

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL ALUMNADO CON TEA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN¹

Inclusive Education of Students with ASD: a Systematic Review of the Research

Teresa GONZÁLEZ DE RIVERA ROMERO
Universidad Autónoma de Madrid

M.^a Luz FERNÁNDEZ-BLÁZQUEZ
Universidad Autónoma de Madrid

Cecilia SIMÓN RUEDA
Universidad Autónoma de Madrid

Gerardo ECHEITA SARRIONANDIA
Universidad Autónoma de Madrid

Recepción: 15 de noviembre de 2020

Aceptación: 29 de junio de 2021

RESUMEN: El objetivo de esta revisión se centra en poner de manifiesto aquellas barreras y facilitadores que actualmente, según distintos estudios llevados a cabo, están marcando el proceso de inclusión educativa en el alumnado con TEA. Para ello, 24 artículos han sido analizados, atendiendo a las voces de los principales implicados en esta temática: las familias, los diferentes profesionales educativos y el propio alumnado. Los resultados encontrados se analizarán no solo según promuevan o dificulten el proceso hacia una educación inclusiva, sino también según la perspectiva de las distintas

¹ Este estudio se desarrolla en el marco del proyecto “Análisis y valoración del proceso de educación inclusiva del alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo desde educación infantil hasta la universidad: la participación social como eje de análisis (EITEA)”, financiado por el *Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad*. Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (EDU 2017-86739-R).

voces; mostrando, a su vez, los puntos de encuentro entre estos, así como las posibles discrepancias. Para finalizar, se expondrán una serie de conclusiones derivadas de los resultados, las cuales evidenciarán lo lejos que todavía nos encontramos de ver este derecho satisfecho. A su vez, a través de la identificación de ciertas barreras clave, también aflorarán una serie de pautas de actuación útiles con el fin de promover una reflexión que pudiera derivar en un acortamiento entre lo que se dice que debería hacerse y lo que finalmente se lleva a cabo.

PALABRAS CLAVE: educación inclusiva; Trastornos del Espectro Autista; autismo; revisión sistemática.

ABSTRACT: This systematic review focuses on highlighting those barriers and facilitators that currently, according to different studies that had been carried out, are in the process of educational inclusion in students with ASD. For this, 24 articles have been analysed, taking into account the voices of those mainly involved in this issue: families, different educational professionals and the students themselves. In this way, the found results will be exposed not only according to how they promote or hinder the process of inclusive education, but also according to the perspective of the different voices; showing the meeting points between these, as well as the possible discrepancies. Finally, a serie of conclusions derived from the results will be presented, which will show how far we still are from seeing this right satisfied. At the same time, and through the identification of certain key barriers, a series of action guidelines will also be thrown in order to promote a reflexion that could lead to decrease the gap between what is said to be done and what is finally carried out.

KEYWORDS: inclusive education; ASD; autism; systematic review.

1. Introducción

LA CONSIDERACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA como derecho (ONU, 2006; Unesco, 2014) y no ya solo como un principio, así como su estatus de un ambicioso compromiso de aquí al 2030 (Unesco *et al.*, 2015), obliga a los Estados a su cumplimiento, lo que implica poner en marcha los medios y recursos para hacerlo efectivo. Además, como se insiste reiteradamente, aunque hablamos de un derecho de todo el alumnado, y eso es algo que no debemos perder de vista en ningún momento, debemos prestar una atención particular a aquellos que se encuentran en una posición de mayor vulnerabilidad, entre ellos el alumnado en situación de discapacidad (Unesco, 2020a).

En este marco entenderemos educación inclusiva como el complejo y dilemático proceso de articular con equidad los apoyos y/o facilitadores que ayudan a superar o minimizar las barreras que limitan la presencia, la participación y los logros de todo el alumnado y, en particular, de aquellos en mayor riesgo de segregación, marginación, menosprecio o fracaso/abandono escolar (Echeita, 2019; Simón *et al.*, 2019; Unesco, 2017). En este marco, barreras y facilitadores son caras o polos de un constructo

dialéctico y multifacético como lo son también la inclusión y la exclusión. Por otra parte, para ver el papel que tanto barreras como facilitadores juegan en este proceso, será necesario adoptar un enfoque sistémico, atendiendo así a los distintos niveles o planos en los que unos y otros pueden instalarse. Para ello, resulta muy fructífera la distinción entre culturas, políticas y prácticas (Booth y Ainscow, 2015) y comprender su carácter interdependiente.

En consonancia, entendemos a los efectos de este estudio como facilitadores todos los valores, políticas escolares, prácticas y recursos educativos comunes y específicos que un centro escolar es capaz de movilizar para mediar de forma óptima entre las condiciones personales de su alumnado y las demandas escolares que este tiene. Condiciones que se concretan, principalmente, a través del currículo y la organización escolar. Todo ello, con el objetivo de maximizar las oportunidades de todo el alumnado para acceder o estar presente en los espacios escolares y extraescolares; participar (entendido en términos de sentido de pertenencia y bienestar emocional), y, al mismo tiempo y por todo lo anterior, aprender, progresar y rendir en condiciones de equidad respecto a sus iguales. En tensión constante con los facilitadores, las barreras se configuran como el conjunto y la articulación compleja de valores, políticas escolares, prácticas y limitación de recursos de un centro escolar, con escasa o nula capacidad para mediar positivamente entre las condiciones personales del alumnado y las demandas escolares, y de cuya interacción “discapacitante” se generarían situaciones de segregación, marginación, menosprecio y/o fracaso escolar para algunos alumnos o alumnas en particular.

Siendo conscientes de que hablamos todo el tiempo de un *proceso* que por ello consume tiempo, preocupa mucho el panorama más bien desalentador que diversos informes reflejan (Unesco, 2020a y b), los cuales hacen ver que todavía estamos lejos de ver este derecho plenamente satisfecho.

Dichos informes coinciden en señalar que el alumnado considerado con discapacidad se encuentra en situaciones de especial riesgo de exclusión educativa y social (Unesco, 2020a). Dentro de este heterogéneo y, en ocasiones, difuso grupo entraría el alumnado que se diagnostica dentro del Espectro Autista (TEA), cuya situación educativa en particular será objeto de la revisión que se presenta en este trabajo.

A este respecto la investigación disponible nos muestra diversos aspectos dignos de consideración. En primer lugar, por ejemplo, que se encuentran grandes diferencias en el tiempo de diagnóstico según el nivel sociocultural de la familia (Delobel-Ayoub *et al.*, 2015); así como el acceso preferente a recursos por parte de aquellas familias con mayores niveles económicos (Marks y Kurth, 2013).

Las investigaciones disponibles también nos muestran las diferentes creencias y prácticas encontradas en familias y profesionales educativos alrededor del mundo, topándonos, en muchas ocasiones, con modelos de segregación o de *integración* que funcionan como un falso modelo de inclusión (Unesco, 2020a; Arnaiz *et al.*, 2021). Al mismo tiempo, no se puede seguir mirando hacia otro lado ante las altas tasas de acoso escolar que sigue sufriendo este colectivo (Hernández, 2017), sumados a su vez los pocos apoyos sociales con los que gozan, lo que acaba desembocando en

interacciones sociales prácticamente nulas con los compañeros de aula (Humphrey y Symes, 2010).

Por otro lado, distintas revisiones publicadas en materia de TEA y educación muestran el poco o nulo trabajo que hay en cuanto a la promoción de las habilidades sociales (Anderson *et al.*, 2017; Falkmer *et al.*, 2015); los dilemas en cuanto a la escolarización de este alumnado a los que se ven expuestos las familias (Marshall y Goodall, 2015); o lo que supone el no contar con suficientes recursos y con un profesorado no formado para implementar una *pedagogía inclusiva* que permita encarnar los valores de la inclusión en prácticas de aula con esa cualidad (Parsons, 2015; Peters y Forlin, 2011).

Es a raíz de lo expuesto que nace la necesidad de profundizar en cómo se está llevando a cabo este proceso de escolarización en el alumnado con TEA; es decir, ¿se puede decir que se está viendo reconocido el derecho de este colectivo a una educación inclusiva? Y si la respuesta a esta pregunta es negativa, ¿qué lo está dificultando? Dichas cuestiones guiaron la que ha sido la pregunta principal de investigación de este trabajo: ¿qué muestra la investigación publicada sobre las barreras y facilitadores que se entrecruzan en este proceso hacia una educación inclusiva de calidad para el alumnado con TEA?

2. Metodología

2.1. Estrategia de búsqueda

La revisión presentada ha seguido las directrices marcadas por la declaración PRISMA para la mejora de revisiones sistemáticas (Moher *et al.*, 2015). La misma se llevó haciendo una búsqueda en las bases de datos *ERIC*, *PsycInfo* y *Academic Search Premiere* a través del motor de búsqueda *EBSCOhost*, con las palabras clave “autismo” o “TEA” y “educación inclusiva”, siendo requisito indispensable el que ambos términos estuvieran presentes en los artículos. Dicha búsqueda se realizó a través de la universidad de pertenencia de los autores y tanto artículos en inglés como en castellano fueron tomados en cuenta para la revisión, aunque solo los de habla inglesa cumplieron con los requisitos de inclusión y exclusión propuestos para la misma. A su vez, en las tres bases de datos utilizadas se acotó la búsqueda solo a publicaciones académicas. La estrategia de búsqueda fue llevada a cabo principalmente por un investigador, aunque en todo el proceso se buscó el consenso unánime entre los cuatro investigadores implicados en lo referido a qué artículos cumplían los criterios de inclusión y elegibilidad acordados con anterioridad.

2.2. Criterios de inclusión y exclusión

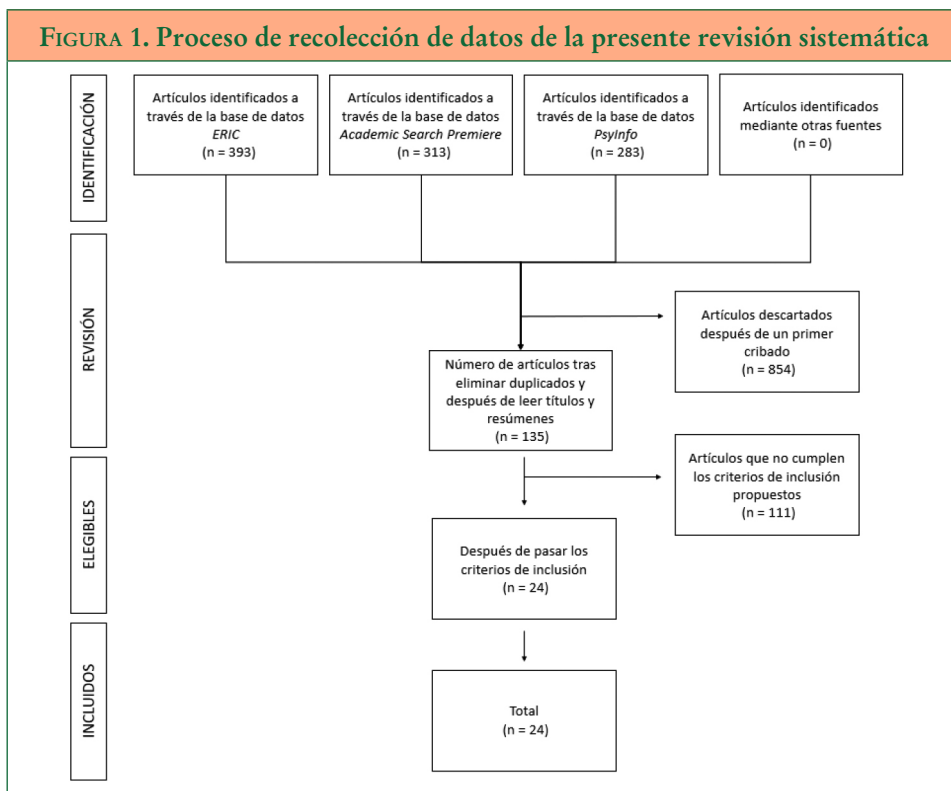
Los criterios de inclusión seguidos a la hora de tomar en cuenta los artículos en la revisión final de los mismos han sido los siguientes: a) que estuvieran publicados en

un periodo inferior a doce años, que a efecto de esta revisión son entre el 2008 y 2020 (fijando el año 2008 como fecha en la que España ratifica legalmente la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad); b) que el alumnado principal al que se refieran los artículos perteneciera al colectivo TEA; c) que fueran estudios empíricos; d) que estuvieran ubicados dentro del ámbito de la educación formal; y e) que se ajustaran a la pregunta de investigación formulada en la introducción, esto es, que dieran cuenta de lo que puede identificarse como barreras y/o facilitadores en el proceso de escolarización del alumnado con TEA.

Por otro lado, los criterios de exclusión fueron los siguientes: trabajos publicados en forma de capítulo de libro o resumen de congreso y no de artículo científico, así como tesis, artículos de opinión, guías, etc.

2.3. *Recolección de datos*

En una primera búsqueda, mediante la combinación de los descriptores, se identificaron un total de 989 publicaciones académicas en las diferentes bases de datos. En un primer cribado, se pasó a la eliminación de los documentos duplicados, así como a la posterior lectura de títulos y resúmenes, quedando como resultado un total de 135 artículos, de los cuales finalmente fueron 24 los que pasaron los criterios de inclusión y exclusión propuestos, siendo los mismos usados para la revisión (Figura 1). A su vez, como criterio de calidad se constató que todos los artículos estuvieran publicados en revistas indexadas en SCImago Journal Rank (SJR). De este proceso formaron parte todos los investigadores implicados, dándose así una sucesión de debates y consensos en las decisiones de cribado y elegibilidad, así como en la futura codificación de los datos encontrados.



Fuente: Elaboración propia.

2.4. Datos de codificación

A hora de analizar la literatura presente en cuanto al proceso de escolarización del alumnado con TEA se han buscado dos bloques de datos principalmente. Por un lado, se han recogido aquellos que dieran cuenta de las distintas barreras encontradas durante este proceso desde las diferentes voces (alumnado, familias y agentes educativos); y, por otro, de los posibles facilitadores. Todo ello con el objetivo de ver y analizar posibles semejanzas y diferencias entre unos y otros, así como entre los diferentes trabajos. Para acometer dicho fin, se llevó a cabo un análisis de los diferentes artículos, los cuales, como se puede ver en la Tabla 1, están enmarcados en distintas etapas educativas y abarcan diferentes temáticas, metodologías y muestras. De esta forma, los datos considerados como clave fueron extraídos, representados y analizados temáticamente; proceso en donde los mismos fueron ordenados y codificados para identificar los temas preliminares sintetizados en los diferentes estudios; es decir, las diferentes barreras y facilitadores puestos de manifiesto.

TABLA 1. Características de los estudios

Autores	Año	Temática general	Etapas educativas	Tipo de estudio	Población y muestra
An, Chan y Kaukenova	2018	Explorar las experiencias de los padres del alumnado con TEA en una escuela de Kazakstán.	Educación infantil y Primaria	Cualitativa	17 padres
Cook, Ogden y Winstone	2018	Explorar las experiencias de aprendizaje y socialización en niñas con TEA.	Primaria	Cualitativa	11 niñas con TEA 11 padres
Eldar, Talmor y Wolf-Zukerman	2010	Determinar los éxitos y fracasos en el proceso de inclusión del alumnado con TEA en aulas ordinarias.	Escuela Infantil y Primaria	Cualitativa	37 orientadores escolares
Emam y Farrell	2009	Barreras y facilitadores, y su influencia, encontrados por los docentes en el proceso educativo del alumnado con TEA.	Primaria y Secundaria	Cualitativo	17 docentes
Frederickson, Jones y Lang	2010	Barreras y facilitadores en el proceso de la educación inclusiva en varios centros en cuanto al alumnado con TEA.	Primaria	Cualitativa	26 profesionales de 26 escuelas
Goodall y MacKenzie	2019	Dar voz a adolescentes con TEA en cuanto a su experiencia educativa.	Primaria y Secundaria	Mixta	2 adolescentes con TEA
Humphrey y Symes	2013	Examinar percepciones de docentes de Secundaria en cuanto al proceso de inclusión de alumnado con TEA.	Secundaria	Mixta	53 docentes
Humphrey y Lewis	2008	Ver cómo se desarrollan en la práctica ciertas propuestas y políticas referidas a educación inclusiva.	Secundaria	Cualitativa	4 centros educativos
Johansson	2014	Ver diferentes perspectivas en cuanto a la escolarización del alumnado con TEA en una escuela situada en la India.	Primaria	Cualitativa	N = 64 directores, docentes, equipo de orientación y padres
Larcombe <i>et al.</i>	2019	Experiencias de padres y docentes en la transición del alumnado con TEA a Primaria.	Primaria	Mixto	25 padres 11 apoyos
Lilley	2015	Mostrar las experiencias de alumnado con TEA en la transición a otro centro educativo.	Primaria	Cualitativa	8 madres
Lindsay <i>et al.</i>	2014	Estrategias usadas por docentes a la hora de incluir al alumnado con TEA en las aulas.	Primaria	Cualitativo	13 docentes
Lindsay <i>et al.</i>	2013	Los retos a los que se enfrenta un docente al hacer del aula un espacio inclusivo para el alumnado con TEA.	Primaria	Cualitativa	13 docentes
Majoko	2016	Barreras y facilitadores que encuentran docentes de varias escuelas de Zimbabue a la hora de incluir alumnado con TEA en las aulas.	Primaria	Cualitativa	21 docentes
McGillicuddy y O'Donnell	2014	Explorar perspectivas docentes en cuanto la educación inclusiva en el alumnado con TEA.	Secundaria	Cualitativa	8 docentes

Mutabbakani y Callinan	2020	Explorar perspectivas y experiencias de madres con niños con TEA en el proceso de inclusión en escuelas infantiles de Kuwait.	Escuela Infantil	Cualitativa	34 madres
Olsen <i>et al.</i>	2019	Identificar las barreras que un alumno con TEA se puede encontrar en el camino a la inclusión en una escuela infantil.	Escuela Infantil	Mixta	Padres y educadores de una escuela
Parsons	2015	Analizar dentro de un grupo de adultos con TEA experiencias en cuanto al que fue su proceso educativo.	Todas	Cuantitativa	55 personas
Ravet	2018	Examinar la formación inicial que reciben los docentes de Reino Unido referida a la exclusión educativa del alumnado con TEA.	Primaria y Secundaria	Cualitativa	316 estudiantes de Magisterio 36 docentes
Schultz <i>et al.</i>	2016	Conocer las percepciones de los docentes a la hora de entablar relaciones con las familias de alumnado con TEA.	Primaria y Secundaria	Cualitativo	34 docentes
Segall y Campbell	2014	Explorar cómo ciertas características del alumnado con TEA afectan a las decisiones de su escolarización.	Primaria	Cuantitativa	108 docentes
Segall y Campbell	2012	Evaluar las perspectivas y experiencias de los profesionales que trabajan con alumnado con TEA.	Primaria y Secundaria	Cuantitativa	196 educadores y psicólogos de 45 escuelas
Symes y Humphrey	2011	Identificar aspectos de la cultura escolar, políticas y prácticas que influyan en el apoyo al alumnado con TEA.	Secundaria	Cualitativa	15 docentes 4 centros
Theodorou y Nind	2010	Estrategias adoptadas por una Escuela Infantil en el proceso de inclusión de un alumno con TEA.	Escuela Infantil	Cualitativo	Padres y docentes de un niño con TEA

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

Un análisis de tipo cualitativo ha permitido ver qué factores pudieran estar dificultando el derecho a una educación inclusiva en el alumnado con TEA y cómo los mismos varían desde la perspectiva del docente a la de la familia y el propio alumnado. De esta forma, los resultados serán mostrados señalando primero aquellas barreras encontradas para, a continuación, pasar a los facilitadores, todo ello apoyado por dos tablas resumen. En todo caso no conviene olvidar lo que hemos señalado al inicio de este trabajo, esto es, que, así como inclusión y exclusión son los polos de una misma dimensión, las barreras y los facilitadores mantienen la misma relación dialéctica y por ello, en cierto sentido, pueden verse como “caras de una misma moneda”. La organización de ambos se ha llevado a cabo empezando por las voces y experiencias de

las familias y siguiendo con las del alumnado, para terminar con las del profesorado. En este último grupo se ha creído conveniente hacer una distinción entre docentes de aula ordinaria sin formación en TEA y/o discapacidad; y otros, o bien con formación en TEA y/o discapacidad, o bien pertenecientes a los equipos de orientación del propio centro.

3.1. *Barreras específicas y comunes: voces de familias, docentes y alumnado*

En primer lugar, si nos situamos en aquellos estudios donde se toma en cuenta el punto de vista de las familias (madres y padres principalmente), se encuentran una serie de barreras a las que se hace alusión en repetidas ocasiones. Entre estas residen los muchos trámites burocráticos a los que se ven expuestos, así como los deficitarios canales de comunicación que parecen acompañarlos; seguido por el sentimiento de una falta de apoyo por el sistema educativo del país tanto en el propio nivel escolar como por parte de las administraciones públicas (An *et al.*, 2018; Lilley, 2015; Mutabbakani y Callinan, 2020). Asimismo, se hace hincapié en la falta de legislación específica, recursos y financiación. A su vez, el propio ambiente escolar se constituye como una gran barrera cuando se encuentran en el mismo alguno o varios de los siguientes factores: acoso escolar (Johansson, 2014); ambientes ruidosos y ratios elevadas (Humphrey y Lewis, 2008); falta de ajustes en el currículo (Larcombe *et al.*, 2019); y la falta de apoyo y empatía por parte de las familias sin hijos o hijas con necesidades educativas especiales, compañeros de los estudiantes con autismo (Cook *et al.*, 2018).

Por otro lado, referido al propio centro donde se encuentran escolarizados sus hijos o hijas, se encuentran importantes quejas relacionadas con la formación docente en materia de TEA, lo cual, muchas veces, acaba resultando en una práctica basada en estereotipos (Larcombe *et al.*, 2019; Lilley, 2015). También llaman la atención sobre los escasos profesionales, programas y apoyos disponibles (An *et al.*, 2018), especialmente aquellos enfocados a la promoción de habilidades sociales en el alumnado con autismo (Schultz *et al.*, 2016); y la inhabilidad para usar el conocimiento y experiencia de la familia (Lilley, 2015). De la misma forma, son muchos los dilemas relacionados con la elección de un centro teniendo en cuenta que no en todos se ven cubiertas las necesidades de este alumnado (An *et al.*, 2018; Lilley, 2015).

Dentro de lo que opina el propio alumnado, se repiten cuestiones tales como las ratios y los ambientes ruidosos (Goodall y MacKenzie, 2019; Cook *et al.*, 2018); un alto desconocimiento del TEA y una gran falta de comprensión por parte de compañeros y docentes (Emam y Farrell, 2009); currículos demasiado extensos y ambiguos (Anderson *et al.*, 2017), y, con una especial prevalencia, el miedo incesante a ser el blanco de acoso escolar (Parsons, 2015).

A su vez, nuevas barreras salan a la luz como la dificultad para trabajar en equipo dentro del aula, así como la presión constante que sienten por parte de los docentes al no llegar a las exigencias académicas impuestas (Johansson, 2014). Al mismo tiempo, la barrera a la que más alusión se hace por parte del alumnado con TEA en los diferentes estudios radica en los problemas encontrados a la hora de relacionarse con sus

iguales y hacer amistades (Parsons, 2015), así como los niveles de soledad que sufren (Goodall y MacKenzie, 2019).

En lo que respecta a la perspectiva de los docentes, si bien es cierto que podemos encontrar alguna barrera común en cuanto a las planteadas por alumnos y familias, estas en su mayoría tienden a diferenciarse de las hasta ahora señaladas. Dentro de las recogidas se encuentran menciones al currículo y las ratios (Emam y Farrel, 2009), a la falta de formación docente (Lindsay *et al.*, 2013; Segall y Campbell, 2012), al alto desconocimiento por parte de los compañeros y sus familias de lo que es el autismo y sus implicaciones (Humphrey y Symes, 2013), a la falta de legislación específica (Ravet, 2018), al estigma que sigue rodeando al TEA (Majoko, 2016) y a la escasez de apoyos en el aula (Humphrey y Symes, 2013), entre otras. Sin embargo, los docentes hablan de algunos obstáculos no señalados por las familias, como las dificultades comunicativas del alumnado (Larcombe *et al.*, 2019). A su vez, no deja de ser significativo que los mismos señalen también como un obstáculo o barrera que los padres no sean realistas en cuanto a las capacidades de este, que tengan unas expectativas irreales o que no dedican el tiempo suficiente al proceso educativo de sus hijos (Schultz *et al.*, 2016). Tal vez cabría pensar que muchos docentes son rápidos a la hora de *apreciar la paja en el ojo ajeno* antes de reconocer *las vigas instaladas en los suyos*, entre otras las falsas creencias que muchas veces manifiestan (Johansson, 2014; Segall y Campbell, 2014). En definitiva, observamos explicaciones de los problemas asociados a la inclusión de este alumnado que hacen atribuciones de causalidad externas o fuera de su control, como no tener ni la capacidad ni el tiempo para poder ayudar a las familias (Symes y Humphrey, 2011).

Para finalizar, destacar que cuando los informantes son *docentes con formación específica en TEA o miembros del equipo de orientación*, la barrera principal a la que se hace alusión es la creencia general que sigue habiendo en los equipos docentes en cuanto a que la responsabilidad principal de la educación de este alumnado corresponde a estos agentes o personal especializado y no al docente del aula ordinaria (Emam y Farrel, 2009; Johansson, 2014; Olsen *et al.*, 2019); seguido del hecho del poco trabajo que se hace en el centro en relación con la promoción de habilidades sociales (Frederickson, 2010; Lindsay *et al.*, 2013). La Tabla 2 aporta un resumen de las diferentes barreras encontradas.

TABLA 2. Principales barreras según las voces

Barreras
<p>Según las familias:</p> <ul style="list-style-type: none">– Problemas de socialización y acoso escolar (Cook <i>et al.</i>, 2018; Johansson, 2014).– Currículos escolares extensos (Larcombe <i>et al.</i>, 2019).– Falta de formación en el profesorado y desconocimiento del TEA (An <i>et al.</i>, 2018; Lilley, 2015; Larcombe <i>et al.</i>, 2019; Humphrey y Lewis, 2008).– Falta de comunicación con los docentes (An <i>et al.</i>, 2018).– Falta de preocupación de la escuela por el ámbito social (Cook <i>et al.</i>, 2018; Johansson, 2014; Larcombe <i>et al.</i>, 2019).– Falta de apoyo por parte de otras familias (Cook <i>et al.</i>, 2018).– Tardanza en el diagnóstico (Cook <i>et al.</i>, 2018).– Pocos programas y apoyos disponibles (An <i>et al.</i>, 2018).– Falta de apoyo por el sistema educativo del país (An <i>et al.</i>, 2018; Lilley, 2015).– Que no se use el conocimiento y la experiencia de las familias (Lilley, 2015).– Práctica docente basada en estereotipos (Lilley, 2015; Larcombe <i>et al.</i>, 2019).– Grandes ratios y ambientes muy ruidosos (Humphrey y Lewis, 2008).
<p>Según el alumnado con TEA:</p> <ul style="list-style-type: none">– Altas ratios y ambientes ruidosos (Goodall y MacKenzie, 2019; Cook <i>et al.</i>, 2018).– Currículos extensos y ambiguos sin adaptaciones (Johansson, 2014).– Miedo al trato con los iguales, acoso escolar y no hacer amigos (Goodall y MacKenzie, 2019; Cook <i>et al.</i>, 2018; Parsons, 2015).– Falta de comprensión por parte de los docentes (Goodall y MacKenzie, 2019; Humphrey y Lewis, 2008).– Desconocimiento de sus compañeros en cuanto al TEA (Goodall y MacKenzie, 2019; Parsons, 2015).– Sentimiento de no encajar y tener que enmascarar el TEA para hacerlo (Cook <i>et al.</i>, 2018; Parsons, 2015).
<p>Según los docentes de aula ordinaria sin formación en TEA:</p> <ul style="list-style-type: none">– Que los alumnos no tengan bien desarrollado el lenguaje o no sepan expresarse (Emam y Farrell, 2009; Larcombe <i>et al.</i>, 2019).– Los problemas comportamentales que estos alumnos acarrear (Johansson, 2014; Majoko, 2016).– Padres no realistas en cuanto a las capacidades del niño (Schultz <i>et al.</i>, 2016; Lindsay <i>et al.</i>, 2013).– Padres poco dedicados a la educación de sus hijos (Schultz <i>et al.</i>, 2016).– Pensar que las habilidades sociales son un trabajo de la escuela cuando debe desarrollarse principalmente en casa (Schultz <i>et al.</i>, 2016; Lindsay <i>et al.</i>, 2013).– Niños más expuestos al acoso escolar (McGillicuddy y O'Donnell, 2014; Humphrey y Symes, 2013; Majoko, 2016).– Falta de formación docente y desconocimiento del TEA (Emam y Farrell, 2009; Johansson, 2014; Lindsay <i>et al.</i>, 2013; McGillicuddy y O'Donnell, 2014; Humphrey y Symes, 2013; Ravet, 2018; Majoko, 2016; Segall y Campbell, 2012; Segall y Campbell, 2014).

- Currículo extenso y cerrado (Emam y Farrell, 2009; Lindsay *et al.*, 2013; Ravet, 2018).
- Falta de un diálogo entre los diferentes agentes educativos del centro (Emam y Farrell, 2009).
- Pensar que el niño con TEA es responsabilidad del equipo de orientación y la prevalencia de un modelo médico (Emam y Farrell, 2009; Johansson, 2014).
- Falta de tiempo para poder trabajar con cada alumno (Lindsay *et al.*, 2013; McGillicuddy y O'Donnell, 2014).
- Falta de financiación de apoyos y materiales (Lindsay *et al.*, 2013; Humphrey y Symes, 2013; Ravet, 2018).
- Ratios elevadas (Lindsay *et al.*, 2013).
- Falta de conocimiento de otros alumnos y familias (Lindsay *et al.*, 2013; McGillicuddy y O'Donnell, 2014; Majoko, 2016).
- Padres que no aceptan el diagnóstico de sus hijos (Lindsay *et al.*, 2013).
- Falta de políticas educativas o de formación docente (Ravet, 2018; Majoko, 2016).
- Evitar etiquetar al alumnado, obviando así la posible adaptación curricular (Ravet, 2018).

Según los docentes con formación en TEA y/o discapacidad o agentes pertenecientes al departamento de orientación del centro:

- Falta de colaboración entre agentes educativos (Eldar *et al.*, 2010; Frederickson, 2010).
- Falta de formación docente (Eldar *et al.*, 2010).
- Que los alumnos no tengan bien desarrollado el lenguaje (Eldar *et al.*, 2010).
- Padres no realistas con las capacidades de sus hijos (Eldar *et al.*, 2010).
- Falta de tiempo y espacios para trabajar con los docentes (Symes y Humphrey, 2011).
- Falta de políticas específicas y financiación (Frederickson, 2010).
- Poca ayuda en las transiciones educativas (Frederickson, 2010).
- El poco trabajo que hay en la promoción de habilidades sociales (Frederickson, 2010).

Fuente: Elaboración propia.

3.2. *Facilitadores específicos y comunes: voces de familias, docentes y alumnado*

En primer lugar, las *familias* admiten que algo clave es sentirse escuchadas por el centro y ser tenidas en cuenta en la toma de decisiones (Larcombe *et al.*, 2019); así como el percibir una cierta flexibilidad por parte del profesional educativo en su docencia (Lilley, 2015; Humphrey y Lewis, 2008; Olsen *et al.*, 2019). De igual manera, resulta especialmente importante para las familias el que haya una congruencia en las diferentes acciones que decidan tomar los distintos profesionales del centro (Humphrey y Lewis, 2008), así como en el apoyo y la preparación de las transiciones a otras etapas educativas (Larcombe *et al.*, 2019).

Respecto a la opinión del *alumnado*, los principales facilitadores encontrados son que haya cierta flexibilidad en el aula, así como en la metodología docente (Goodall y MacKenzie, 2019) de forma que esta promueva la diversificación en las formas de enseñar y evaluar y poder contar con apoyos específicos y adaptaciones curriculares (Parsons, 2015). De la misma forma, en algunos casos se hace alusión a la necesidad de

sentir que el docente se encuentre comprometido y preocupado por el bienestar del alumnado (Emam y Farrel, 2009).

En cuanto a la perspectiva del *profesorado*, se encuentran también como facilitadores una buena comunicación tanto con las familias (Larcombe *et al.*, 2019; Symes y Humphrey, 2011) como con los diferentes agentes del centro (Frederickson *et al.*, 2010; Lindsay *et al.*, 2014; McGillicuddy y O'Donnell, 2014); así como la creación de un vínculo con el alumno o la alumna (Lindsay *et al.*, 2013). En este sentido, tiende a ser también compartida la necesidad de promover más trabajos cooperativos dentro del aula y a nivel de centro, aunque afirman no poder llevarse a cabo por una falta de medios y recursos económicos (Emam y Farrel, 2009; Lindsay *et al.*, 2014). Al mismo tiempo, muchos defienden cuestiones como la ventaja que supone la puesta en marcha de medidas de apoyo extraordinarias (Emam y Farrel, 2009); contar con una mayor formación en TEA y discapacidad (McGillicuddy y O'Donnell, 2014; Ravet, 2018); poder desarrollar programas de sensibilización con los otros alumnos (Lindsay *et al.*, 2014); llevar a cabo ajustes curriculares y la puesta en marcha de apoyos específicos (Lindsay *et al.*, 2014; Majoko, 2016); que el ambiente físico sea el idóneo (Symes y Humphrey, 2011); tener cero tolerancia ante el acoso escolar (Frederickson *et al.*, 2010); y, entre otras, contar con docentes comprometidos (Humphrey y Lewis, 2008).

Por otro lado, cuando los informantes principales son *docentes con formación específica en TEA o parte del equipo de orientación del centro*, encontramos dos facilitadores de gran relevancia. En primer lugar, se habla de la necesidad de que la cultura del centro sea inclusiva; siendo responsabilidad de la dirección de este su promoción y sostenibilidad (Eldar *et al.*, 2010; Segall y Campbell, 2014; Symes y Humphrey, 2011), así como de la implantación de un liderazgo distribuido (Eldar *et al.*, 2010; Lindsay *et al.*, 2014; McGillicuddy y O'Donnell, 2014). En segundo lugar, ciertos profesionales señalan la necesidad de mantener *activo* al alumno o alumna en clase, permitiéndole así las mismas oportunidades de participación que las de sus compañeros (Lindsay *et al.*, 2014; Frederickson *et al.*, 2010; Theodorou y Nind, 2010).

Para concluir, hacer mención a aquellos facilitadores que no aparecen necesariamente relacionados con una voz en concreto, entre los que encontramos la necesidad de contar con un buen marco teórico respecto a qué implica una efectiva educación inclusiva (Humphrey y Lewis, 2008; Mutabbakani y Callinan, 2020); la influencia de la actitud por parte de los diferentes agentes educativos hacia la inclusión (Mutabbakani y Callinan, 2020), y el gran papel que juega la cultura dentro de todo este proceso, facilitando o dificultando la puesta en marcha de políticas y prácticas encaminadas a llegar a todo el alumnado (An *et al.*, 2018; Majoko, 2016). En la Tabla 3 se muestra un resumen de los facilitadores expuestos.

Tabla 3. Principales facilitadores según las voces

Facilitadores
<p>Según las familias:</p> <ul style="list-style-type: none">- Que la transición académica sea gradual (Larcombe <i>et al.</i>, 2019).- Sentirse escuchadas y tenidas en cuenta por el centro (Larcombe <i>et al.</i>, 2019).- Prevalencia de un diálogo bidireccional (Lilley, 2015; Larcombe <i>et al.</i>, 2019; Humphrey y Lewis, 2008).- Que haya apoyos específicos (Larcombe <i>et al.</i>, 2019).- Promoción de valores inclusivos en todo el alumnado (Larcombe <i>et al.</i>, 2019).- Adaptaciones curriculares (Humphrey y Lewis, 2008).
<p>Según el alumnado con TEA:</p> <ul style="list-style-type: none">- Que el docente sea flexible en el aula (Goodall y MacKenzie, 2019).- Que los docentes verbalicen constantemente lo que sienten (Emam y Farrell, 2009).- Adaptaciones curriculares (Goodall y MacKenzie, 2019; Parsons, 2015).- Una mayor formación docente en TEA (Goodall y MacKenzie, 2019).- Contar con apoyos específicos (Parsons, 2015).
<p>Según los docentes de aula ordinaria sin formación en TEA:</p> <ul style="list-style-type: none">- Que haya una comunicación bidireccional con las familias (Schultz <i>et al.</i>, 2016; Larcombe <i>et al.</i>, 2019).- Crear una relación de confianza con el niño; desarrollar un vínculo con él (Lindsay <i>et al.</i>, 2013).- Padres involucrados en la educación del niño (Schultz <i>et al.</i>, 2016).- Llevar a cabo trabajos cooperativos en el aula (Emam y Farrell, 2009).- El uso de medidas de apoyo extraordinarias (Emam y Farrell, 2009).- Ajustes y apoyos específicos (McGillicuddy y O'Donnell, 2014; Majoko, 2016).- Contar con formación específica en TEA y discapacidad (McGillicuddy y O'Donnell, 2014; Ravet, 2018; Majoko, 2016; Segall y Campbell, 2012; Segall y Campbell, 2014).- Trabajar con los otros alumnos que supone el TEA; contar con una mayor concienciación y visibilización (McGillicuddy y O'Donnell, 2014; Majoko, 2016).- Buena comunicación con los diferentes agentes del centro (Larcombe <i>et al.</i>, 2019).- Estructurar con antelación las clases y los horarios (Majoko, 2016).
<p>Según los docentes con formación en TEA y/o discapacidad o agentes pertenecientes al departamento de orientación del centro:</p> <ul style="list-style-type: none">- Que el director del centro promueva una cultura inclusiva (Eldar <i>et al.</i>, 2010; Lindsay <i>et al.</i>, 2014; Symes y Humphrey, 2011).- Contar con una organización clara, en donde cada agente educativo sepa cuál es su rol (Eldar <i>et al.</i>, 2010).- Trabajo en equipo dentro del centro (Lindsay <i>et al.</i>, 2014; Frederickson, 2010).- Contar con apoyos y tecnologías específicas (Lindsay <i>et al.</i>, 2014).- Una mayor formación del profesorado (Lindsay <i>et al.</i>, 2014).- Mayor flexibilidad por parte de los docentes (Lindsay <i>et al.</i>, 2014; Frederickson, 2010).- Asegurar unas mismas oportunidades de participación para el alumnado con TEA (Lindsay <i>et al.</i>, 2014; Frederickson, 2010).

- Usar las fortalezas del alumno durante el proceso educativo (Lindsay *et al.*, 2014).
- Contar con sitios físicos con pocos estímulos sensoriales (Frederickson, 2010).
- Hacer que el alumnado se encuentre motivado y comprometido (Lindsay *et al.*, 2014).
- Contar con un buen sistema de comunicación con el alumno y la familia (Lindsay *et al.*, 2014).
- Desarrollar una mayor concienciación sobre el TEA (Frederickson, 2010).
- Adaptaciones y ajustes (Frederickson, 2010).
- Cambios en la política del centro en cuanto a acoso escolar (Frederickson, 2010).

Fuente: Elaboración propia.

4. Conclusiones

A la luz de los resultados encontrados en esta revisión en materia de la investigación actual referida a la escolarización del alumnado con TEA y a su derecho a una educación inclusiva, merece la pena detenerse en ciertas cuestiones.

Previo a ello resaltar el dato de que, siguiendo los criterios utilizados para esta revisión sistemática, en ella no haya aparecido ningún trabajo en español ni hecho en España. Ello nos habla de una debilidad en este flanco de la investigación sobre la educación escolar de este alumnado en el contexto iberoamericano, pero también de la oportunidad para cubrir cuanto antes este vacío, algo que nuestro equipo está intentando llevar a cabo (ver, por ejemplo, Echeita *et al.*, 2021).

En primer lugar, resulta llamativo observar las diferencias encontradas en lo que presuponen ser las barreras y facilitadores principales para las familias, el alumnado y los docentes, llegándose incluso a apreciar diferencias notables en aquellos docentes de aula ordinaria con o sin conocimientos de TEA/discapacidad. Derivado de esto, y más allá de la necesidad incipiente de contar con un profesorado mejor formado, se deduce que, en gran medida, sigue sin tenerse claro qué implica el proceso hacia una educación más inclusiva, siendo que pareciera que lo más importante es la mera *presencia* de este alumnado en los centros y en las aulas ordinarias, ¡y no siempre de manera continuada! Con ello se ensombrece la esperanza de que este alumnado no solamente esté físicamente en los espacios comunes, sino que también tenga oportunidades y condiciones adecuadas para sentirse parte (“sense of belonging”, Koster *et al.*, 2009; Prince y Hadwin, 2013); así como relaciones sociales positivas con sus iguales y poder aprender sin los límites de las falsas creencias, los estereotipos o los prejuicios hacia ellos.

Asimismo, este dato cuenta con un valor añadido cuando lo comparamos con una de las barreras con más prevalencia encontradas por el alumnado con TEA: el sentimiento de soledad y las dificultades para hacer amigos, haciéndose así necesario un gran apoyo en la promoción de sus habilidades y relaciones sociales. Por consiguiente, que algo con tanto peso en su proceso a una efectiva educación inclusiva no esté presente en las preocupaciones del profesorado resulta, cuando menos, objeto de reflexión. Esto se podría enlazar con la dificultad actual de encajar programas específicos dentro de un currículo escolar sobrecargado y de unos tiempos y espacios

inexistentes para ello. De igual forma, no se puede dejar de prestar atención a las falsas creencias que siguen conviviendo en parte del profesorado tales como que la promoción de habilidades sociales es un trabajo de las familias y no una responsabilidad de la escuela (Lindsay *et al.*, 2013; Schultz *et al.*, 2016).

Siguiendo con las diferencias más notorias entre las voces recogidas, resulta destacable el hecho de que los docentes remiten una gran cantidad de barreras a características propias del alumno o alumna (desarrollo del lenguaje, capacidad cognitiva, etc.), así como a la poca implicación que, a su parecer, algunos progenitores denotan tener. Por su parte, las familias vinculan sus mayores preocupaciones al ambiente social en el que se desarrolle el niño, así como al equipo de profesionales que vaya a estar con el mismo y al grado de implicación que les permitan tener dentro del centro. En consecuencia, no parece estar muy alejada la creencia de que, en la actualidad, muchos docentes siguen basando sus prácticas en un *modelo rehabilitador o esencialista* (Echeita y Simón, 2007) más que en uno *educativo*, donde los problemas y soluciones residen dentro del propio niño, de cuya educación deben hacerse cargo “docentes expertos” o, en este caso, el equipo de orientación del centro.

En este sentido, aunque son numerosos los agentes educativos que dicen saber qué sería lo más beneficioso para el alumnado, esto parece quedarse en simples ideas imposibles de aterrizar en la práctica, bien por la falta de recursos, o bien por la falta de condiciones escolares necesarias para acometer dicho fin (Ainscow, 2008).

Por otro lado, volviendo a poner el foco en la cuestión de la participación social, reaparece la dificultad en muchos centros escolares para establecer, en primer lugar, un marco de convivencia propicio (Barrios *et al.*, 2018) donde integrar posteriormente programas o intervenciones dirigidas a la promoción de habilidades y relaciones sociales. Muchos docentes parecen pensar que estas tareas no entran dentro de sus competencias, o bien que no tienen tiempo ni apoyos para implementarlas. Esto no es algo que pueda pasar inadvertido, por cuanto *sin la pata* de la participación social (Andrés *et al.*, 2020) la expectativa de una inclusión de calidad se desvanece totalmente. La cara más oscura y lacerante de esta faceta viene de la mano de las evidencias (Del Barrio y Van der Meulen, 2016; Hernández, 2017) que muestran la gran preocupación de las familias y del propio alumnado por las situaciones de maltrato entre iguales, en sus distintos grados o manifestaciones.

Otro punto en el que merece la pena detenerse, mirando la prevalencia que tiene en varios estudios, es el de la relación familia-escuela. En este sentido, tanto docentes como familias ven y entienden la necesidad de llevar a cabo esta comunicación bidireccional, pero, una vez más, por parte del profesorado esta parece verse en muchos casos mermada por la falta de tiempo, condiciones y espacios para llevarse a cabo. A su vez, una de las principales quejas de las familias es que nunca se aproveche su experiencia en cuanto a lo que pueden aportar derivado del extenso conocimiento que las mismas poseen en cuanto a TEA en general y sobre su hijo o hija en particular. Esto se relaciona con los resultados encontrados también en trabajos como los de Madero y Arenas (2018), los cuales reflexionan sobre la necesidad de crear ciertos planes que afecten al centro y a la entidad como conjunto; planes principalmente derivados de

las necesidades individuales del alumnado, que posteriormente sean ajustados a los mismos (Larraceleta, 2018).

En otro orden de cosas, debe hacerse una pequeña mención a aquellos estudios llevados a cabo en contextos con unos niveles socioculturales y económicos bajos, como son los de los autores Majoko (2016), Mutabbakani y Callinan (2020), Johanson (2014) y An *et al.* (2018), donde el desarrollo de una educación inclusiva es prácticamente nulo independientemente del nivel de análisis que se adopte (legislación, centros educativos, prácticas, etc.). En todos los casos las barreras mencionadas y otras nuevas muy dependientes de dichos contextos se multiplican creando un ecosistema hostil por su alto nivel de inequidad.

Para finalizar, hablar de aquello que parece ir siempre de la mano de los procesos de inclusión educativa, su naturaleza dilemática (Echeita y Fernández, 2017; Norwich, 2006), y que la revisión realizada también ha detectado. Dilemas como los relacionados con la decisión entre etiquetar al alumnado para poder ajustar la enseñanza y metodologías al mismo, con el riesgo de encasillarle y estigmatizarle. En este sentido Mutabbakani y Callinan (2020) dan cuenta de las experiencias de alumnado y familias, desde los primeros niveles de educación infantil hasta la universidad, que se han visto ante el dilema de ocultar un diagnóstico para que otras familias no rechacen a sus hijos o quedarse sin algunas ayudas o apoyos necesarios por el miedo a qué harán sus compañeros si se enteran de su *diferencia*. A su vez, un dilema muy presente también es el que analizan Marshall y Goodall (2015) en su revisión referido a la decisión entre la escolarización en un centro ordinario o de educación especial.

Las investigaciones revisadas en materia de la escolarización del alumnado TEA nos muestran que hay mucho conocimiento disponible para hacer efectivo el *derecho* a una educación inclusiva y, por lo tanto, para alejarse de la preocupación de que este quede finalmente convertido en un *desecho* (Echeita, 2017). De la misma forma, no podemos dejar que las dificultades sirvan de excusa para no seguir avanzando sino, más bien, para actuar, entre otros, sobre los facilitadores analizados y resumidos en este trabajo, entre los cuales está asegurar, en todo momento, que se están escuchando las voces de los más implicados. Y, sobre todo, poniendo una especial atención e interés en la construcción de un modelo potente, integral y holístico de apoyo educativo que permita tanto a los estudiantes con TEA y sus familias, como a cualquier otro alumno o alumna, avanzar con mayor seguridad y sosiego hacia el horizonte siempre móvil de una educación cada vez más inclusiva.

5. Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2008). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Narcea.
- AN, S., CHAN, C. K. y KAUKENOVA, B. (2018). Families in transition: parental perspectives of support and services for children with autism in Kazakhstan. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-17. <http://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1499879>
- ANDERSON, A. H., STEPHENSON, J. y CARTER, M. (2017). A systematic literature review of the experiences and supports of students with Autism Spectrum Disorder in Post-Secondary

- Education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 39, 33-53. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.04.002>
- ANDRÉS, M. S., BARRIOS, Á., CAÑADAS, M., DE DIOS, M. J., ECHEITA, G., GONZÁLEZ, P., GUTIÉRREZ, H., GONZÁLEZ DE RIVERA, T., HERNÁNDEZ, J. M., MARTÍNEZ, G., MORENO, A., MUÑOZ, Y., PALOMO, R., PANTOJA, M. y SIMÓN, C. (2020, 9 abril). Repensando la participación educativa en el contexto de una pandemia sanitaria. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/04/09/repensando-la-participacion-educativa-en-el-contexto-de-una-pandemia-sanitaria/?hilito=%27repensando%27%2C%27participaci%C3%B3n%27%2C%27educativa%27>
- ARNAIZ, P., GARRIDO, C. F. y SOTO, F. J. (2021). Estudio de las aulas abiertas especializadas en la región de Murcia. En P. ARNAIZ y A. ESCARBAJAL, *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 101-119). Dykinson.
- BARRIOS, Á., GUTIÉRREZ, H., SIMÓN, C. y ECHEITA, G. (2018). Convivencia y educación inclusiva: miradas complementarias. *Convives*, 24.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.
- COOK, A., OGDEN, J. y WINSTONE, N. (2018). Friendship motivations, challenges and the role of masking for girls with autism in contrasting school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 302-315.
- DEL BARRIO, C. y VAN DER MEULEN, K. (2016). Maltrato por abuso de poder entre iguales en el alumnado con discapacidad. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 103-118.
- DELOBEL-AYOUB, M., EHLINGER, V., KLAPOUSZCZAK, D., MAFFRE, T., RAYNAUD, J. P., DELPIERRE, C. y ARNAUD, C. (2015). Socioeconomic disparities and prevalence of autism spectrum disorders and intellectual disability. *PLos One*, 10, 1-13.
- ECHEITA, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- ECHEITA, G. (2019). A la espera de un fructífero cruce de caminos entre quienes hoy circulan en paralelo por los caminos educativos de la equidad, la justicia social, la inclusión, la convivencia, la cultura de paz o la ciudadanía global. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 7-13.
- ECHEITA, G., CAÑADAS, M., GUTIÉRREZ, H. y MARTÍNEZ, G. (2021). De la cuna a la escuela. El turbulento devenir durante la primera transición educativa de alumnado autista. *Qualitative Research in Education*, 10(2), 116-143.
- ECHEITA, G. y FERNÁNDEZ, M. L. (2017). El contexto educativo. Hacia una educación más inclusiva como contexto para el desarrollo de todo el alumnado. En B. GUTIÉRREZ y A. BRIOSO (Coords.), *Desarrollos diferentes* (pp. 201-215). Sanz y Torres.
- ECHEITA, G. y SIMÓN, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R. de LORENZO y L. C. PÉREZ BUENO (Coords.), *Tratado sobre discapacidad* (pp. 1103-1133). Aranzadi.
- ELDAR, E., TALMOR, R. y WOLF-ZUKERMAN, T. (2010). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 97-114.
- EMAM, M. M. y FARRELL, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 407-422.

- FALKMER, M., ANDERSON, K., JOOSTEN, A. y FALKMER, T. (2015). Parents' perspectives on inclusive schools for children with Autism Spectrum conditions. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 1-23.
- FREDERICKSON, N., JONES, A. P. y LANG, J. (2010). Inclusive provision options for pupils on the Autistic Spectrum. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 63-73.
- GOODALL, C. y MACKENZIE, A. (2019). What about my voice? Autistic young girls' experiences of mainstream school. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 499-513. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1553138>
- HERNÁNDEZ, J. (2017). *Guía de actuación para profesorado y familias. Acoso escolar y trastornos del espectro del autismo*. Confederación Autismo España.
- HUMPHREY, N. y LEWIS, S. (2008). What does 'inclusion' mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream schools? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8, 132-140.
- HUMPHREY, N. y SYMES, W. (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 77-91. <https://doi.org/10.1080/08856250903450855>
- HUMPHREY, N. y SYMES, W. (2013). Inclusive education for pupils with Autistic Spectrum Disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 32-46. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580462>
- JOHANSSON, S. (2014). He is intelligent but different: stakeholders' perspectives on children on the Autism Spectrum in urban Indian school context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61, 416-433.
- KOSTER, M., NARKEN, P. y VAN HOUTEN, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 117-140.
- LARCOMBE, T., JOOSTEN, A., 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(8), 3073-3088.
- LARRACELETA, A. (2018). Intervenciones focalizadas basadas en la evidencia dirigidas al alumnado con trastorno del espectro autista. *Siglo Cero*, 49(2), 73-87.
- LILLEY, R. (2015). Trading places: autism inclusion disorder and school change. *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 379-396.
- LINDSAY, S., PROULX, M., SCOTT, H. y THOMSON, N. (2014). Exploring elementary school teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classes. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 101-122. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.758320>
- LINDSAY, S., PROULX, M., THOMSON, N. y SCOTT, H. (2013). Educators' challenges of including children with Autism Spectrum Disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60, 347-362.
- MADERO, L. y ARENAS, L. (2018). Cómo medir y mejorar los niveles de inclusión de personas con TEA en el centro educativo. *Siglo Cero*, 49(3), 39-54.
- MAJOKO, T. (2016). Inclusion of children with autism spectrum disorders: listening and hearing to voices from the grassroots. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(4), 1429-1440.
- MARKS, S. U. y KURTH, J. (2013). Examination of disproportionality of autism in school-aged populations in the U.S. *Journal of the International Association of Special Education*, 14, 9-21.

- MARSHALL, D. y GOODALL, C. (2015). The right to appropriate and meaningful education for children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 3159-3167. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2475-9>
- MCGILLICUDDY, S. y O'DONNELL, G. M. (2014). Teaching students with autism spectrum disorder in mainstream post-primary schools in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 323-344.
- MOHER, D., SHAMSEER, L., CLARKE, M., GHERSI, D., LIBERATI, A., PETTICREW, M., ... y STEWART, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, 4(1), 1. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>
- MUTABBAKANI, R. y CALLINAN, C. (2020). Mothers' perspectives on the inclusion of young autistic children in Kuwait. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 1198-1209. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04351-z>
- NORWICH, B. (2006). *Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives*. Paper presented at the British Educational Research Association, University of Warwick. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/161083.htm>
- OLSEN, K., CROYDON, A., OLSON, M., JACOBSEN, K. H. y PELLICANO, E. (2019). Mapping inclusion of a child with autism in a mainstream kindergarten: how can we move towards more inclusive practices? *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 624-638.
- ONU. (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>
- PARSONS, S. (2015). 'Why are we an ignored group?' Mainstream educational experiences and current life satisfaction of adults on the autism spectrum from an online survey. *International Journal of Inclusive Education*, 19, 397-421.
- PETERS, B. y FORLIN, C. (2011). Chinese children with ASD in Hong Kong (SAR): development of inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11, 87-98.
- PRINCE, E. J. y HADWIN, J. (2013). The role of a sense of school belonging in understanding the effectiveness of inclusion of children with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 238-262.
- RAVET, J. (2018). 'But how do I teach them?': autism and initial teacher education (ITE). *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 714-733. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412505>
- SCHULTZ, T. R., SRECKOVIC, M. A., ABLE, H. 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.
- SEGALL, M. J. y CAMPBELL, J. M. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 1156-1167.
- SEGALL, M. J. y CAMPBELL, J. M. (2014). Factors influencing the educational placement of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(1), 31-43.
- SIMÓN, C., BARRIOS, Á., GUTIÉRREZ, H. y MUÑOZ, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- SYMES, W. y HUMPHREY, N. (2011). School factors that facilitate or hinder the ability of teaching assistants to effectively support pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream

- secondary schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11, 153-161. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01196.x>
- THEODOROU, F. y NIND, M. (2010). Inclusion in play: a case study of a child with autism in an inclusive nursery. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 99-106.
- UNESCO. (2014). *The right to education: law and policy review guidelines*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228491>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- UNESCO. (2020a). *Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. Inclusión y educación: todos, sin excepción*. <https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- UNESCO. (2020b). *Towards inclusion in education: status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. UNESCO.
- UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL, UNFPA, PNUD, ONU MUJERES y ACNUR. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Incheon. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>

