

# MLS – INCLUSION AND SOCIETY JOURNAL

<https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society>

ISSN: 2794-087X



## Como citar este artículo:

López Marí, M., Vidal Esteve, M. I. & López Gómez, S. (2022). Tendencias actuales sobre estrategias para la inclusión educativa de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *MLS Inclusion and Society Journal*, 2(1), 91-106. <https://doi.org/10.56047/mlsisj.v1i1.1318>

## TENDENCIAS ACTUALES SOBRE ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

**María López Marí**

AIJU Instituto Tecnológico de Producto Infantil y Ocio (España)

[marialopez@aiju.es](mailto:marialopez@aiju.es) · <https://orcid.org/0000-0003-2690-2734>

**María Isabel Vidal Esteve**

Universitat de València (España)

[Isabel.Vidal@uv.es](mailto:Isabel.Vidal@uv.es) · <https://orcid.org/0000-0002-3504-8114>

**Silvia López Gómez**

Universidad de Santiago de Compostela (España)

[silvialopez.gomez@usc.es](mailto:silvialopez.gomez@usc.es) · <https://orcid.org/0000-0002-5256-0793>

**Resumen.** El presente trabajo tiene como objetivo principal, identificar los estudios relacionados con la inclusión educativa del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en Educación Infantil y Primaria, prestando especial atención a las publicaciones generadas en la década 2010 - 2020. Para ello, se realizó una revisión sistemática en la base de datos Web Of Science (WoS), con los siguientes descriptores: “autismo, inclusión y educación”. Se obtuvieron un total de 309 referencias, de las cuales solamente 24 se adaptan a los criterios de selección. Los resultados obtenidos se estructuran en torno a las siguientes cinco categorías: Análisis de intervenciones con alumnado con TEA; Buenas prácticas dirigidas a docentes con alumnado con TEA; Procesos de adaptación curricular del alumnado con TEA; Análisis de las necesidades formativas del profesorado; Procesos genéricos de inclusión educativa. La mayor parte de las investigaciones concluyen que es importante trabajar a partir de los intereses del alumnado y constatan la falta de formación docente en cuanto a prácticas inclusivas y conocimiento sobre el TEA.

**Palabras clave:** educación Infantil, Educación Primaria, inclusión educativa, TEA, Trastorno del Espectro del Autismo, revisión sistemática.

## CURRENT TRENDS ON STRATEGIES FOR THE EDUCATIONAL INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD)

**Abstract.** The main objective of this work is to identify studies related to the educational inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Childhood and Primary Education, paying special attention to the publications generated in the last decade (2010 - 2020). To do this, a systematic review was carried out in the Web Of Science (WoS) database, with the following descriptors: "autism, inclusion and education". A total of 309 references were obtained, of which only 24 fit the selection criteria. The results obtained are structured around the following five categories: Analysis of interventions with students with ASD; Good practices aimed at teachers with students with ASD; Curricular adaptation processes of students with ASD; Analysis of the training needs of professorship; Generic processes of educational inclusion. Most of the investigations conclude that it is important to work based on the interests of the students and verify the lack of teacher training in terms of inclusive practices and knowledge about ASD.

**Keywords:** early childhood education, Primary Education, educational inclusion, ASD, Autism Spectrum Disorder, systematic review.

### Introducción

Comenzaremos El Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), constituye una de las categorías más desafiantes, tanto para el diagnóstico como para la intervención, dentro de los denominados “Trastornos del Neurodesarrollo” (APA, 2013). El TEA se engloba en esta categoría, según el DSM-5, junto con los trastornos del desarrollo intelectual, de aprendizaje, motores, de la comunicación y el déficit de atención con hiperactividad. Y, concretamente, los criterios actuales que definen el TEA son:

- Déficits persistentes en la comunicación y en la interacción social manifestados por dificultades en reciprocidad socio-emocional; déficits en conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social; y dificultades para desarrollar, mantener y comprender las relaciones sociales.
- Patrones repetitivos y restringidos de conducta, actividades e intereses, que se manifiestan en, al menos dos de los siguientes síntomas: movimientos, utilización de objetos o hablar estereotipados o repetitivos; adherencia excesiva a rutinas, patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado o resistencia excesiva a los cambios; intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés; o hiper- o hipo-reactividad a los estímulos sensoriales o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno.
- Los síntomas deben estar presentes en la infancia temprana, limitan y alteran el funcionamiento diario y no se explican mejor por discapacidad intelectual o por retraso global del desarrollo.

Tal y como recoge Villalba (2015), la prevalencia del TEA se sitúa en torno a 15-20 casos por cada 10.000 habitantes, lo que supone que de los 4.675.716 alumnos y alumnas

previstos a estar escolarizados en el curso 2019-2020 en Educación Infantil y Primaria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019) más de 9.000 presentaban TEA. Además, estas cifras han aumentado significativamente en los últimos años, por ello, es de primera necesidad proporcionar a este alumnado una atención educativa inclusiva de calidad que posibilite su presencia, participación y aprendizaje en las aulas ordinarias y que, además, valore sus diferencias como fuente de enriquecimiento.

A nivel conceptual, la inclusión educativa, según Echeita (2013), debe considerarse una balanza equilibrada entre aprendizaje y rendimiento de calidad que se ajuste a las capacidades y habilidades del alumnado y asegure un aprendizaje significativo para todos. En contraste con la integración, es un modelo que modifica el sistema educativo para que se adapte a las necesidades del alumnado, y no sea el alumnado quien deba cambiar para encajar en él. Tal y como resume Blanco (2006); “la enseñanza se adapta a los alumnos y no estos a la enseñanza” (p. 6), lo que contribuirá al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias (Echeita, 2008), pero exigirá garantizar que todas las niñas y niños tengan acceso a una educación de calidad con igualdad de oportunidades. Para ello, es necesario en primer lugar, reducir o eliminar todas las barreras de distinta índole que limitan o impiden el acceso, la presencia y la participación en el aprendizaje de todos y todas, poniendo especial atención en el alumnado más vulnerable (Sandoval, Simón y Márquez, 2019).

Entre las medidas actuales que propone el sistema educativo español para atender al alumnado con TEA en función de su nivel de afectación existen, según Gallego (2012), de menor a mayor nivel de inclusión, las siguientes modalidades de escolarización:

- Centro específico de autismo: En el que se ubica alumnado con TEA únicamente y que necesita unas condiciones de aprendizaje extremadamente individualizadas.
- Centro específico: En él, el alumnado escolarizado puede interactuar con otros alumnos y alumnas que no solo presentan TEA, por lo que se incrementan sus posibilidades de relación.
- Aulas de educación especial ubicadas en centros ordinarios: Estas aulas posibilitan al alumnado con TEA la proximidad con el entorno inclusivo y, con ello, la ventaja de beneficiarse de interacciones sociales con niños neurotípicos, sin dejar de recibir una intervención adaptada e individualizada.
- Escolarización combinada: El alumnado que recibe este tipo de atención asiste de forma simultánea al centro ordinario y al específico (o al aula específica), y en ambos se desarrolla el currículo conjuntamente, por lo que requiere la coordinación de todos los profesionales implicados.
- Centro ordinario: Esta es la opción más inclusiva ya que el alumnado con TEA queda incluido en un aula ordinaria con las adaptaciones y los apoyos específicos necesarios para optimizar su respuesta educativa.

Entre todas estas opciones suelen primar las medidas ordinarias, y las adaptaciones que se desarrollan deben tomar como referencia los criterios generales de evaluación establecidos en las programaciones didácticas. Cuando estas no sean suficientes, previa evaluación psicopedagógica, se implementarán otras medidas específicas de Adaptación Curricular

Individualizada Significativa (ACIS) que afectarán a los elementos preceptivos del currículo: objetivos, contenidos y criterios de evaluación (Moreno et al., 2005).

Sin embargo, en la actualidad, la inclusión educativa del alumnado con TEA se limita en la mayoría de los casos, a su asistencia en un centro ordinario dotado en mayor o menor medida, de una serie de recursos humanos o materiales. En esta variación del modelo, más próxima a la integración que a la inclusión, el alumnado se siente obligado a sobrevivir en un entorno en el que la hostilidad oscila en función de las habilidades de la niña o niño para adaptarse al contexto que, teniendo en cuenta las limitaciones en cuanto a habilidades sociales y comunicación, comúnmente son escasas. Por este motivo y “dada la confusión e incertidumbre presentes, el progreso hacia la implementación de una educación inclusiva dista mucho de ser fácil” (Ainscow, 2012, p. 40)

Ante esta situación, planteamos la presente investigación, con la intención de contribuir en cierta medida a la inminente necesidad de encontrar recursos organizativos y pedagógicos que permitan al profesorado llegar a acuerdos fundamentados sobre qué estrategias emplear, qué recursos didácticos, materiales y personales son más pertinentes o qué contenidos son prioritarios en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las personas con TEA. Por ello, el objetivo principal será analizar el estado del arte de las estrategias organizativas y didácticas empleadas en el contexto educativo nacional e internacional, para hacer frente a los desafíos educativos que conlleva la inclusión del alumnado con TEA en infantil y primaria.

### **Método**

Se realizó una revisión sistemática de la literatura en el mes de diciembre de 2020, utilizando artículos indexados en las bases de datos de la Web Of Science (WoS), bajo el objetivo principal de identificar las investigaciones desarrolladas sobre inclusión educativa del alumnado con TEA. También se tuvo en cuenta el protocolo para revisiones sistemáticas de PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses).

En esta búsqueda bibliográfica, no se realizó restricción idiomática, siendo empleados los siguientes descriptores: “autism” (autismo), “inclusion” (inclusión) y “education” (educación). La búsqueda se adaptó al operador booleano de WoS y como etiqueta de campo se empleó el Abstract. Se obtuvieron 356 referencias. No obstante, se descartaron las publicaciones no comprendidas entre los años 2010 y 2020, quedando un total de 309 registros.

Para una primera selección, se descartaron las publicaciones que no fuesen artículos (eliminando los libros, ensayos clínicos, biografías, revisiones, noticias, etc.), se descartaron también las que no pertenecieran a la rama de las Ciencias Sociales y se escogieron los artículos difundidos en acceso abierto. Por lo tanto, en esta fase de cribado se obtuvieron un total de 77 publicaciones.

Para la selección definitiva, a través de un cribado interjueces, se hizo una primera lectura de sus títulos y resúmenes, seleccionando los considerados relevantes para su revisión a texto completo, excluyendo los estudios no relacionados con las etapas de Educación Infantil o Primaria. Tal y como se puede observar en la Figura 1, el proceso de selección, que constó de

tres fases diferenciadas, concluyó con la selección de un total de 24 trabajos.

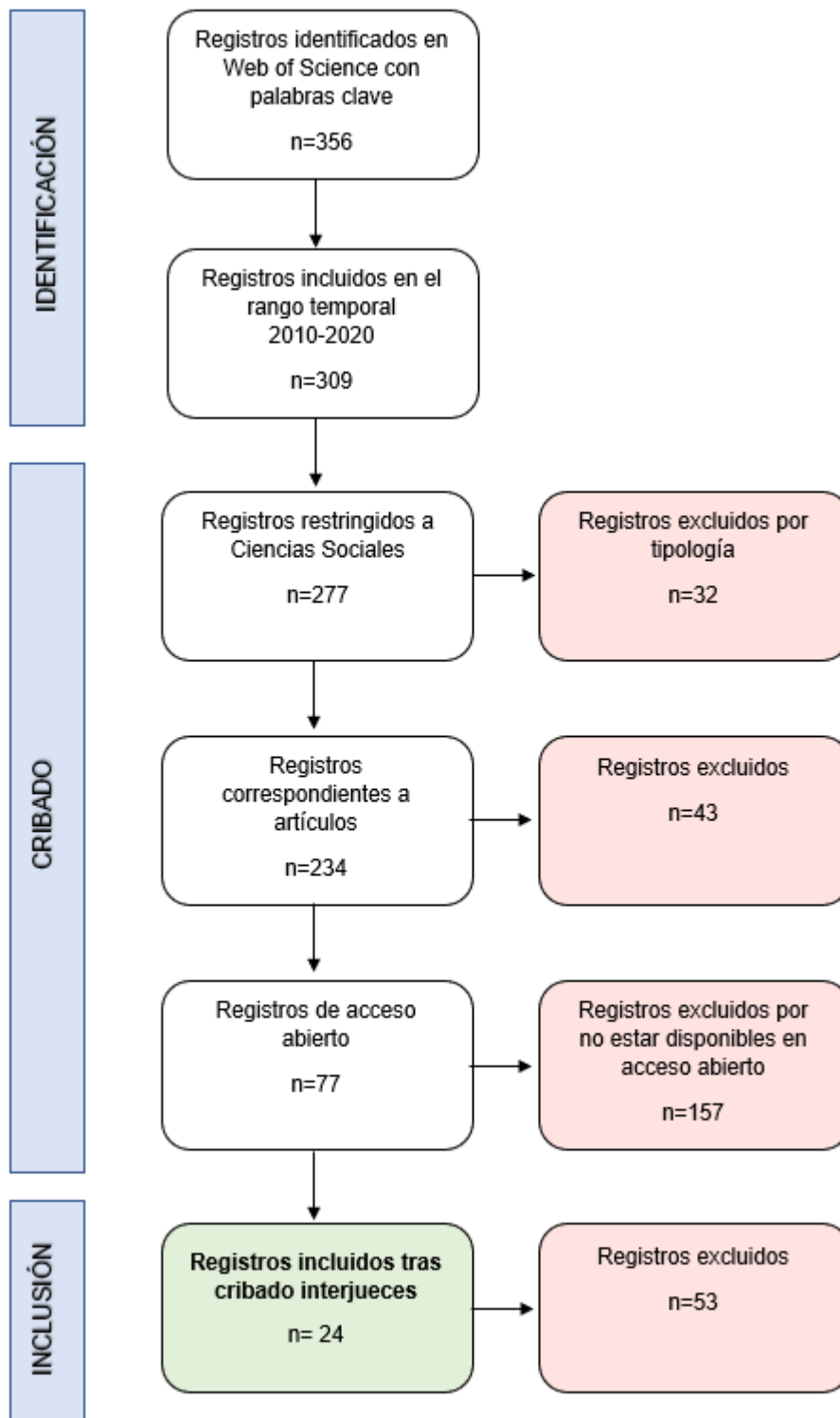


Figura 1. Diagrama de flujo.

Nota: Elaboración propia

Para la organización y estudio de la información contenida en cada artículo, se elaboró una matriz de análisis considerando autorías, año, objetivos, muestra y resultados.

## Resultados

Después de realizar un análisis del contenido de los documentos seleccionados, atendiendo al tema que tiene mayor peso dentro de cada artículo, se elaboró una clasificación categorial con la intención de estructurar estos trabajos relacionados con la inclusión educativa del alumnado con TEA. Identificándose las siguientes cinco categorías:

- Análisis de intervenciones con alumnado con TEA.
- Buenas prácticas dirigidas a docentes con alumnado con TEA.
- Procesos de adaptación curricular del alumnado con TEA.
- Análisis de las necesidades formativas del profesorado.
- Procesos genéricos de inclusión educativa.

Se exponen a continuación los resultados encontrados en los diversos estudios.

### *Análisis de intervenciones con alumnado con TE*

En esta categoría se agrupan trabajos que o bien comparan estrategias metodológicas o bien evalúan los efectos de determinadas intervenciones.

En el primero de los casos, se encuentra el estudio de Guasch & Sanahuja (2020) realizado en Cataluña, en el que se identifican qué estrategias metodológicas se utilizan con alumnado con TEA en el aula ordinaria, y si difieren de las usadas en el aula SIEI (servicio de apoyo intensivo para la escolarización inclusiva). Los resultados que presentan muestran que cuando hay un aula SIEI, se acostumbra a situar al alumno o alumna con TEA fuera del aula ordinaria, donde el profesorado de apoyo mantiene el rol de tutor/a. Sin embargo, dentro del aula ordinaria, el profesor/a de apoyo dedica su tiempo al alumno con TEA de bajo funcionamiento; mientras que el alumnado con TEA de alto funcionamiento recibe apoyo por parte de los iguales.

En línea con los sistemas de apoyo entre iguales, en Haas et al. (2019) se muestra paso a paso cómo se podrían implementar estrategias de tutorías entre iguales, en concreto CWPT (*Classwide Peer Tutoring*) y PALS (*Peer-Assisted Learning Strategies*). Para ejemplificar la implementación de ambas estrategias, utilizan un estudiante hipotético diagnosticado con TEA. No obstante, en el trabajo de Koegel, et al. (2013), también relacionado con intervenciones con iguales, sí participaron tres niños reales de 9, 10 y 12 años diagnosticados con TEA, con dificultades en la comunicación y escolarizados en escuelas públicas ordinarias de primaria. En este estudio se comprueba si al realizar una intervención con iguales con actividades y talleres que incluyan los centros de interés del alumnado, se mejora la socialización y la interacción, así como la motivación por permanecer en la actividad. Los resultados muestran que el desarrollo de actividades que incorporan los intereses del niño con TEA conllevan un aumento del compromiso social.

Se obtuvieron mejoras en los tres casos en cuanto a la cantidad de tiempo involucrados y participando activamente con sus compañeros en las actividades. Además, sus iniciaciones

verbales no dirigidas mejoraron considerablemente tanto que, a menudo, se aproximaron a las del alumnado sin TEA.

En Locke, et al. (2019) se comparan dos estrategias de implementación para mejorar el uso de una intervención de compromiso social para niños con autismo en escuelas públicas. Y en Brignell, et al. (2018) se evalúan los efectos de dos intervenciones comunicativas en niños y niñas con TEA, en concreto: FPI (*Focused Playtime Intervention*) y PECS (*Picture Exchange Communication System*). En general, se concluye que ninguna de las intervenciones mejoró la comunicación oral o no verbal en la mayoría de los niños.

En cuanto a los estudios que evalúan los efectos de determinadas intervenciones, se encuentra el trabajo de Reichow, et al. (2018), en donde se revisa sistemáticamente la eficacia del EIBI (*Early intensive behavioral intervention*) para la mejora de los comportamientos y habilidades funcionales, de inteligencia y comunicación para niños pequeños con TEA, constatando su efectividad. En Santarosa & Conforto (2015) se estudia la relación entre estudiantes con TEA y dispositivos móviles, confirmándose ser favorable pues se incrementó la socialización de los estudiantes analizados, favoreciendo la cognición, las habilidades motoras, la comunicación, entre otras habilidades.

Igualmente se obtienen resultados positivos en Barba & Minatel (2013), con una intervención inclusiva mediante terapia ocupacional en la que participaron dos niños con diagnóstico de TEA de 3 y 5 años, sus madres y el equipo docente de los dos centros. En este estudio se evidencia que los mitos estigmatizan la actitud de las personas del entorno y suponen una barrera ante la inclusión, por ello se propone trabajar conceptos como el respeto a la diferencia, la tolerancia y la cooperación. En cuanto a estos niños, se indica que, gracias a esta intervención, se iniciaron en comunicación oral, ampliaron su círculo de relaciones, además de que experimentaron situaciones colectivas y grupales que facilitaron su socialización.

### ***Buenas prácticas dirigidas a docentes con alumnado con TEA***

En este grupo de publicaciones se ofrecen consejos para la atención a alumnado con TEA. Algunos de estos estudios proporcionan prácticas para llevar a cabo de forma efectiva algún método, como en el caso de Ozel Erenand Nik Asilah Nik Ali (2017) con el método EBP (evidence-based practice), y en el de Togashi & Walter (2016) para introducir el uso del sistema Adapted-PECS. Otras publicaciones se centran en asignaturas concretas, como la propuesta de Aguiar et al. (2018) sobre la comprensión textual del alumnado con TEA dentro de la materia de Lengua Española.

En Corona et al. (2019), se ofrecen sugerencias genéricas, como las que a continuación se resumen:

- El proceso de enseñanza y aprendizaje dirigido a alumnado con TEA debe desarrollarse en contextos naturales de intervención.

- Se debe respetar el ritmo de actuación del alumnado con TEA, manteniendo una actitud paciente y tranquilizadora, pero también directiva y respetuosa.
- El espacio en el que se desarrolle el proceso de enseñanza y aprendizaje debe tener una estructura fija y predecible, evitando que sea caótico o poco definido. Mejor que tenga luz natural, que sea un local en el que se eviten los ambientes ruidosos, con poca estimulación visual, ventilado y limpio.
- Se recomienda ubicar al alumnado con TEA en el grupo, próximo a los compañeros y compañeras con los que tenga empatía o brinden su apoyo. Cerca también del docente y de la pizarra, para así favorecer su atención. Mejor no situarlo al lado de un pasillo, ventana o en lugares con potenciales distracciones.
- En el caso de surgir en el aula una situación imprevista, como por ejemplo un comportamiento inesperado del niño o niña con TEA, se debería aprovechar el momento para explicarles al resto del grupo qué sucede con su compañera/o.
- En cuanto al material, se sugiere utilizar videos, láminas, dibujos, modelos terminados, etc. Resulta importante aportarles recursos que les permitan comprender el carácter temporal de los eventos, en los que se identifiquen emociones, que le ayuden a organizar acciones siguiendo unas secuencias lógicas o que describan de forma gráfica determinadas actividades de forma secuencial.
- Mejor planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de los conocimientos que posee el alumnado con TEA. Concediéndole especial importancia a la consecución de competencias relacionadas con la comunicación, interacción social y la conducta.

Asimismo, conviene destacar el trabajo de Hersh & Elley (2019) en el que se ofrecen recomendaciones basadas en evidencias, en este caso las buenas prácticas que se proporcionan surgen tras la realización de una encuesta efectuada a 120 profesoras y profesores, así como a otros profesionales que trabajan con niños/as y jóvenes con autismo de Polonia. Entre las recomendaciones prácticas que obtienen, se encuentran las siguientes:

- Resulta necesario que cada alumna y alumno con TEA tenga un asistente de enseñanza individual o profesorado de apoyo, pero sin limitar su acceso al maestro/a u a otro alumnado.
- Enseñanza en grupos pequeños y planificación individual, incluidos sistemas de motivación individual y apoyo de transición.
- Actitud positiva, pero realista, hacia el potencial académico y social de cada estudiante.
- Minimizar las alteraciones sensoriales y la sobreestimulación en las actividades.
- Clima inclusivo donde todo el alumnado con TEA se sienta seguro y respetado por todos/as.
- Contacto o visitas a escuelas de adultos con TEA que actúen como modelos a seguir.
- Escuelas con fondos adecuados y recursos de alta calidad para apoyar plenamente la enseñanza de calidad para estudiantes con TEA y/o con discapacidad.
- Medidas para promover la inclusión: participación activa de estudiantes sin discapacidad, eventos sociales inclusivos, oportunidades para que los estudiantes con TEA asuman roles y responsabilidades, ...
- Formación e información para profesionales sobre el TEA.



### ***Procesos de adaptación curricular del alumnado con TEA***

Se presentan procesos llevados a cabo con casos específicos. Así, por ejemplo, en Aporta & Lacerda (2018) se exponen las actividades llevadas a cabo con un estudiante brasileño con TEA, se analizan los materiales utilizados y las impresiones de la profesora al cargo, la cual al comienzo de la docencia indica sufrir ansiedad e inseguridad al tener un alumno con Trastorno del Espectro del Autismo. En las conclusiones se resalta que el trabajo de esta profesora evidencia la importancia de la actuación del profesorado con estos casos, y permitió identificar la fragilidad docente frente a demandas desconocidas. Se incide en la necesidad de realizar más estudios para ampliar el conocimiento sobre el TEA y obtener prácticas de éxito.

En la misma línea, en el estudio de Fiorini & Manzini (2016) se identifican situaciones de dificultad y éxito de dos maestros de Educación Física durante las clases con estudiantes con discapacidad y autismo. Se resalta que a los dos maestros les resultaba difícil incluir a estos estudiantes en sus clases, debido a las estrategias de enseñanza, los recursos pedagógicos, la selección de contenidos o la presencia del maestro de aula. Entre los resultados de este estudio, también se destacan tres aspectos que apoyaron el desarrollo de las clases: el perfil y las experiencias previas de cada maestro, el tipo de discapacidad o trastorno y el conocimiento sobre ellos, y la empatía docente. Resultó positivo que la mirada del maestro se enfocara hacia las posibilidades y habilidades del alumnado, en lugar de enfocarse en las limitaciones.

En Roberts, et al. (2017) se documentan las trayectorias de los estudiantes australianos con autismo durante su educación y se examina los factores personales (por ejemplo, habilidades del alumno) y ambientales (por ejemplo, entorno escolar) asociados con diferentes trayectorias y resultados. Si bien en este trabajo se explica el proceso de investigación, no se relatan las conclusiones finales, aunque inicialmente se concluye con resultados negativos para los adultos con autismo en dominios como el empleo y la vida independiente.

### ***Análisis de las necesidades formativas del profesorado***

Son trabajos centrados principalmente en estudiar las competencias y formación docente ante el Trastorno del Espectro del Autismo.

En Razali, et al. (2013) se investiga las percepciones de los maestros sobre la inclusión de niños con autismo en la etapa preescolar en Malasia. Los resultados muestran que los tres maestros entrevistados no estaban preparados para enseñar a niños con autismo en sus clases, por no tener conocimientos de las características de este alumnado.

Además de que no entendían el por qué es importante la educación inclusiva. Se subraya la necesidad de que la administración educativa tenga una comprensión clara del verdadero concepto de educación inclusiva. Además, se resalta que las madres/padres de todo el alumnado deben estar informados de la presencia de estudiantes con autismo para que exista cooperación. Pero, sobre todo, en este estudio se destaca la importancia de que las maestras y maestros reciban orientación a través de talleres o de cursos de formación continua para que puedan comprender mejor el autismo. La investigación muestra que la mayoría de las escuelas gubernamentales no ofrecen programas inclusivos, y las que lo ofrecen son implementados por

personas que carecen de experiencia en educación de la primera infancia o en educación especial de la primera infancia.

En la investigación de Caicedo & Amén (2016), contextualizada en Ecuador y en la que se reafirma el teatro como método de inclusión para infantes con autismo, se obtiene que el 67% de los 15 docentes entrevistados, desconocían métodos de inclusión para niñas y niños con autismo y que el 60% no recibió formación específica para poder trabajar con este alumnado.

La falta de formación docente en cuanto a prácticas inclusivas y conocimiento sobre el TEA, también se constata en el estudio de Marques & Giroto (2016), en el cual se analiza el desempeño docente de una profesora de infantil ante la inclusión escolar de niños con TEA. Igualmente, en Lourenço & Leite (2015) se detectan necesidades formativas tanto relacionadas con la comprensión de la problemática de las niñas y niños con perturbaciones del espectro del autismo, como de la planificación y gestión curricular del aula.

### ***Procesos genéricos de inclusión educativa***

Se trata de estudios internacionales que analizan cómo se lleva a cabo o podría llevarse a cabo el proceso de inclusión educativa del alumnado con TEA en sus respectivos países, como por ejemplo el trabajo de Majoko (2017) en Zimbabue; Vieira-Rodrigues & Sanches-Ferreira (2017) en Portugal; Lima & Laplane (2016) en Brasil; y León (2018) centrado en Ecuador.

En Majoko (2017) se entrevistó a 18 maestros, se realizó análisis documental y observaciones no participantes para explorar prácticas de apoyo para incluir a los estudiantes con autismo en las clases regulares de Desarrollo de la Primera Infancia. Se explica que los maestros necesitan ver más allá de la etiqueta de TEA, para superar los estereotipos y mantener las expectativas sobre las capacidades del alumnado con autismo. Centrarse en las potencialidades en lugar de las limitaciones. Se considera que las adaptaciones no deben realizarse únicamente con el alumnado con TEA, sino que conciernen a toda la comunidad educativa.

Vieira-Rodrigues & Sanches-Ferreira (2017) describen la opinión de los docentes sobre la inclusión de estudiantes con necesidades especiales, explorando los factores que justifican su opinión después de seis años de la implementación del Decreto portugués que tenía como objetivo promover la igualdad de oportunidades, valorar la educación y promover la mejora en la calidad de la enseñanza. En los resultados se incide en que la inclusión educativa es beneficiosa para el alumnado con necesidades, pero también para el desarrollo socio-moral del alumnado con desarrollo típico. Otro dato a destacar, es que más de la mitad de los 244 maestros y maestras que participaron en el estudio, consideraron que no tenían capacitación suficiente para tratar con ciertos estudiantes con necesidades educativas especiales.

En Lima & Laplane (2016) se concluye que el proceso de escolarización del alumnado con autismo no se completa, ya que pocos llegan a la escuela secundaria, no garantizando la inclusión educativa.

Finalmente, en León (2018) se resumen una serie de condicionantes para facilitar la inclusión educativa del alumnado con TEA en el contexto ecuatoriano, entre las que se incluyen las siguientes:

- Iniciar de forma temprana a las niñas/os con TEA en el proceso educativo. Para su desarrollo debe considerarse los mismos objetivos educativos que se tienen en cuenta con el resto del alumnado.
- Llevar a cabo las adaptaciones necesarias en los objetivos, contenidos, metodología, materiales didácticos y evaluación, de manera que se proporcione el cumplimiento de las finalidades planificadas en consonancia con lo considerado para el alumnado en general.
- Trabajar de forma estructurada con objetivos puntuales y por áreas específicas.
- En caso necesario, iniciar al alumnado en la utilización de sistemas alternativos, así como en el empleo de diferentes funciones comunicativas.
- Proporcionar atención interdisciplinar y especializada: profesionales de la psicología, de la medicina, de la rehabilitación, de la nutrición, terapeutas del lenguaje y ocupacionales, etc.
- Trabajar con la familia, la comunidad y otros agentes educativos desde el primer momento. También desde el inicio de la atención educativa, se considera necesario desarrollar los procesos de socialización de este alumnado.
- Estructurar la intervención educativa a partir de los logros alcanzados.

Por lo que respecta a los años de publicación, la mayoría de estos trabajos han sido publicados entre los años 2016 y 2019 (75% del total), además se han seleccionado tres publicaciones del año 2013, dos del 2015 y una del 2020.

### **Discusión y conclusiones**

La realización de esta revisión sistemática nos ha permitido conocer más sobre el proceso de inclusión educativa del alumnado con TEA y valorar la situación en la que se encuentra este alumnado dentro del sistema educativo. Cabe destacar que las investigaciones analizadas son bastante recientes, pues a pesar de que la búsqueda comprendía entre los años 2010 y 2020, las primeras experiencias recogidas pertenecen al 2013. Asimismo, la mayoría de producciones son estudios internacionales y provienen de países como Ecuador, Portugal y Brasil.

Respecto a las estrategias metodológicas que se llevan a cabo en las aulas de infantil y primaria, la mayoría de investigaciones destaca la importancia de trabajar a partir de los intereses del alumnado. Ya que de esta manera se mejora la motivación e implicación que tienen hacia la actividad, y se fomenta la socialización e interacción entre iguales. Así lo constatan los resultados de la investigación de Da Silva, Oliveira, Campos y Oliveira (2019), en la que se realizó una revisión de estudios que empleaban mecánicas lúdicas para la inclusión de alumnado con necesidades educativas, y en la que concluyeron que partir de los intereses del alumnado aumenta su compromiso e involucración en la tarea, a la vez que se promueve un adecuado desarrollo cognitivo, social y humano.

Otro aspecto a reflexionar de los resultados obtenidos es que la mayoría de los estudios estaban encaminados a trabajar alguna de las áreas más afectadas del alumnado con TEA: la comunicación, la interacción social o la rigidez conductual. Estos déficits les ocasionan serias dificultades para comprender la sociedad en la que viven, lo que ha provocado un reciente incremento de las intervenciones que se centran en el desarrollo de estas habilidades en alumnado con TEA (March-Míguez et al., 2018).

Para acometer este propósito, la mayoría de las experiencias proponían emplear estrategias cooperativas e inclusivas y desestimaron intervenciones de carácter más individual. De todas ellas, se citan los resultados positivos obtenidos del uso de la estrategia de tutoría entre iguales como por ejemplo con: CWPT (Classwide Peer Tutoring) y PALS (Peer-Assisted Learning Strategies). Y es que en la investigación realizada por Liesa, Latorre y Vázquez (2016) el trabajo entre iguales destaca por incrementar y aumentar el mantenimiento de las interacciones comunicativas y sociales en ambientes escolares inclusivos. Ofreciendo una evidencia empírica que valida la eficacia de este tipo de sistemas de apoyo para alumnos de Educación Infantil y Primaria, en contextos escolares diversos que van desde las aulas hasta el patio.

Por otro lado, también existía un consenso entre las distintas investigaciones en que las intervenciones debían basarse en los principios de aprendizaje del aula y habían impartirse de un modo estructurado espacial y temporalmente. Así lo señala también en su trabajo Arróniz-Pérez y Bencomo-Pérez (2018), en el que enfatiza que la intervención debe caracterizarse por un inicio temprano, carácter intensivo, alta estructuración y, por último, por una actuación específica sobre el lenguaje. A partir de ese momento, la elección de uno u otro recurso, espacio o contenido dependerá de la idiosincrasia del alumno o alumna en cuestión, ya que se hace mucho hincapié en la individualidad de cada caso.

Cabe destacar el papel que desempeñan las TIC en alguna de las experiencias educativas analizadas. Todas ellas con hallazgos favorables, pues consiguieron mejorar, entre otros aspectos, la socialización del alumnado, las habilidades motoras o la comunicación. En línea con estos resultados se menciona el programa de intervención mediado por las TIC e implementado por Suárez, Mata y Peralbo (2015), que incrementó la motivación del alumnado y reforzó cada una de las actividades.

En lo referente al profesorado, una gran parte de los que tenían que llevar a cabo la inclusión del alumnado con TEA aseguraban no estar preparados para esta tarea, ya que se sentían inseguros por su falta de conocimientos sobre TEA, inclusión educativa y gestión curricular del aula. Incluso en algunos casos no llegaban a comprender la necesidad de la inclusión de este alumnado. Por todo ello, y de acuerdo con la investigación de Patiño (2018) se plantea la necesidad de formación de todo el profesorado en estrategias que les permitan resolver los problemas que puedan surgir de estas situaciones educativas inclusivas y mantener una comunicación y coordinación continua con otros docentes, especialistas y familias.

Por último, es necesario destacar a las familias como agentes esenciales en la intervención educativa de sus hijos e hijas (Arróniz-Pérez & Bencomo-Pérez, 2018). Pues como recoge Lozano-Segura, Manzano-León, Casiano y Aguilera-Ruíz (2018), un niño o niña con

TEA que percibe desde su hogar un ambiente positivo y propicio a la inclusión, generalizará sus aprendizajes y los desarrollará de manera correcta en las relaciones que establezca en la escuela. No obstante, en un gran número de las investigaciones analizadas la implicación de las familias no es tan buena como les gustaría a los docentes por múltiples causas. Este aspecto también lo recoge García-Cuevas y Hernández (2016), pues en su estudio la colaboración de las familias y los profesionales externos fue muy escasa, influyendo negativamente en la efectividad de las actividades inclusivas que se llevaban a cabo en el centro.

Concluimos este apartado apuntando que, aunque las distintas estrategias metodológicas y organizativas empleadas en los distintos documentos llevan a conclusiones variadas, todavía es una realidad que la inclusión de alumnado con TEA es complicada debido a aspectos diversos como: las estrategias de enseñanza, los recursos pedagógicos, la selección de contenidos o la presencia del maestro de aula. Esto ocasiona que la trayectoria del alumnado con estas características no sea todo lo satisfactoria que se espera y que, en ocasiones, no finalicen la escolaridad obligatoria. Por este motivo, se deben continuar realizando investigaciones y experiencias que sistematicen buenas prácticas que aseguren una educación inclusiva y de calidad a todo el alumnado con TEA.

### Referencias

- Aguar, G., García, O., Torres, Y., y Demósthene, Y. (2018). La preparación del maestro para el desarrollo de la comprensión textual en escolares con autismo. *Revista Mendive*, 16(3), 351-364. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1369/html>
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders* (5th ed.). Author.
- Aporta, A. P., & Lacerda, C. B. F. (2018). Case Study on Activities Developed for a Student with Autism in Elementary School. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(1), 45-58. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100005>
- Arróniz-Pérez, M., & Bencomo-Pérez, R. (2018). Alternativas de tratamiento en los trastornos del espectro autista: una revisión bibliográfica entre 2000 y 2016. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(1), 23-31. <https://www.doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.1.3>
- Barba, P. C. D. S. D., & Minatel, M. M. (2013). Contribuições da Terapia Ocupacional para a inclusão escolar de crianças com autismo: Relato de experiência. *Cadernos De Terapia Ocupacional Da Ufscar*, 21(3), 601-608. <https://www.doi.org/10.4322/cto.2013.062>
- Brignell, A., Chenausky, K. V., Song, H., et al. (2018). Communication interventions for autism spectrum disorder in minimally verbal children. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 11, 1-62. <https://www.doi.org/doi.org/10.1002/14651858.cd012324.pub2>
- Caicedo, G. R., y Amén, L. D. (2016). El teatro de aula como método de inclusión para niños y niñas con autismo. *Revista San Gregorio*, 11(1), 92-97. <https://cutt.ly/isFXgTg>
- Corona, Z., Rodríguez, Y., y Licea, Y. (2019). Sugerencias a los docentes para la atención a niños con trastorno del espectro autista (TEA) incluidos en el contexto de un grupo clase diverso. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1(53), 1-16. <https://cutt.ly/gsfODy0>

- Da Silva, M.D., Oliveira, M.C., Campos, C.S., et al. (2019). La lúdica de juegos y juego en la enseñanza inclusiva de niños con trastorno del espectro autista (TEA): una revisión de literatura. *Research, Society and Development*, 8(4), 1-21. <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i4.943>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, “Voz y Quebranto”. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-122.
- Echeita, G., y Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Fiorini, M. L. S., & Manzini, E. J. (2016). Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. *Revista Brasileira De Educação Especial*, 22(1), 49-64. <https://www.doi.org/10.1590/s1413-65382216000100005>
- Gallego, M.M. (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad - INICO.
- García-Cuevas, A.M., y Hernández de la Torre, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 18-34.
- Guasch, R.F., y Sanahuja, J. M. (2020). Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Educación*, 44(1), 1-16. <http://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.36889>
- Haas, A., Vannest, K., & Smith, S. D. (2019). Utilizing Peers to Support Academic Learning for Children With Autism Spectrum Disorder. *Behavior Analysis in Practice*, 12(1), 734-740. <https://www.doi.org/10.1007/s40617-019-00363-4>
- Hersh, M., & 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://www.doi.org/10.1108/aia-06-2018-0021>
- Koegel, L. K., Vernon, T. W., Koegel, R. L., et al. (2012). Improving Social Engagement and Initiations Between Children With Autism Spectrum Disorder and Their Peers in Inclusive Settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(4), 220–227. <https://www.doi.org/10.1177/1098300712437042>
- León, B. M. (2018). La inclusión educativa de niños con trastorno del espectro autista en la República del Ecuador. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 21(1), 1-26. <https://cutt.ly/OG6RjBq>
- Liesa, M., Latorre, C., y Vázquez, S. (2016). Sistemas de ayuda entre iguales con poblaciones de niños del espectro autista en escuelas inclusivas. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 97-111. <https://doi.org/10.5209/RCED.52032>
- Lima, S. M., & Laplane, A. L. F. D. (2016). Escolarização de Alunos com Autismo. *Revista Brasileira De Educação Especial*, 22(2), 269-284. <https://www.doi.org/10.1590/s1413-65382216000200009>
- Locke, J., Shih, W., Kang-Yi, C. D., et al. (2019). The impact of implementation support on the use of a social engagement intervention for children with autism in public schools. *Autism*, 23(4), 834–845. <https://www.doi.org/10.1177/1362361318787802>
- Lourenço, D., & Leite, T. (2015). Práticas de Inclusão de Alunos com Perturbações do Espetro do Autismo. *Invest. Práticas*, 5(2), 63-86. <https://cutt.ly/nG6RH64>
- Lozano-Segura, M.C., Manzano-León, A., Casiano, C., et al. (2018). Propuesta de intervención en familiares de niños con TEA desde ACT para mejorar la convivencia familiar y escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1, 79-86.

- 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>
- March-Míguez, I., Montagut-Asunción, M., Pastor-Cerezuela, G., et al. (2018). Intervención en habilidades sociales de los niños con trastorno de espectro autista: una revisión bibliográfica. *Papeles del Psicólogo*, 39(2), 140-149. <https://www.doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2859>
- Marques, J., & Giroto, C. R. (2016). Trabalho docente com alunos público-alvo da educação especial na educação infantil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11(2), 895-910. <https://www.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p895-910>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Datos y cifras. Curso escolar 2019/2020*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b998eea2-76c0-4466-946e-965698e9498d/datosycifras1920esp.pdf>
- Moreno, F.J., Aguilera, A., Saldaña, D. et al. (2005). ¿Cómo mejorar la educación del alumnado con autismo? Una propuesta desde el sistema escolar sevillano. *Apuntes de Psicología*, 23(3), 257-274.
- Ozel Erenand, N., Asilah, N. & Ali, E. (2017). Evidence-based practice: inclusive education for the effective implementation for children with autism. *Proceeding of the 3rd International Conference on Education*, 3(1), 114-128. <https://doi.org/10.17501/icedu.2017.3113>
- Patiño, S. (2018). Comprensión del proceso de inclusión de niños con TEA en aulas regulares en el Colegio Bicentenario de Bolívar desde la perspectiva de madres y docentes. *Analogía del comportamiento*, (16), 127-145.
- Razali, N. M., Toran, H., Kamaralzaman, S., et al. (2013). Teachers' Perceptions of Including Children with Autism in a Preschool. *Asian Social Science*, 9(12), 261-267. <https://www.doi.org/10.5539/ass.v9n12p261>
- Reichow, B., Hume, K., Barton, E. E., et al. (2018). Early intensive behavioral intervention (EIBI) for young children with autism spectrum disorders (ASD). *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 5(1), 1-56. <https://www.doi.org/10.1002/14651858.cd009260.pub3>
- Roberts, J. M. A., Adams, D., Heussler, H., et al. (2018). Protocol for a prospective longitudinal study investigating the participation and educational trajectories of Australian students with autism. *BMJ Open*, 1-10. <http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2017-017082>
- Sandoval, M., Simón, C., & Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista complutense de educación*, 30(1), 261-276.
- Santarosa, L. M. C., & Conforto, D. (2015). Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(4), 349-366. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000400003>
- Suárez, F., Mata, B., & Peralbo, M. (2015). Valoración de un programa de intervención para niños con TEA basado en las TIC. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, Extra 9(1), 94-98. <https://www.doi.org/10.17979/reipe.2015.0.09.650>
- Togashi, C. M., & Walter, C. C. D. F. (2016). As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. *Revista Brasileira De Educação Especial*, 22(3), 351-366. <https://www.doi.org/10.1590/s1413-65382216000300004>
- Vieira-Rodrigues, M. M. D. M., & Sanches-Ferreira, M. M. P. (2017). A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular em Portugal: a Opinião de

Educadores de Infância e de Professores do 1º Ciclo do Ensino Público e Privado. *Revista Brasileira De Educação Especial*, 23(1), 37-52.  
<https://www.doi.org/10.1590/s1413-65382317000100004>

Villalba, I. M. (2015). Un proyecto de ocio y actividad física para personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA): coopedaleando. *Tabanque: Revista pedagógica*, 28(1), 167–182.

**Data de recepción: 14/04/2022**

**Data de revisión: 16/04/2022**

**Data de aceptación: 21/05/2022**