Wittwer et al., 2023). Las familias y los estudiantes, por su parte, también señalan la formación específica como un elemento clave para que se produzca la inclusión (Madero y Arenas, 2018).

Algunas áreas destacadas de formación serían el manejo de problemas de conducta, la intervención en habilidades sociales y la comunicación (Bansal, 2018; Larcombe et al., 2019; Majoko, 2018).

Varios estudios analizaron el burnout, el estrés, el apoyo social percibido y las estrategias de afrontamiento de los profesores de estudiantes con TEA en educación especial y escuelas regulares. Observaron que los profesores de educación especial tenían más formación y acceso a diversos recursos (Lisak Šegota et al., 2022), lo que se traducía en menos estrés, burnout y más técnicas de afrontamiento en este colectivo (Boujut et al., 2016; Cappe et al., 2017). Por último, Wittwer et al. (2023) percibieron un mayor conocimiento y más competencias para enseñar a este alumnado entre profesoras en un estudio que analizó a 887 profesores en Alemania.

Recursos (Estructuración y Adaptación del Entorno)

Es importante que los centros se adapten a estos alumnos. Destacan medidas como la reducción del ruido, la estructuración del entorno, el uso de Sistemas Aumentativos y/o Alternativos de Comunicación (SAAC), la concienciación del resto de alumnos sobre las características del TEA, el desarrollo de una planificación individualizada de la enseñanza o el tamaño de los centros (Ali Samadi y McConkey, 2018; Banks y McCoy, 2017; Bansal, 2018; Majoko, 2017; Waddington y Reed, 2017). Goodall (2019) estudió a 7 estudiantes con TEA que expresaron sentirse mejor en educación especial, principalmente debido al tamaño de la clase y la flexibilidad, aunque la educación especial no cumplía con sus expectativas académicas (Goodall, 2018). Zainal y Magiatti (2019) observaron que los déficits en la adaptación al entorno producen más ansiedad social y fobia social en estos alumnos.

Por otro lado, algunos autores han destacado que la presencia real de alumnos con TEA en el aula ordinaria es muy baja (Feldman et al., 2016; Teixeira de Matos y Morgado, 2016). Siendo uno de los aspectos que más hay que cuidar para que la inclusión sea real, ya que tiene un impacto directo en la cantidad de interacciones con sus compañeros.

Síntomas Característicos del TEA

Problemas de Conducta

Los individuos con TEA presentan más problemas de conducta. Directores de centros educativos (Ali Samadi y McConkey, 2018), profesores (Anderson y Linderman, 2017; Anglim et al., 2018; Hersh y Elley, 2019; Jury et al., 2021; Lisak Šegota et al., 2022) y las familias (Bush et al., 2017) afirman que es una de las principales variables que dificultan la inclusión de estos alumnos en las aulas ordinarias. En ocasiones, estos problemas de conducta se ven incrementados por el ambiente hostil de los centros ordinarios (Hersh y Elley, 2019).

Dificultades en la Adquisición de Habilidades

Algunos autores destacan que la adquisición de ciertas habilidades influye directamente en la inclusión, como la adquisición de un adecuado control de esfínteres (Larcombe et al., 2019) o la autonomía durante las comidas (Ali Samadi y McConkey, 2018).

Discusión

Los resultados de esta revisión coinciden con investigaciones previas (Gonzalez de Rivera Romero et al., 2022) que relacionan con la inclusión variables como las interacciones y actitudes entre los distintos actores involucrados (Cappadocia et al., 2012; Lüddeckens, 2021; Sterzing et al., 2012), la formación y especialización de profesionales (Gómez-Marí et al., 2022; Gonzalez de Rivera Romero et al., 2022; Russell et al., 2022), las características nucleares del TEA (Olsson y Nilholm, 2023) o los recursos que afectan a la estructuración y adaptación del entorno (Ali Samadi y McConkey, 2018; Banks y McCoy, 2017; Bansal, 2018; Majoko, 2017; Waddington y Reed, 2017).

Uno de los pilares fundamentales de la inclusión es que los entornos se adapten a la persona y no al contrario (Echeita et al., 2017;

Nilholm y Göransson, 2017; Walker et al., 2014). Por ello es necesario que se analice como la necesidad de reducir los síntomas del TEA mejora la inclusión de este alumnado (Ali Samadi y McConkey, 2018; Anderson y Linderman, 2017; Anglim et al., 2018; Bush et al., 2017; Hersh y Elley, 2019; Jury et al., 2021; Lisak Šegota et al., 2022), ya que puede ir en contra de este principio básico.

Hay algunas variables que, en contra de hallazgos previos (González de Rivera Romero et al., 2022), no han resultado ser significativas para la inclusión de alumnado con TEA, como la falta de adaptaciones en el currículum y actitudes familiares poco ajustadas a las capacidades del familiar con TEA.

Tras analizar todas las variables que afectan al éxito de los procesos de inclusión educativa, se pueden valorar algunas realidades de nuestro sistema educativo actual. Las personas con TEA tienen un perfil muy heterogéneo, pero comparten características que hacen que su participación en el aula requiera una formación especializada por parte de los profesionales. Además, la cultura inclusiva del resto de la comunidad educativa es un requisito imprescindible, por lo que también será necesario realizar cambios a nivel institucional. No se debe imponer ser un centro preferente, sino que los centros “inclusivos” deben liderar las buenas prácticas para que los demás tengan un modelo en el que fijarse.

Según estudios realizados en otros países, existe una relación entre la satisfacción familiar, el nivel sociocultural y la posibilidad de acceso a intervenciones como un logopeda, terapeuta ocupacional, programas específicos en habilidades sociales, etc (McDonalds et al., 2019; Mujkanovic et al., 2017). Los centros ordinarios, a diferencia de los centros de educación especial, cuentan con menos profesionales especializados (Lisak Šegota et al., 2022), y esto repercute directamente en la economía familiar cuando una persona con TEA necesita terapias específicas. La escuela inclusiva debería incorporar entre su plantilla a profesionales que pudieran ofrecer este tipo de intervenciones, como logopedas o fisioterapeutas.

Por último, es importante señalar que actualmente existen datos sobre el fracaso de los procesos inclusivos cuando no se cumplen estos requisitos (cultura inclusiva de los centros, formación específica de los profesionales, estructuración del entorno, reducción del número de alumnos, etc.) (González de Rivera Romero et al., 2022). Este fracaso repercute directamente en toda una generación de personas con TEA, por lo que los hallazgos de estas investigaciones deben repercutir en las políticas educativas y no solo en el ámbito académico.

La primera limitación de este trabajo tiene que ver con la exclusión de investigaciones y experiencias educativas que no cumplen con los criterios de inclusión. Por otro lado, las investigaciones analizadas son muy heterogéneas (cuestionarios utilizados, número y perfiles de los participantes o metodologías de investigación), por lo que disminuye la validez a la hora de comparar los resultados. Es necesario realizar más estudios acerca de la inclusión de alumnado con TEA, utilizando protocolos, instrumentos y metodologías similares que permitan mejorar estos procesos en la práctica educativa.

Los resultados alcanzados en esta revisión, sitúan el foco en la mejora de cuatro pilares fundamentales que deben guiar las políticas y leyes educativas, formando e involucrando a los profesores, familias y resto de profesionales en la inclusión, ofreciendo los apoyos necesarios para los síntomas nucleares del trastorno y adaptando el entorno a las características específicas de cada alumno

(reduciendo los ratios, disminuyendo el número de alumnos en los espacios comunes como comedores y patios o reduciendo la carga estimular a través de ruidos, luces, etc.).

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Referencias

*Estudios incluidos en la revisión.

- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed. Text Revised)*. American Psychiatric Association Press
- *Adams, R., Taylor, J., Duncan, A., y Bishop, S. (2016). Peer Victimization and Educational Outcomes in Mainstreamed Adolescents with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 3557-3566. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2893-3>
- *Ali Samadi, S., y McConkey, R. (2018). Perspectives on Inclusive Education of Preschool Children with Autism Spectrum Disorders and Other Developmental Disabilities in Iran. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, 2307. <https://doi.org/10.3390/ijerph15102307>
- *Anderson, E.M., y Linderman, K.W. (2017). Inclusive prekindergarten classrooms in a new era: Exploring the perspectives of teachers in the United States. *The School Community Journal*, 27(2), 121-143.
- *Anglim, J., Prendeville, P., y Kinsella, W. (2018). The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Educational Psychology in Practice*, 34, 73-88. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1391750>
- *Banks, J., y McCoy, S. (2017). An Irish Solution...? Questioning the Expansion of Special Classes in an Era of Inclusive Education. *The Economic and Social Review*, 48(4), 441-461.
- *Bansal, S. (2018). Understanding Teachers' Perspective of Inclusive Education for Children with Special Needs (CWSN). *Educational Quest: An International Journal of Education and Applied Social Science*, 9(1), 115-123. <https://doi.org/10.30954/2230-7311.2018.04.16>
- *Bolourian, Y., Losh, A., Hamsho, N., Eisenhower, A., y Blacher, J. (2021). General Education Teachers' Perceptions of Autism, Inclusive Practices, and Relationship Building Strategies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(9), 3977-3990. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05266-4>
- *Bond, C., y Hebron, J. (2016). Developing mainstream resource provision for pupils with autism spectrum disorder: staff perceptions and satisfaction. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 250-263. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1141543>
- *Boujut, E., Dean, A., Grouselle, A., y Cappe, E. (2016). Comparative Study of Teachers in Regular Schools and Teachers in Specialized Schools in France, Working with Students with an Autism Spectrum Disorder: Stress, Social Support, Coping Strategies and Burnout. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(9), 2874-2889. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2833-2>
- *Bradley, R. (2016). 'Why single me out?' Peer mentoring, autism and inclusion in mainstream secondary schools. *British Journal of Special Education*, 43(3), 272-288. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12136>
- *Bryant, P.B. (2018). A phenomenological study of preschool teachers' experiences and perspectives on inclusion practices. *Cogent Education*, 5, 1549005. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1549005>

- *Budiyanto; Sheehy, K., Kaye, H., y Rofiaha, K. (2020). Indonesian educators' knowledge and beliefs about teaching children with autism. *Athens Journal of Education*, 7(1), 77–98. <http://dx.doi.org/doi:10.30958/aje.7-1-4>
- *Bush, H.H., Cohen, S.R., Eisenhower, A.S., y Blacher, J. (2017). Parents' educational expectations for young children with Autism Spectrum Disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(4), 357–368.
- Cappadocia, M.C., Weiss, J.A., y Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(2), 266–277. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1241-x>
- *Cappe, E., Bolduc, M., Poirier, N., Popa-Roch, M.A., y Boujut, E. (2017). Teaching students with Autism Spectrum Disorder across various educational settings: The factors involved in burnout. *Teaching and Teacher Education*, 67, 498–508. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.014>
- *Cook, A., Ogdén, J., y Winstone, N. (2016). The experiences of learning, friendship and bullying of boys with autism in mainstream and special settings: a qualitative study. *British Journal of Special Education*, 43(3), 250–271. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12143>
- *De la Torre, B., Martín, E., y Pérez, E.M. (2018). La valoración de las aulas TEA en educación infantil: la voz de docentes y familiares. *Siglo Cero*, 49(3), 55–73.
- Echeita, G., Simón, C., Márquez, C., Fernández, M.L., Moreno, A., y Pérez, E. (2017). Análisis y valoración del área de Educación del III Plan de Acción para Personas con Discapacidad en la Comunidad de Madrid (2012-2015). *Siglo Cero*, 48(1), 51–71. <https://doi.org/10.14201/scero2017485171>
- *Feldman, R., Carter, E.W., Asmus, J., y Brock, M.E. (2016). Presence, proximity, and peer interactions of adolescents with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 82(2) 192–208. <https://doi.org/10.1177/0014402915585481>
- Freitag, S., y Dunsmuir, S. (2015). The inclusion of children with ASD: Using the theory of planned behaviour as a theoretical framework to explore peer attitudes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(4), 405–421. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1046818>
- *Garrad, T.A., Rayner, C., y Pedersen, S. (2019). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 58–67. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12424>
- Gómez-Marí, I., Sanz- Cervera, P., y Tárrega-Mínguez, R. (2022). Teachers' Attitudes toward Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Education Sciences*, 12, 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*, 53(1), 115–135. <https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>
- *Goodall, C. (2018). Mainstream is not for all: the educational experiences of autistic young people. *Disability & Society*, 33(10), 1661–1665. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1529258>
- *Goodall, C. (2019). There is more flexibility to meet my needs': Educational experiences of autistic young people in Mainstream and Alternative Education Provision. *Support for Learning*, 34(1), 4–33. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12236>
- *Hersh, M., y Elley, S. (2019). Barriers and Enablers of Inclusion for Young Autistic Learners: Lessons from the Polish Experiences of Teachers and Related Professionals. *Advances in Autism*, 5(2), 117–130. <https://doi.org/10.1108/AIA-06-2018-0021>
- Higgins, J.P.T., y Green, S. (Eds.) (2011). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions* Version 5.1.0. The Cochrane Collaboration.
- *Josilowski, C.S., y Morris, W.A. (2019). A qualitative exploration of teachers' experiences with students with Autism Spectrum Disorder transitioning and adjusting to inclusion: Impacts of the home and school collaboration. *The Qualitative Report*, 24(6), 1275–1286. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3757>
- *Jury, M., Perrin, A-L., Rohmer, O., y Desombre, C. (2021). Attitudes toward inclusive education: An exploration of the interaction between teachers' status and students' type of disability within the french context. *Frontiers in Education*, 6, 655356. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.655356>
- *Jury, M., Perrin, A-L., Desombe, C., y Rohmer, O. (2021). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism spectrum disorder: Impact of students' difficulties. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 83, 101746. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101746>
- Keen, D., Webster, A., y Ridley, G. (2015). How well are children with autism spectrum disorder doing academically at school? An overview of the literature. *Autism*, 20(3), 276–294. <https://doi.org/10.1177/1362361315580962>
- *Larcombe, T.J., Joosten, A.V., Cordier, R., y Vaz, S. (2019). Preparing children with autism for transition to mainstream school and perspectives on supporting positive school experiences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 3073–3088. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04022-z>
- *Li, M., Lin, Y., Bao, T., Zhao, Q., Wang, Y., Li, M., Chen, Y., Qian, Y., Chen, L., y Zhu, D. (2022). Inclusive education of elementary students with autism spectrum disorders in Shanghai, China: From the teachers' perspective. *BioScience Trends*, 16(2), 142–150. <https://doi.org/10.5582/bst.2022.01104>
- Liberati, A., Altman, D.G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gotzsche, P.C., y Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *PLoS Medicine*, 6(7), 1–28. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>
- Linton, A.C., Germundsson, P., Heimann, M., y Danermark, B. (2016). School staff's social representation of inclusion of students with autism spectrum disorder (Asperger). *Journal of Education & Social Policy*, 5, 82–95.
- *Lisak Šegota, N., Lištiaková, I.L., Stošić, J., Kossewska, J., Troshanska, J., Nikolovska, A.P., Cierpiałowska, T., y Preece, D. (2022). Teacher education and confidence regarding autism of specialist primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 14–27. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1829865>
- Lüddeckens, J. (2021). Approaches to inclusion and social participation in school for adolescents with Autism Spectrum Conditions (ASC)—a systematic research review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 8, 37–50. <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00209-8>
- *Madero, L., y Arenas, L. (2018). Cómo medir y mejorar los niveles de inclusión en personas con TEA en el centro educativo. *Siglo Cero*, 49(3), 39–54. <https://doi.org/10.14201/scero20184933954>
- *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, 1429–1440. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2685-1>
- *Majoko, T. (2017). Practices that support the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder in mainstream early childhood education in Zimbabwe. *SAGE Open*, 1–14. <https://doi.org/10.1177/2158244017730387>

- *Majoko, T. (2018). Inclusion of children with Autism Spectrum Disorders in mainstream primary school classrooms: Zimbabwean teachers' experiences. *International Journal of Special Education*, 33(3), 630-656.
- Mamas, C., Daly, A.J., Cohen, S.R., y Jones, G. (2021). Social participation of students with autism spectrum disorder in general education settings. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100467. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100467>
- *Martin, T., Dixon, R., Verenikina, I., y Costley, D. (2019). Transitioning primary school students with Autism Spectrum Disorder from a special education setting to a mainstream classroom: Successes and difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, 25(5), 640-655. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1568597>
- *McDonald, C.A., Donnelly, J.P., Feldman-Alguire, A.L., Rodgers, J.D., Lopata, C., y Thomeer, M.L. (2019). Special education service use by children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(6), 2437-2446. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03997-z>
- *Mujkanovic, E., Mujkanovic, E., Pasalic, A., Bicevic, I., y Memisevic, H. (2017). Quality of educational support for children with Autism Spectrum Disorder in Bosnia and Herzegovina- perception of parents and professionals. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(4), 829-836.
- *Muñoz-Martínez, Y., Simon Rueda, C., y Fernández-Blázquez, M.M. (2023). How to facilitate the educational inclusion of students with autism: learning from the experience of teachers in Spain. *Equality, Diversity and Inclusion*, 42(6), 787-804. <https://doi.org/10.1108/EDI-02-2022-0034>
- Nilholm, C., y Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American Journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- 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, 371-372. <https://doi.org/10.1177/001440298104700509>
- Olsson, I., y Nilholm, C. (2023). Inclusion of pupils with autism – a research overview. *European Journal of Special Needs Education*, 38, 1, 126-140. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2037823>
- ONU (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>. Accessed 15 April 2022
- *Page, A., y Ferrett, R. (2018). Teacher aides' views and experiences on the inclusion of students with Autism: Perspectives across two countries. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 17(2), 60-76.
- *Ravet, J. (2018). 'But how do I teach them?': Autism & Initial Teacher Education (ITE). *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 714-733. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412505>
- Russell, A., Scriney, A., y Smyth, S. (2022). 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>
- *Sanahuja-Gavalda, J.M., Olmos-Rueda, P., y Morón-Velasco, M. (2016). Collaborative support for inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 303-307. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12293>
- *Schulz, T.R., Able, H., Sreckovic, M.A., y White, T. (2016). Parent-Teacher collaboration: Teacher perceptions of what is needed to support students with ASD in the inclusive classroom. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(4), 344-354
- *Sharma, U., y Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australian Journal of Special Education*, 40, 21-38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
- *Simón, C., Martínez-Rico, G., McWilliam, R.A., y Cañadas, M. (2023). Attitudes toward inclusion and benefits perceived by families in schools with students with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53, 2689-2702. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05491-5>
- Sterzing, P.R., Shattuck, P.T., Narendorf, S.C., Wagner, M., y Cooper, B.P. (2012). Bullying involvement and autism spectrum disorders: Prevalence and correlates of bullying involvement among adolescents with an autism spectrum disorder. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine Journal*, 166(11), 1058-1064. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2012.790>
- *Teixeira de Matos, I., y Morgado, J. (2016). School participation of students with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 972-977. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12240>
- UNESCO (2008). Conferencia Internacional sobre Educación: Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- Verdugo, M.A., Amor, A.M., Fernández, M., Navas, P., y Calvo, 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>
- *Waddington, E.M., y Reed, P. (2017). Comparison of the effects of mainstream and special school on National Curriculum outcomes in children with autism spectrum disorder: an archive-based analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(2), 132-142. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12368>
- Walker, V.L., Despain, S.N., Thompson, J.R., y Hughes, C. (2014). Assessment and planning in k-12 schools: A social-ecological approach. *Inclusion*, 2(2), 125-139. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-2.2.125>
- Wei, X., Lenz, K.B., y Blackorby, J. (2013). Math growth trajectories of students with disabilities: Disability category, gender, racial, and socioeconomic status differences from ages 7 to 17. *Remedial and Special Education*, 34(3), 154-165. <https://doi.org/10.1177/0741932512448253>
- *Wittwer, J., Hans, S., y Voss, T. (2023). Inclusion of autistic students in schools: Knowledge, self-efficacy, and attitude of teachers in Germany. *Autism*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13623613231220210>
- 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>
- *Young, K., Mannix McNamara, P., y Coughlan, B. (2017). Authentic inclusion-utopian thinking? - Irish post-primary teachers' perspectives of inclusive education. *Teaching And Teacher Education*, 68, 1-11. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.017>
- *Zainal, H., y Magiati, I. (2019). A comparison between caregiver-reported anxiety and other emotional and behavioral difficulties in children and adolescents with Autism Spectrum Disorders attending specialist or mainstream schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 2653-2663. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2792-7>