



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Escolarización y atención educativa del alumnado con
Trastorno del Espectro Autista: una revisión
bibliográfica

Schooling and educational care of students with Autism
Spectrum Disorder: a bibliographic review

Autora

Raquel Morata Escorihuela

Directora

María Teresa Navarro Gil

Facultad de Educación / Universidad de Zaragoza

Curso 2021/2022

ÍNDICE

1. Resumen.....	3
2. Planteamiento del reto y justificación.....	4
2.1 Planteamiento del reto.....	4
2.2 Objetivos.....	6
2.3 Procedimiento.....	6
3. Marco teórico (estado de la cuestión).....	7
3.1 El trastorno del espectro autista.....	7
3.2 Evolución histórica y legislativa.....	9
3.3 Tipos de escolarización y su distribución.....	12
3.4 Elección de la escolarización.....	17
3.5 Barreras y facilitadores percibidas por los principales implicados.....	19
3.6 Atención y actuaciones al alumnado con TEA.....	25
3.7 Transición a la etapa secundaria.....	26
4. Reflexión crítica.....	28
5. Conclusiones.....	30
6. Referencias bibliográficas.....	33

1. Resumen

En la siguiente revisión bibliográfica se presenta el estado actual del tipo de atención educativa que recibe el alumnado con Trastorno del Espectro Autista. A lo largo del trabajo se aúna en aspectos como las características definitorias de este alumnado, su prevalencia, los modelos de escolarización y su elección, así como las barreras y facilitadores que marcan este proceso. Para ello se han analizado diferentes estudios actuales donde se atienden las voces de los principales implicados en esta temática: las familias, los diferentes profesionales educativos, la administración y el propio alumnado. También se remarca la labor de los y las profesionales de la orientación durante el transcurso de este alumnado en las diferentes etapas educativas, llamando la atención la falta de investigación en etapas superiores como secundaria o formación profesional. El análisis de los resultados muestra varios indicadores clave para avanzar hacia un sistema educativo más inclusivo y de calidad, que beneficie a todo el alumnado.

Palabras clave: TEA, Inclusión, Orientación, Escolarización, Educación

Abstract

In the following bibliographic review, the current state of the type of educational care received by Autism Spectrum Disorder students is presented. Throughout the work, issues such as the defining characteristics of these students, their prevalence, schooling models and their choice, as well as the barriers and facilitators that mark this process, are brought together. To this end, different current studies have been analyzed where the voices of the main stakeholders in this issue are addressed: families, the different educational professionals, the administration and the students themselves. The work of the guidance professionals during the course of these students in the different educational stages is also highlighted, calling attention to the lack of research in higher stages such as secondary or professional training. The analysis of the results shows several key indicators to move towards a more inclusive and quality education system that benefits all students.

Keywords: TEA, Inclusion, Guidance, Schooling, Education

2. Planteamiento del reto y justificación

2.1 Planteamiento del reto

El presente trabajo trata de conocer la situación y atención que recibe el alumnado con trastorno del espectro autista dentro del sistema educativo. Se parte de un análisis de las necesidades del colectivo para, tras revisar la literatura científica, presentar las diferentes propuestas de escolarización y su evolución, así como las barreras y facilitadores a tener en cuenta durante este proceso.

La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) recoge las leyes y normas establecidas actualmente en España en lo que se refiere al enfoque educativo vigente, además de las leyes autonómicas. El artículo 2.2 de la citada ley establece que los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, a la orientación educativa y profesional. El Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón regula en su Título V la Orientación Educativa y la define como “...elemento esencial, inseparable del proceso de enseñanza y aprendizaje, con la implicación de los diferentes agentes educativos y sociales, poniendo especial énfasis en la prevención, el desarrollo y la intervención de todos los agentes implicados en el desarrollo del alumnado. Además, actuará en todas las etapas educativas, especialmente en la transición de etapas educativas y cambio de centro, con carácter especializado.”

Como se puede denotar, el abanico de funciones, actuaciones y escenarios en los que se desarrolla la orientación educativa es muy amplio, creando en muchas ocasiones desconocimiento sobre su labor en los centros educativos (Ramírez y Torres, 2013).

El anterior decreto citado, dedica uno de sus artículos (Artículo 4) al tema de la escolarización del alumnado. En él se hace mención a que el departamento competente en materia educativa garantizará la escolarización de todo el alumnado, especialmente el que presente necesidad específica de apoyo educativo. Dicha escolarización se realizará en las condiciones adecuadas a sus necesidades y en el entorno menos restrictivo posible, preferentemente en centros ordinarios, y asumiendo los principios de normalización e inclusión. En general, en España, los Equipos de Orientación Educativa que trabajan en los

colegios de Educación Infantil y Primaria, se encargan de realizar los Dictámenes de Escolarización y las Evaluaciones Psicopedagógicas del alumnado.

Un dictamen de escolarización es un informe fundamentado en la evaluación psicopedagógica en el que se determinan las necesidades educativas especiales, se concreta la propuesta de modalidad de escolarización y las ayudas, apoyos y adaptaciones que cada alumno o alumna requiera. Será objeto de dictamen de escolarización el alumnado con necesidades educativas especiales, entendido como aquel que requiera por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, atención específica, derivada de diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial. Entre ellos por tanto, se encuentra el alumnado con trastorno del espectro autista (Junta de Andalucía, s.f.).

Aunque en algunas comunidades como Andalucía, se ha establecido un protocolo con diferentes criterios para la propuesta de la modalidad de escolarización, en el resto de territorios se desconocen las variables que influyen en esta importante decisión donde el orientador u orientadora debe tomar parte.

Tal como señala Echeita et al. (2021) los profesionales de los servicios de orientación educativa tienen un papel fundamental durante el proceso de escolarización. Su profesionalidad o falta de ella puede condicionar, positiva o negativamente, la trayectoria educativa del alumnado e impactar en la calidad de vida familiar. Palomo et al. (2019) señalan que "...los orientadores y orientadoras de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) tienen en sus manos el sistema de "control de vías" que conduce a unos estudiantes hacia el sistema ordinario y a otros fuera de él". Concluye que parte del éxito o fracaso percibido por las familias es fruto, por una parte del azar o suerte de los profesionales educativos con los que se encuentran (Larcombe et al., 2019) y por otro de la política educativa relacionada con la escolarización. Se destaca que buena parte del tiempo de trabajo de orientadoras y orientadores lo consumen únicamente las evaluaciones psicopedagógicas, dejando de lado otras funciones tan relevantes como el asesoramiento educativo a los centros o las familias.

El TEA puede contemplarse como un trastorno habitual en la gran mayoría de centros educativos actuales debido a su creciente prevalencia en los últimos años (Russell et al., 2015). Las causas de este aumento son probablemente debidas a un mayor conocimiento del diagnóstico, la disponibilidad de más y mejores herramientas diagnósticas y los cambios que

se han introducido en los criterios diagnósticos (Tárraga y Sanz, 2018). Reconocer mejor el TEA y visibilizarlo es un aspecto positivo que mejora la situación anterior, sin embargo este reconocimiento debe ir acompañado de las medidas educativas adecuadas.

La escolarización de estudiantes con trastorno del espectro autista supone actualmente un importante desafío tanto para los y las profesionales del ámbito de la educación, incluido el orientador u orientadora educativa, como para las familias (Marshall y Goodall, 2015).

2.2 Objetivos

Los objetivos propuestos en este trabajo son los siguientes:

1. Conocer la realidad sobre el tipo de respuesta educativa que recibe el alumnado TEA en los diferentes territorios.
2. Exponer las barreras y facilitadores de las diferentes respuestas educativas del alumnado TEA.
3. Abordar las funciones del orientador u orientadora durante el proceso de escolarización de este alumnado.

2.3 Procedimiento

En el presente trabajo se ha realizado una revisión bibliográfica de la literatura científica existente en relación a la escolarización de las personas con trastorno del espectro autista en el sistema educativo. También se han consultado otras revisiones sistemáticas, informes oficiales de datos, leyes y estudios científicos sobre el tema a tratar con el fin de aportar una justificación desarrollada. Así como búsquedas a través de la bibliografía particular de los diferentes artículos o libros obtenidos.

La búsqueda de los artículos se realizó en varias fases. Una vez seleccionado el tema, se procedió a buscar información acerca del tema en cuestión en bases de datos como *Dialnet*, *Scopus*, *Scimedirect* o *Web of Science*. Para esta búsqueda amplia y general se incluyeron los términos “ASD”, “TEA”, “autismo”, “autism” “education”, “educación”, “escolarización”, “schooling” o “school attendance”. Después, se fueron observados los títulos y resúmenes de los artículos localizados, para así, seleccionar aquellos relacionados con el tema tratado.

Finalmente, se leyeron los artículos completos para determinar si éstos encajaban en los criterios de inclusión. La búsqueda bibliográfica fue realizada entre los meses de junio, julio y agosto de 2022. Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- Estudios empíricos, revisiones y metaanálisis publicados en inglés o en español en revistas científicas entre el 2000 y el 2022, encontrando la mayor parte en los últimos diez años.
- Que el alumnado principal al que se referían los artículos perteneciera al colectivo TEA, así como a sus familias o al profesorado en contacto con ellos.
- Trabajos que abordasen las principales barreras y/o facilitadores en el proceso de escolarización del alumnado con TEA o consecuencias de las diferentes propuestas de escolarización de alumnado con necesidades educativas especiales.

En relación a la distribución geográfica de los estudios, la mayor parte de éstos provenían de Europa y América.

3. Marco teórico (estado de la cuestión)

3.1 El trastorno del espectro autista

El trastorno del espectro autista (TEA) es un trastorno de origen neurobiológico que afecta a la configuración del sistema nervioso (neurodesarrollo) y al funcionamiento cerebral, dando lugar a dificultades en la comunicación y en la interacción social, así como en la flexibilidad del pensamiento y de la conducta de quien lo presenta. En la actualidad, no es posible determinar una causa única a su aparición, pero sí la fuerte implicación genética en su origen. El término “espectro” hace referencia a un continuo de alteraciones que se dan de una manera u otra en el individuo con diferentes grados de manifestación, por tanto no hay dos personas con TEA iguales (Confederación Autismo España, s.f.). Hernández (2011) señala que dentro del espectro autista podemos encontrar “desde niños muy aislados (con un retraso importante en el desarrollo, sin ningún tipo de lenguaje expresivo, sin juego de ficción y con abundantes estereotipias motoras), hasta niños con intenciones relacionales muy claras (un lenguaje oral formalmente correcto aunque con limitada motivación comunicativa y unos intereses muy intelectualizados)” (p.54).

Tal y como indica la Confederación de Autismo España, a día de hoy, no es posible realizar un diagnóstico a través de la presencia de marcadores biológicos, sino que es necesaria una valoración especializada basada en la conducta observable, realizada por un equipo multidisciplinar de profesionales con formación específica en TEA, como psicólogos, médicos, logopedas y psicomotricistas. Pero existen una serie de patrones comunes del desarrollo infantil que sirven de referencia a la hora de identificar posibles señales de alerta para su detección (Hernández, et al., 2005).

Del mismo modo que se señalaba anteriormente, el TEA tiene características nucleares propias y definitorias que se manifiestan de forma heterogénea a lo largo de todo el ciclo vital. Esta especificidad ha quedado recogida en los sistemas de clasificación internacionales de salud, incluyendo los de salud mental (DSM-5 y CIE-11). La versión del DSM-5 introduce bastantes cambios con respecto al DSM – IV – TR. Uno de los principales es la unificación del grupo de Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) bajo un único diagnóstico del trastorno del espectro autista, eliminando las categorías existentes previamente dentro de los trastornos generalizados. Entre estas categorías se encontraban el trastorno autista, el trastorno de Rett, el trastorno desintegrativo infantil, trastorno de Asperger y el trastorno del desarrollo no especificado.

Según las estimaciones más actuales, la prevalencia de las personas con TEA tanto en Europa (Autismo Europa, 2020) como en España (Morales-Hidalgo et al., 2018) es de un 1% de la población, lo que en España correspondería aproximadamente a un total de unas 470.000 personas con TEA. Según los datos proporcionados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional relativos al alumnado de educación no universitaria con necesidades de apoyo educativo escolarizado en Régimen General correspondiente a 2020-2021, y tomando en consideración la categoría de “trastorno generalizado del desarrollo” como diagnóstico principal se identifican 60.198 alumnos/as. Esto supone un 26,41% del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a una discapacidad. Es un alumnado mayoritariamente masculino, además su presencia se ha ido incrementando en los últimos años de forma significativa, 216% (del curso 2011/12 al 2020/2021). En España, se estima que la prevalencia de alumnado con TEA escolarizados en educación obligatoria es de 1,55% en edad preescolar y de 1% en edad escolar (Morales-Hidalgo et al., 2018).

Sin embargo hay que tener cuidado con estos datos ya que todos hacen referencia a alumnado con “trastorno generalizado del desarrollo” ya que no existe la categoría específica

de trastorno del espectro autista en los sistemas de registro estatales sobre datos de educación. Esta categoría se encuentra desactualizada conforme a las establecidas en los sistemas de clasificación diagnóstica más actuales ya nombrados anteriormente. Esta desactualización, junto a la gran diversidad de registros y recopilación de datos sobre el alumnado con TEA que emplean las diferentes comunidades autónomas, hacen que la información disponible sobre su situación en España sea limitada y que su análisis e interpretación sea compleja. Asimismo, aun dificulta en mayor medida su uso y comparación con datos de investigaciones similares desarrolladas a nivel internacional (Confederación Autismo España, 2020).

3.2 Evolución histórica y legislativa

La educación es una preocupación permanente de todos los gobiernos y diferentes organismos internacionales, los cuales son los encargados de velar por el derecho a la misma incluyendo el de las personas con discapacidad o diversidad funcional. A continuación se presenta un resumen de las diferentes contribuciones de los distintos organismos internacionales y nacionales, así como declaraciones donde se reconoce el derecho a la educación para todos y a la educación inclusiva.

A nivel internacional, cabe señalar la Declaración Universal de los Derechos Humanos que, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, marcó un primer hito al establecer por primera vez el derecho a la educación de todas las personas. Es decir, se plantea por primera vez la atención especializada al colectivo de la discapacidad. Por otro lado, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, organizada por el Gobierno español en cooperación con la UNESCO en 1994, supuso un avance significativo a nivel internacional en materia de atención al alumnado con necesidades educativas especiales. Por otro lado, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se constituyó en 2006 como un instrumento internacional de las Naciones Unidas a favor de los derechos humanos destinado a proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. En el artículo 24 se establece que los Estados Partes deben asegurar en materia de educación que:

- Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad

- Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, independientemente de la comunidad en que vivan.
- Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales
- Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva
- Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión

Por último, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de Naciones Unidas, que en la actualidad se concretan en la Agenda 2030, recogen entre sus 17 objetivos, uno destinado a la educación (objetivo 4) centrado en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Como reflejo de esto, existe una tendencia general hacia la educación inclusiva de más personas con TEA en la educación general. Por ejemplo en el Reino Unido, al 70 % de los niños con TEA se les enseña en entornos convencionales (Departamento de Educación, 2012) y en los Estados Unidos, entre 1991 y 2009, la proporción de niños con TEA que recibieron educación en escuelas ordinarias aumentó del 12% al 59% (Snyder y Dillow, 2012).

De la torre y Martín (2020) se señalan dos tipos de estrategias de integración del alumnado con discapacidad elegidas por los diferentes países occidentales. Por un lado, se encuentra la estrategia de focalizar la atención en la reforma del sistema de educación especial y por otra, la de priorizar la transformación de la escuela ordinaria, entendiendo esta alternativa como la estrategia más efectiva para acoger al alumnado con mayores dificultades. En el caso de España, se partió de la primera estrategia para posteriormente ir transitando a la segunda.

A nivel nacional, el sistema educativo español, al igual que otros países, ha hecho un esfuerzo progresivo a través de su legislación por adaptar sus planteamientos educativos relacionados con la atención a las personas con discapacidad tanto a las tendencias teóricas internacionales como a las referencias internacionales anteriormente citadas.

Las aportaciones más significativas en materia educativa se desarrollaron a finales de la década de los años 80 y durante toda la década de los años 90, períodos en los que la aprobación de, entre otras normas, la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) y el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, establecerían los preámbulos de una nueva Ley educativa, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Se establece un nuevo modelo de educación especial, la escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumnado no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Además, introduce por primera vez en la legislación española el concepto de alumnado con necesidades educativas especiales. Se deja de poner el foco en el déficit del alumnado, para entender que el sistema educativo es el que debe adaptarse al estudiantado para dar respuesta a su diversidad.

A pesar de estos avances sustanciales, hay que esperar hasta el año 2006, en el que se aprueba la Ley Orgánica de Educación, 2/2006, de 3 de mayo (LOE) para encontrar por primera vez una alusión al concepto de inclusión educativa en su preámbulo y principios reguladores. Sin embargo, tanto la aprobación de esta nueva ley educativa como de las posteriores (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE) no ha generado ningún cambio conceptual y la política educativa continúa siendo la misma. Destacar que la nueva ley aprobada en diciembre de 2020 (LOMLOE) en su disposición adicional cuarta, nombra la evolución de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales:

“...El Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con el artículo 24.2.e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. Las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios.”

Avanzar hacia un sistema educativo inclusivo supone un gran reto para cualquier país, y España no es una excepción. Después de años de grandes avances, la inestabilidad política y

la falta de consenso en materia educativa, ha producido un estancamiento significativo. A pesar de esta disminución de una respuesta de inclusión plena para el alumnado con mayores dificultades, en el caso del alumnado con TEA, en los últimos años han proliferado distintas fórmulas por parte de las Comunidades Autónomas (CCAA) siendo el colectivo que dispone de mayores propuestas inclusivas a lo largo de la geografía española (De la Torre y Martín, 2020).

3.3 Tipos de escolarización y su distribución

En general se podría decir que la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales donde se engloba al estudiantado con TEA se organiza en dos tipos de educación: educación ordinaria y educación especial. Respecto a su distribución, los datos aportados por el informe: Situación del alumnado con trastorno del espectro autismo en España, por Confederación Autismo España (2020), el alumnado con trastorno generalizado del desarrollo se distribuye o en la modalidad educativa “alumnado integrado” (aquel que está matriculado en centros ordinarios y compartiendo aula con otro alumnado) o en “alumnado de educación especial” (alumnado en centros específicos y de unidades específicas en centros ordinarios.) La mayoría del alumnado (el 83,49%) está escolarizado en modalidad integrada, mientras que el 16,51% está escolarizado en educación especial en los centros especiales o en unidades específicas en centros ordinarios. Se aprecia además un incremento en los últimos 8 años de alumnado en la modalidad integrada.

Respecto a la titularidad/financiación de los centros, se observa que el alumnado integrado acude fundamentalmente a centros públicos (el 72,9%) y solo un 21,7% a centros privados. En el caso de la educación especial, la mayoría del alumnado también acude a centros públicos (el 61,6%).

En España, las competencias de educación están derivadas a las comunidades autónomas. Aunque todas las comunidades se acogen a la normativa y organización de las enseñanzas estatales, existen diferencias notables en los procesos de integración e inclusión educativa en función de la etapa escolar, las necesidades educativas del alumnado y CCAA. Destaca, por ejemplo, el trabajo de Sandoval et al. (2012) donde se recalcan las grandes desigualdades existentes dentro del sistema educativo español en la atención al alumnado con mayores dificultades, así como la falta de consenso y de debate en relación a la estructura y las dinámicas de trabajo del profesorado de apoyo.

Actualmente en España son catorce CCAA y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla las que ofertan propuestas educativas que permiten al alumnado con TEA estar escolarizados en centros ordinarios combinando una intervención educativa y el trabajo con apoyos intensivos junto a la posibilidad de convivir con sus iguales en un entorno educativo ordinario (Tabla 1). Sin embargo, este avance no se ha desarrollado de forma homogénea en el tiempo ni en todos los territorios (De la Torre y Martín, 2020)

Respecto al año de puesta en funcionamiento de las propuestas, en un extremo se situaría el País Vasco como pionera de esta iniciativa en el año 1998, seguido de Andalucía en el 2002 y la Comunidad de Madrid en el 2003. En el otro extremo, se encuentran CCAA como Cantabria, Castilla y León, y Galicia, que por el momento no cuenta con una propuesta inclusiva para el alumnado con TEA ni para otro colectivo (De la Torre y Martín, 2020).

A nivel normativo todas las CCAA, sin excepción, sitúan sus propuestas en el marco de un enfoque inclusivo bajo los principios de normalización e inclusión. Sin embargo algunas propuestas denotan una falta de comprensión de lo que debería suponer el principio de inclusión educativa, principio que se regula en la actual Ley de Educación. Por ejemplo, en lugar de que se cuente con un mínimo de profesorado de apoyo especializado en todos los centros educativos, este profesorado se destina en función del tipo y número de alumnado (Echeita y Verdugo, 2004).

Por tanto, el alumnado con TEA será escolarizado preferiblemente en aulas ordinarias en centros ordinarios, con los ajustes necesarios y específicos en función de sus necesidades. Además las distintas CCAA han desarrollado varias tipologías de educación que han querido incorporar estas necesidades específicas:

- Centros ordinarios de escolarización preferente o no (aula ordinaria a tiempo completo, aula ordinaria combinada con aula de pedagogía terapéutica o de audición y lenguaje, y aulas específicas para alumnado con necesidades educativas especiales). Son aulas localizadas en centros ordinarios a las que el alumnado acude en periodos variables, a la vez que comparte el periodo lectivo con el grupo ordinario al que están adscritos.
- Aulas o unidades de educación especial (específicas o generales). Emplazadas en centros ordinarios en las que el alumnado con TEA pasa la mayor parte del periodo lectivo y comparte actividades con el resto del alumnado del centro educativo

- Escolarización combinada. Se distribuye el periodo lectivo entre dos centros: uno de educación especial y uno de educación ordinaria.
- Centro de educación especial (general o especializado para alumnado con trastornos del espectro del autismo). Previo informe psicopedagógico y dictamen de escolarización, se puede optar por centros de educación especial.

En las tipologías de unidades de educación especial, centros de educación especial y educación combinada, el alumnado con TEA cursa el currículo especial en las etapas de Educación Infantil y Educación Básica Obligatoria.

Por otro lado, cabe destacar que algunas comunidades autónomas han apostado por la especialización de sus equipos de orientación, poniendo en marcha equipos específicos destinados a dar una respuesta específica al alumnado con TEA. Prestan su apoyo especializado a los equipos generales, equipos de atención temprana y departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria en los que se escolarice a alumnos/as con necesidades educativas especiales asociados a un TEA. Entre estas comunidades se encuentran Andalucía (con equipos provinciales), Aragón, las Islas Baleares, las Islas Canarias (con un equipo en Las Palmas y otro en Tenerife), Extremadura (con un equipo en Badajoz y otro en Cáceres), La Comunidad de Madrid o la Región de Murcia. Otras comunidades cuentan con unidades o centros de recursos que dan apoyo específico como son la Unidad de atención al alumnado del espectro autista, que forma parte del Equipo Regional para la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en el Principado de Asturias o los centros de Recursos Educativos para Alumnos con Trastornos del Desarrollo y la Conducta (CRETDIC) en Cataluña (Confederación Autismo España, 2020).

Respecto a la distribución del alumnado por etapas educativas en España, los datos aportados por Confederación Autismo España en 2020 indican que la mayoría del alumnado con TGD se encuentra en Educación Primaria, además parece que existe unanimidad entre las diferentes CCAA respecto a la oferta de propuestas educativas. Esto tiene sentido ya que es la etapa que dura más años. Sin embargo, se aprecia un escaso cuidado a las etapas no obligatorias (educación infantil y sobretodo bachillerato y FP). Un posible motivo por el que parece que son escasas las propuestas en el primer ciclo de Educación Infantil, son la frecuencia de las intervenciones externas en otros servicios no educativos. Esto sorprende ya que existen numerosos estudios que demuestran la relación entre la intervención temprana

intensiva y los avances en el desarrollo de niños y niñas en edades preescolares (Zwaigenbaum et al., 2015).

Por su parte, en el caso de las etapas postobligatorias, según las estadísticas relativas al alumnado general, el escolarizado en la etapa de Bachillerato representa el 8,17% y en FP el 10,25%. En el caso del alumnado con TGD, los porcentajes oscilan entre el 2,48% y el 3,19% en Formación Profesional en los últimos cinco años y entre el 1,8% y el 2,4% en Bachillerato según el Informe: Situación del alumnado con trastorno del espectro autismo en España, por Confederación Autismo España (2020).

Una posible consecuencia de estos hechos son las altas tasas de abandono y fracaso escolar del alumnado con TEA a partir de la Educación Secundaria Obligatoria o su emplazamiento en modalidades de educación especial. Más adelante se comentará esta situación y las investigaciones encontradas al respecto.

Tabla 1*Propuestas de escolarización por CCAA*

Comunidades autónomas	Denominación de la propuesta	Modalidad de escolarización
ANDALUCÍA	Aulas Específicas de Educación Especial (pueden ser especializadas en TEA)	Aulas de educación especial específicas para alumnado con TEA en centros ordinarios
ARAGON	Centros de Atención Preferente a alumnos con TEA	Ordinaria con apoyos especializados
ASTURIAS	Aulas Abiertas en centros ordinarios	Ordinaria con apoyos especializados (no queda especificado)
BALEARES	Aulas Sustitutorias de Centro Específico	Combinada o de educación especial
CANARIAS	Aulas Enclave	Aulas de educación especial genéricas en centros ordinarios
CASTILLA LA MANCHA	Aulas abiertas especializadas para alumnado con TEA	Ordinaria con apoyos especializados (no queda especificado)
CATALUÑA	Unidades de Apoyo a la Educación Especial (USEE)	Combinada o de educación especial
VALENCIA	Unidades Específicas de Comunicación y Lenguaje (también disponen de Unidades Específicas de Educación Especial)	Ordinaria con apoyos especializados
EXTREMADURA	Aulas especializadas para alumnado con TEA	Combinada o de educación especial
MADRID	Centros Preferentes de alumnado con TGD	Ordinaria con apoyos especializados
MURCIA	Aulas abiertas especializadas (genéricas o específicas)	Combinada o de educación especial
NAVARRA	Unidades de transición TEA	Ordinaria con apoyos especializados
PAÍS VASCO	Aulas Estables (pueden ser específicamente creadas para TGD)	Aulas de educación especial específicas para alumnado con TEA en centros ordinarios
LA RIOJA	Aulas TEA	Ordinaria con apoyos especializados
CEUTA Y MELILLA	Aulas Abiertas Especializadas para alumnado con TEA	Ordinaria con apoyos especializados (no queda especificado)

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en De la Torre y Martín (2020)

3.4 Elección de la escolarización

Además de todo lo que conlleva el proceso de diagnóstico e intervención de una persona con TEA, las familias de estas personas deben enfrentarse a la difícil decisión de dónde escolarizarlas. En muchos países, como ya se ha comentado, esta decisión supone elegir entre una educación ordinaria de corte inclusiva o una educación especial.

De acuerdo con lo dispuesto en la normativa básica estatal y la propia Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la escolarización del alumnado se realizará con carácter general en centros ordinarios. La escolarización de este alumnado en los centros de educación especial o unidades de educación especial solo se llevará a cabo cuando sus necesidades educativas no puedan ser atendidas en el marco de las actuaciones de intervención educativa inclusiva que se desarrollan en los centros ordinarios. Cualquier decisión de escolarización del alumnado con discapacidad se tomará de acuerdo con la familia o representantes legales, una vez informados estos sobre las características y posibilidades de las distintas modalidades de escolarización y siempre teniendo en cuenta el interés del menor.

Por tanto, la decisión sobre la escolarización más apropiada para el alumnado TEA, será una tarea conjunta de los profesionales del centro en el que se encuentra el alumno, los equipos de orientación y la familia (Lizasoán, 2014).

Si nos centramos en las diferentes propuestas de intervención educativa nombradas anteriormente, tal como explica el Equipo Especializado de Orientación Educativa en TEA de Aragón, los centros de atención preferente serían convenientes cuando los centros ordinarios hayan agotado todas las actuaciones generales y específicas y el alumnado precise de recursos prolongados y especializados en el tiempo junto con el modelo social y de respuesta curricular con su grupo de iguales en el aula. La modalidad de escolarización combinada se adoptará, para alumnado con necesidades educativas especiales, cuando las decisiones respecto a aspectos curriculares y sociales aconsejen que el alumnado reciba una respuesta que requiera una actuación de intervención más específica que no pueda ser proporcionada en un centro ordinario. Por último, las unidades o centros de educación especial se adoptarán para alumnado con necesidades educativas especiales, cuando ni los centros ordinarios ni, en su caso, en la modalidad de escolarización combinada, sea posible proporcionar la respuesta educativa inclusiva más adecuada en relación a aspectos sociales y curriculares, una vez agotadas todas las actuaciones generales y específicas que

ofrece el centro ordinario o de atención educativa preferente, precisando de actuaciones y recursos más especializados e intensivos a lo largo de su escolaridad.

Riviere (2001) describe varios criterios que los centros educativos deben tener en cuenta para facilitar la adaptación de este alumnado: el espacio (centros pequeños y baja ratio), estructuración y estilo de aprendizaje “anticipable”, trabajo en equipo (compromiso e información por parte del profesorado), recursos complementarios (logopedia, musicoterapia, fisioterapia, entre otros) y continuidad a lo largo de las etapas.

Otro factor a tener en cuenta es la valoración de aspectos curriculares, para ello es necesario conocer cada caso en particular y no partir de un punto de vista rígido. Es importante conocer los factores individuales de cada alumno o alumna. Se ha comentado durante mucho tiempo qué características del propio alumnado influyen a la hora de escolarizarle en una modalidad u otra. Los factores del alumnado que comúnmente se han asociado a la hora de tomar esta decisión son: la gravedad del TEA, la capacidad intelectual, el nivel comunicativo o de lenguaje, alteraciones de conducta, grado de inflexibilidad y nivel de desarrollo social. Por un lado se ha asociado mayor severidad de TEA (graves trastornos en la flexibilidad, interacción social, comunicación y autonomía), problemas conductuales y menor capacidad cognitiva a entornos de educación especial. El modelo combinado a aquel alumnado que requiera de forma puntual y parcial intervenciones específicas en el ámbito comportamental y la comunicación. La escolarización en un grupo ordinario con apoyo en periodos variables, cuando no se necesita una estructura muy rígida de funcionamiento o las dificultades de aprendizaje no son especialmente severas (funcionamiento intelectual normal, leve o moderado), además no precisa de una atención constante y dependiente por parte de los demás. Por último, la escolarización en grupo ordinario a tiempo completo está dirigida a alumnos o alumnas con autismo de alto funcionamiento, con competencias comunicativas y sociales relativamente altas. (Tomás y Grau, 2016)

Por otro lado, no debemos olvidarnos del profesorado, el cual va a pasar la mayor parte del tiempo con el alumnado. Riviere (2001) especifica varios criterios a tener en cuenta como ser entusiasta, contar con formación específica, flexibilidad y tiempo para poder hacer frente a esta nueva demanda y con capacidad de análisis sobre dificultades, así como creaciones de retos.

Por último, cabe destacar la importancia e implicación de la familia en esta decisión. Tal como refiere el estudio de Echeita et al. (2021), la familia suele vivir este proceso como

tremendamente burocratizado, frustrante y despersonalizado. Destacan que se cuida muy poco el momento de transición de un centro a otro, sintiéndose a ciegas y provocándoles gran ansiedad y preocupación. Pudiendo ser de gran ayuda acciones tan sencillas como tener la oportunidad de visitar el centro y las aulas con cierta anterioridad (Anderson et al., 2017; Makin et al., 2017)

Resulta interesante el estudio de Ilan et al. (2020) en el que concluyeron que las características de las familias de este alumnado tienen mayor influencia en las decisiones de su escolarización que las propias habilidades que presentan los niños y niñas. El factor que pareció tener mayor influencia en las decisiones de la elección fue la educación de los padres. Los padres con mayor educación asignaron a sus hijos e hijas a centros ordinarios y los padres con menos estudios a centros especiales. Una posible explicación es que estas familias tienen mayor capacidad adquisitiva y pueden organizar y financiar intervenciones esenciales fuera del escenario educativo (Rattaz et al., 2019; Kurth, et al., 2016).

A pesar de encontrar todos estos factores y su influencia a la hora de saber qué decisión tomar respecto a la escolarización de este alumnado, la eficacia de cada entorno educativo sigue sin estar clara, son necesarios estudios longitudinales a gran escala que demuestren la validez de estos entornos (De la Torre y Martín, 2020).

3.5 Barreras y facilitadores percibidas por los principales implicados

A continuación se van a presentar diferentes barreras y facilitadores percibidos por familias, docentes y estudiantes con TEA que han de hacer frente tanto dentro de los procedimientos de escolarización como en el interior de los centros escolares (Tabla 2). Resaltar que barreras y facilitadores mantienen una misma relación dialéctica y por ello, en cierto sentido, pueden verse como “caras de una misma moneda”.

Numerosos estudios respaldan la idea de que el alumnado considerado dentro del espectro autista se encuentra en mayor riesgo de exclusión y vulnerabilidad (Goodal, 2018). Basándonos en las dificultades percibidas por los propios estudiantes con TEA recogidas en las investigaciones, se podría afirmar que un porcentaje elevado refiere que no se encuentra feliz en el colegio, tiene miedo de ser estigmatizado, considera además que tanto sus compañeros y compañeras como algunos docentes no les entienden (Goodall y MacKenzie, 2019; Humphrey y Lewis, 2008; All Party Parliamentary Group on Autism, 2017) y experimentan mayores sentimientos de soledad al compararlos con estudiantes con un

desarrollo neurotípico (Parsons, 2015; Cook et al., 2018; Bauminger y Kasari, 2000). Además estudios de personas adultas con TEA manifiestan con frecuencia que sus experiencias escolares han sido muy negativas ya que han sido incomprendidas, perseguidas, ignoradas y víctimas de acoso escolar (Jones et al., 2008; Goodall y MacKenzie, 2019; Cook et al., 2018; Parsons, 2015). Trabajar en grupo, las altas ratios de alumnado y el ambiente ruidoso y desestructurado del centro escolar suponen una de las mayores dificultades según el propio alumnado con TEA (Saggers et al., 2016; Goodall y MacKenzie, 2019; Cook et al., 2018).

Otro factor que aparece en varias investigaciones como barrera en la escuela ordinaria, es el acoso escolar percibido por gran parte del alumnado con TEA. Sin embargo no se tienen datos estadísticos oficiales relacionados con el abuso y acoso escolar, tanto del alumnado general, como del alumnado con discapacidad y por tipo de discapacidad (Grupo Social ONCE, 2019). Varios estudios demuestran que la ansiedad es una de las dificultades más comunes entre este alumnado una vez llegada la adolescencia (Josilowski y Morris, 2019). Esta ansiedad tiene varias fuentes de estrés como son el propio entorno educativo ruidoso, bullicioso y caótico, y las interacciones con los demás, donde el acoso se identifica como tres veces más probable para los niños y niñas con TEA (Symes y Humphrey, 2012). Lamentablemente, la capacidad académica de parte de este alumnado se ve reemplazada por los desafíos que experimentan relacionados con la participación e interacción social.

En un estudio de Sagger (2015), se descubrió que las relaciones positivas con los compañeros y compañeras actúan como factor protector para los y las estudiantes con TEA. Las amistades fueron percibidas como facilitadoras por los adolescentes con TEA, ya que brindaron apoyo y tuvieron un impacto positivo en sus experiencias escolares. Algo curioso es que todos los y las estudiantes con TEA habían experimentado momentos de intimidación y burlas, sin embargo, no fue tanto la regularidad de la intimidación lo alarmante, sino el hecho de que solo las formas más frecuentes y manifiestas de intimidación, como la agresión física y el acoso sexual evidente, fueron las que informaron los estudiantes. No reportaban formas más sutiles de intimidación como burlas verbales e insultos.

Si bien queda demostrado que las habilidades sociales representan un gran desafío para este alumnado, los hallazgos encontrados hasta ahora apoyan la idea de que brindar a estos estudiantes oportunidades y exposición en un entorno de educación ordinario es de suma importancia a la hora de desarrollar habilidades básicas que les ayudarán a convertirse

en miembros funcionales de la sociedad y alcanzar su potencial (Roleska et al., 2018; Goodall, 2015; Strain y Bovet, 2011). Otros factores facilitadores encontrados son la flexibilidad en el aula y metodología docente (Goodall y MacKenzie, 2019) y el poder contar con apoyos específicos y adaptaciones curriculares (Goodall y MacKenzie, 2019; Parsons, 2015).

La evidencia dice que la escolarización ordinaria para el alumnado con TEA en las distintas etapas es la mejor opción siempre que se cuenten con los apoyos educativos y se planifique de forma rigurosa la respuesta educativa, constituyendo estos dos factores, elementos imprescindibles. Existen numerosos estudios donde se han implementado diversas intervenciones y estrategias (programas de autocuidado, tutoría entre iguales o anticipación de respuestas, entre otros) que apoyan la inclusión de este colectivo en la educación ordinaria, incluso en casos de autismo severo (Harrower y Dunlap, 2001). Además para que esta inclusión sea más exitosa deben participar e involucrarse todas las partes interesadas en el proceso (Fortuny y Sanahuja-Gavaldà, 2019). La comunicación y la conexión entre el profesorado y las familias son vitales para el aprendizaje del niño o niña dando como resultado un mejor ajuste social y académico (Josilowski y Morris, 2019)

Por otro lado, una de las principales barreras encontradas a lo largo de la literatura es la escasa formación docente en materia de TEA así como el propio desconocimiento del trastorno (Emam y Farrell, 2009; Johansson, 2014; Lindsay et al., 2013; McGillicuddy y O'Donnell, 2014; Humphrey y Symes, 2013; Ravet, 2018; Majoko, 2016; Segall y Campbell, 2012; Segall y Campbell, 2014; Peters y Forlin, 2011; Sproston et al., 2017). No se sienten preparados para apoyar a los y las estudiantes con TEA a nivel social, académico y conductual (Symes y Humphrey, 2011). Esta visión es compartida tanto por el propio profesorado como por las familias de este alumnado. Además, aparecen otras barreras resumidas en los trabajos Wilson y Landa (2019) y Gonzalez et al. (2022) como son: la falta de compromiso del educador y cohesión del equipo educativo, factores asociados a limitaciones en el tiempo y los recursos educativos, la falta de legislación específica unida a las decisiones y apoyo relacionados con la administración, las dificultades comunicativas y comportamentales del alumnado y que la propia familia no sea realista en cuanto a las capacidades del alumno o alumna así como al diagnóstico. Otro trabajo desarrollado acerca de la situación educativa del alumnado con necesidades educativas especiales en la Comunidad de Madrid (Marchesi et al., 2003) concluía que el profesorado de infantil y primaria mostraban una opinión más positiva sobre su eficacia para atender al alumnado con

necesidades educativas especiales en comparación con el profesorado de secundaria, quienes no se consideraban preparados para ello.

Manteniéndonos en 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). El uso de metodologías activas (Emam y Farrel, 2009; Lindsay et al., 2014), 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 y alumnas (Lindsay et al., 2014) y contar con docentes comprometidos (Humphrey y Lewis, 2008).

Por otro lado, los docentes con formación específica en TEA, además de las dificultades anteriormente mencionadas, señalan como barrera principal 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 poco trabajo que se hace en el centro en relación con la promoción de habilidades sociales (Frederickson, 2010; Lindsay et al., 2013). Según Echeita et al. (2013) los servicios de apoyo educativo deberían estar organizados para atender a todo el alumnado y no solo al alumnado con TEA, independientemente si este apoyo se efectúa en el aula regular o en el aula de apoyo. Consecuentemente, el profesional referente del alumnado con TEA debería ser el tutor o tutora, al igual que el de sus compañeros y compañeras, y no el maestro o maestra de apoyo, lo que evitaría la excesiva dependencia hacia “su” maestro o maestra de apoyo. Según Goodman y Williams (2007), facilitaría la socialización con sus iguales y se evitarían comportamientos discriminatorios, además las acciones educativas no quedarían aisladas y se evitaría la descontextualización curricular. Sin embargo, el hecho de que el resto de profesorado que no da apoyo, tenga escasa formación en TEA y la alta ratio de alumnado con necesidades educativas especiales que lleva el profesorado de apoyo dificulta la puesta en práctica de esta idea. En cuanto a los facilitadores, se habla de la necesidad de que la cultura del centro sea inclusiva; siendo responsabilidad de la dirección su desarrollo (Eldar et al., 2010; Segall y Campbell, 2014; Symes y Humphrey, 2011) así como contar con apoyos y

tecnologías específicas (Lindsay et al., 2014) y mayor flexibilidad por parte de los docentes (Lindsay et al., 2014; Frederickson, 2010).

Parece que esta falta de respuesta educativa adaptada y adecuada por parte del sistema educativo ordinario hacia este alumnado, queda reflejada en las altas tasas de abandono escolar conforme avanzan las etapas educativas, ya sea también por el cambio a otra modalidad educativa como es la educación especial (Confederación Autismo España, 2020).

Por último, no se debe olvidar la voz de las familias, según su perspectiva las principales barreras encontradas son: la falta de formación y desconocimiento del TEA, la alta cantidad de trámites burocráticos, los deficitarios canales de comunicación y falta de apoyo del sistema educativo (An et al., 2018; Lilley, 2015; Mutabbakani y Callinan, 2020). Así como la falta de legislación específica, recursos y financiación y la falta de apoyo y empatía por parte de las familias sin hijos o hijas con necesidades educativas especiales (Cook et al., 2018). Por ello, uno de los principales facilitadores es sentirse escuchadas por el centro y ser tenidas en cuenta en la toma de decisiones, así como el percibir una cierta flexibilidad por parte de los y las docentes y que la transición académica sea gradual (Larcombe et al., 2019).

Tabla 2
Barreras y facilitadores desde diferentes perspectivas

	Barreras	Facilitadores
Alumnado con TEA	Altas ratios de alumnado y ambientes ruidosos (Goodall y MacKenzie, 2019; Cook et al., 2018; Sagers et al., 2016; Symes y Humphrey, 2012).	Flexibilidad en el aula y metodología docente (Goodall y MacKenzie, 2019).
	Miedo al trato con los iguales, acoso escolar y no hacer amigos (Goodall y MacKenzie, 2019; Cook et al., 2018; Parsons, 2015; Jones et al., 2008).	Contar con apoyos específicos y adaptaciones curriculares (Goodall y MacKenzie, 2019; Parsons, 2015).
	Falta de comprensión por parte de los docentes y el resto de compañeros y compañeras (Goodall y MacKenzie, 2019; Humphrey y Lewis, 2008).	Relaciones positivas con los compañeros y compañeras (Sagger, 2015)
	Miedo a ser estigmatizados y sentimientos de soledad (All Party Parliamentary Group on Autism, 2017; Cook et al., 2018; Parsons, 2015; Bauminger y Kasari, 2000).	
Profesorado no especializado	Falta de formación docente y desconocimiento del TEA (Emam y Farrell, 2009; Johansson, 2014; Lindsay et al., 2013; McGillicuddy y O'Donnell, 2014; Humphrey y Symes, 2013; Ravet, 2018; Majoko, 2016; Segall y Campbell, 2012; Segall y Campbell, 2014; Peters y Forlin, 2011; Sproston et al., 2017)	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).
	Dificultades comunicativas y comportamentales del alumnado (Emam y Farrell, 2009; Larcombe et al., 2019; Johansson, 2014; Majoko, 2016).	Comunicación bidireccional con las familias y los agentes del centro (Schultz et al., 2016; Larcombe et al., 2019).
	Padres no realistas en cuanto a las capacidades del niño y su diagnóstico (Schultz et al., 2016; Lindsay et al., 2013).	Crear una relación de confianza y desarrollar un vínculo (Lindsay et al., 2013).
	Falta cohesión diferentes agentes educativos del centro (Emam y Farrell, 2009; Wilson y Landa, 2019).	Uso metodologías activas (Emam y Farrell, 2009).
	Falta de tiempo, financiación de apoyos y materiales así como alta ratio (Lindsay et al., 2013; McGillicuddy y O'Donnell, 2014; Humphrey y Symes, 2013; Ravet, 2018).	Trabajar con los otros alumnos que supone el TEA; contar con una mayor concienciación y visibilización (McGillicuddy y O'Donnell, 2014; Majoko, 2016).
	Falta de políticas educativas (Ravet, 2018; Majoko, 2016).	
Profesorado especializado	Falta de colaboración entre agentes educativos (Eldar et al., 2010; Frederickson, 2010; Echeita et al., 2013)	Que el director del centro promueva una cultura inclusiva y una organización clara (Eldar et al., 2010; Lindsay et al., 2014; Symes y Humphrey, 2011).
	El poco trabajo que hay en la promoción de habilidades sociales (Frederickson, 2010).	Contar con apoyos y tecnologías específicas (Lindsay et al., 2014).
		Mayor flexibilidad por parte de los docentes (Lindsay et al., 2014; Frederickson, 2010).
Familias	Falta de formación en el profesorado y desconocimiento del TEA (An et al., 2018; Lilley, 2015; Larcombe et al., 2019; Humphrey y Lewis, 2008).	Sentirse escuchadas y tenidas en cuenta por el centro, así como que la transición académica sea gradual (Larcombe et al., 2019).
	Falta de comunicación y apoyo por el sistema educativo del país (An et al., 2018; Lilley, 2015).	Promoción de valores inclusivos en todo el alumnado (Larcombe et al., 2019).
	Falta de apoyo por parte de otras familias (Cook et al., 2018).	

Fuente: Elaboración propia

3.6 Atención y actuaciones al alumnado con TEA

La creciente escolarización de estudiantes con trastorno del espectro autista supone actualmente un importante desafío para todos los profesionales del ámbito de la educación, ya no solo especialistas de la educación especial sino también profesorado generalista responsable de las tutorías, de asignaturas específicas o profesionales de la orientación. Ante este reto, es necesario que todos estos profesionales dispongan de los conocimientos adecuados acerca de qué procedimientos de intervención son verdaderamente efectivos para alcanzar los objetivos que se proponen en el caso de este alumnado (Tárraga y Sanz, 2018).

El orientador u orientadora del centro debe facilitar al resto de agentes implicados el conocimiento sobre las características de este alumnado, sus dificultades, sus necesidades y sus potencialidades, ayudando al equipo docente a que se desmitifiquen algunos tópicos y a planificar la intervención. Esta intervención parte de un proceso previamente planificado a través de un Plan de Acción Tutorial. Además realizará la evaluación psicopedagógica y el posterior informe psicopedagógico, el cual es clave para ajustar la respuesta educativa de estos alumnos y alumnas, así como la determinación, en su caso, de los recursos y apoyos específicos complementarios que puedan necesitar. Además asesorará en la elaboración del Plan de Atención a la Diversidad (PAD) donde queden reflejadas las actuaciones de intervención educativa generales que deben de poner en marcha los centros, antes de adoptar actuaciones específicas. Como integrantes de la Red Integrada de Orientación Educativa (RIOE), se deben desplegar actuaciones generales que beneficiarán, no sólo al alumnado TEA, sino a todo el alumnado, como por ejemplo la Accesibilidad universal al aprendizaje y la función tutorial y de convivencia (Hortal et al., 2011).

Arranz y Aguado (2005) proponen que se deben generar espacios de conversación con el alumnado y su entorno para realizar tutorías personalizadas intentando así, establecer vínculos entre comunidad educativa y familia. Es decir, que una de las funciones de las tutorías sea necesariamente llevar a cabo una correcta coordinación con la familia y con los propios alumnos y alumnas, ofreciéndoles un feedback sobre sus avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En general, estructurar el entorno y las tareas son dos de los principios de intervención básicos con este alumnado, y son la piedra angular del programa TEACCH que, como nos presentan Mesibov y Howley (2010) favorece la inclusión del alumnado con TEA al permitirle el acceso al currículo ordinario. Sanz et al. (2018) en su investigación, evidencian

que la mayoría de las áreas afectadas en los niños con TEA mejora gracias a la metodología TEACCH. Su aplicación en los centros consiste en adaptar la práctica educativa a las distintas formas de entender, pensar y aprender de las personas con autismo. Sus componentes son: estructura física del entorno, implementación de agendas, establecer un sistema de trabajo y crear una estructura con información visual (Montalva et al., 2012).

Además se deberá contar con un plan de trabajo individualizado adaptado a sus necesidades, pero implicando herramientas de trabajo como son las diversas técnicas de aprendizaje cooperativo, rincones, aprendizaje sin error, tutoría entre iguales (Harper et al., 2008; Owen et al., 2008), la práctica de habilidades sociales y comunicativas, y oportunidades para lograr aprendizajes funcionales y significativos. Las adaptaciones para este alumnado deben realizarse en todas las áreas de desarrollo, esencialmente en los ámbitos de comunicación y lenguaje, y en la organización y anticipación de los espacios, tiempos y actividades (Azorín, 2014).

Finalmente, se recomiendan utilizar recursos como los Sistemas de Comunicación Alternativa o Aumentativa (Bondy y Frost, 2002) con el objetivo de aumentar la capacidad comunicativa del alumnado o usar las nuevas tecnologías dentro del aula de forma habitual (iPad, ordenadores, móvil con o sin conexión a internet, pantallas táctiles...) como describen Brodhead, et al. (2018). El éxito de estas estrategias radica en el uso generalizado de las mismas por parte del docente, según afirma Florian y Black-Hawkins (2011), es decir, no considerarlas exclusivas para el alumnado con TEA en un momento puntual, sino que formen parte del bagaje metodológico del profesorado dentro del aula regular, favoreciendo a todo el alumnado.

3.7 Transición a la etapa secundaria

Tal como se ha ido detallando anteriormente, existe una diferencia significativa de estos procesos según las diferentes etapas educativas y en función de los diferentes colectivos de alumnado con necesidades educativas especiales, entre los que se encuentra el alumnado con TEA. La transición de la escuela primaria a la secundaria es un desafío para la mayoría de los niños y niñas y puede ser especialmente exigente para aquellos con TEA (Mandy et al., 2015; Tobin et al., 2012). Actualmente, no existen intervenciones estandarizadas basadas en la evidencia para esta transición.

Una revisión reciente de Mamas et al. (2021) sobre la participación social del alumnado con TEA en la educación ordinaria, pone de manifiesto la escasez de investigaciones en el ámbito de la educación secundaria de este colectivo. Parte de los resultados más negativos sobre la participación social (aceptación social de los compañeros y autopercepción social) se dieron en los pocos estudios de escuelas de educación secundaria, mostrando que la inclusión en las escuelas secundarias puede ser más desafiante para los estudiantes con TEA y su subsiguiente participación social. Hasta la fecha, la investigación sobre la educación inclusiva para estudiantes con TEA se ha centrado en los resultados académicos y en las experiencias de los niños y niñas en lugar de los adolescentes.

Durante esta etapa este alumnado debe hacer frente a un amplio abanico de materias curriculares así como adaptarse a diferentes profesores y a sus distintas metodologías de trabajo, a la presencia más “diluida” de la figura del tutor, tan relevante en la Educación Primaria; por otra parte, la adaptación a la cantidad de tiempos no estructurados (recreos, cambios de clases y desplazamientos constantes, guardias y sustituciones), diferentes espacios físicos, además de los problemas típicos de cualquier adolescente (cambios hormonales, oposición sistemática,...) acentuados con los asociados a estos alumnos y alumnas (aparición de crisis obsesivas, hipersensibilidad visual y auditiva, episodios depresivos...). Todo ello requerirá una serie de actuaciones desde el principio a través de un adecuado plan de acogida, donde se recojan las necesidades y características de este alumnado (Saggers, 2015).

En España todas las CCAA ofertan iniciativas para esta etapa a excepción del Principado de Asturias y las Ciudades de Ceuta y Melilla. Asimismo, se desconocen datos sobre la situación educativa de los alumnos/as con TEA al finalizar la educación no universitaria y existe una importante ausencia de información relativa a importantes áreas como su progreso, el grado de adquisición de competencias educativas y aprendizajes para la transición a la vida adulta, así como su participación en la sociedad. Únicamente el País Vasco establece la posibilidad de que el alumnado que proviene de las “aulas estables” pueda tener continuidad a través de las “Aulas de Aprendizaje de Tareas”, donde se fomenta la preparación laboral para la vida activa del alumnado con necesidades educativas especiales ligadas a un retraso mental (De la Torre y Martín, 2020).

4. Reflexión crítica

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

Según los datos mostrados, en España aún tenemos a más 37.000 alumno/as escolarizados en centros educativos especiales. Y aunque el 80% del alumnado con necesidades educativas especiales está escolarizado en el sistema general, la mayoría lo hace en modalidades específicas como aulas estables, específicas o programas de educación combinada. Esto significa que hay mucho por hacer para lograr que todo el alumnado disfrute del derecho a educarse en común con los demás.

Respecto a las políticas inclusivas en España se ha dado un estancamiento, a pesar de que ha tenido un claro impulso desde el punto de vista teórico, lamentablemente no se ha visto reflejado en igual medida en la realidad de las aulas. Todavía falta adaptar y flexibilizar el currículum y metodologías para poder responder a las necesidades de todo el alumnado y sobre todo mejorar la formación del profesorado en este tema. La mayor parte de las investigaciones coinciden en que es imprescindible mejorar la formación del profesorado, así como dotar de un mayor número de profesionales de apoyo a los centros.

Por otro lado, cada vez existen más estudios que evidencian la eficacia del uso de metodologías y estrategias que favorecen la inclusión de este alumnado, como son el programa TEACCH, el aprendizaje cooperativo y sin error, tutoría entre iguales, así como el uso educativo de los espacios (patios, pasillos o bibliotecas). Esto significa que hay mucho conocimiento disponible para hacer efectivo el derecho a una educación inclusiva de este alumnado, no hay excusa para no seguir avanzando sino, más bien, para actuar y asegurar, en todo momento, que se están escuchando las voces de los más implicados.

Respecto a estas voces, resulta llamativo observar las diferencias encontradas en lo que presuponen ser las barreras y facilitadores principales para las familias, el alumnado y los docentes. Más allá de la necesidad de contar con un profesorado mejor formado, se deduce que sigue sin tenerse claro qué implica el proceso hacia una educación más inclusiva. Parece que solo importa el hecho de la mera presencia de este alumnado en los centros ordinarios (y no siempre de manera continuada) y se olvidan las condiciones adecuadas que hagan que se sientan parte y tengan relaciones sociales positivas con sus iguales, haciéndose así necesario

un gran apoyo en la promoción de sus habilidades y relaciones sociales. Sin embargo, desde la perspectiva docente apenas se menciona esta preocupación, resaltando por tanto la dificultad actual de encajar programas específicos dedicados a este tema dentro de un currículo escolar sobrecargado y de unos tiempos y espacios inexistentes para ello. Otra de las posibles explicaciones puede ser la falsa creencia por parte de los/as docentes de que la promoción de habilidades sociales es un trabajo de las familias y no de la escuela.

Los orientadores y orientadoras tienen un papel decisivo para que todo lo comentado anteriormente avance, son los encargados de poner en práctica y en marcha el plan de atención a la diversidad, así como coordinar las diferentes estrategias, al profesorado y a todos los elementos que forman parte del plan, entre ellos también las familias. El trabajo con las familias sigue siendo una pieza fundamental, sobre todo desde el punto de vista de aumentar las expectativas de éxito y hacer tomar conciencia de la importancia de que sus hijos e hijas sigan estudiando. El abandono temprano de este alumnado es un indicador dramático del fracaso de la escuela inclusiva.

Además, el orientador y orientadora debe asesorar al profesorado sobre cómo atender al alumnado ya que en realidad son estos los responsables directos de los mismos, tanto a nivel metodológico como a nivel de concienciación de toda la comunidad educativa sobre la responsabilidad de trabajar por una escuela inclusiva real. Sin embargo, tal como ya se ha indicado, los profesionales de la orientación dedican la mayor del tiempo a evaluaciones psicopedagógicas, cuyo modelo actual sigue siendo rehabilitador, creando una constante sensación de frustración y contradicción. Parece que mientras se sigan dedicando exclusivamente a la evaluación psicopedagógica y no a otras tareas que se consideran esenciales, difícilmente aumentará la capacidad del sistema para atender a la diversidad en un contexto inclusivo.

Tal como se ha podido mostrar, a medida que el alumnado con TEA crece, su escolarización se suele alejar de los ámbitos más inclusivos. El contexto de los institutos de educación secundaria es particularmente complejo para ellos y ellas. Es necesario prestar un cuidado particular a los momentos de transición entre centros y etapas. Los procedimientos de acogida deben contemplar una preparación del profesorado y de los futuros compañeros y compañeras de curso. En este contexto la figura del orientador u orientadora es fundamental ya que debe coordinarse con todos los agentes para preparar esta transición y asegurar unas condiciones adecuadas. No olvidarnos tampoco de la educación no obligatoria (bachillerato y

formación profesional) la cual debe cuidarse especialmente para no convertirse en una vía muerta, resulta imprescindible promover estas salidas ya que los datos de alumnado en estas etapas es mínimo. Se necesitan más investigación sobre intervenciones que promuevan una inclusión exitosa, especialmente para adolescentes mayores y adultos jóvenes.

A pesar del gran avance en las investigaciones sobre los diferentes modelos de escolarización de este alumnado, parece que se sigue manteniendo el debate continuo entre integración versus inclusión, así como de los beneficios e inconvenientes de cada entorno educativo. Sin embargo, sí quedan claros los factores sobre los que hay que basarse para tomar esta decisión: los valores y opiniones de la familia, la disponibilidad de intervenciones basadas en la evidencia y centradas en objetivos específicos de cada alumno o alumna y personal bien formado y capacitado.

En última instancia cabe resaltar que el TEA será uno de los principales trastornos a los que tanto docentes como orientadores u orientadoras deban enfrentarse a lo largo de su vida laboral. Por ello, es imprescindible una correcta formación sobre el mismo y sobre las metodologías de trabajo que pueden ponerse en práctica en las aulas tratando de alcanzar los objetivos escolares destinados a estos alumnos y alumnas.

5. Conclusiones

En el desarrollo de la presente revisión teórica se ha hecho referencia a las diferentes tipologías de escolarización en las que es posible matricular a los niños con trastorno del espectro autista. Se ha hecho mayor hincapié en los centros ordinarios de educación ya que según la normativa actual, este alumnado será escolarizado preferiblemente en aulas y centros ordinarios. Tras revisar las diversas investigaciones y datos de referencia, se puede afirmar que en las últimas décadas se ha comenzado a trabajar de forma más adecuada, adaptando los recursos del centro y del aula al alumno o alumna y no al contrario. Sin embargo, las diferentes perspectivas y visiones tanto de las familias como de los docentes o el propio alumnado dejan entrever que aún falta mucho por hacer (González et al., 2022). Para garantizar una inclusión adecuada de este alumnado en los centros ordinarios, estos deben estar dotados de recursos de apoyo y mejora. Incluir a niños y niñas con TEA en una comunidad educativa ordinaria puede suponer un gran reto para todos los profesionales, pero si se actúa de manera temprana, el reto se encontrará bien encaminado (Bejarano et al., 2017).

Por otro lado, la escolarización en unidades de educación específicas, en centros de educación especial o en la modalidad de escolarización combinada, se realizará cuando la evaluación psicopedagógica, debidamente fundamentada y justificada, así lo proponga. Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP) son los encargados de realizar esta evaluación psicopedagógica requerida para una adecuada escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, así como para determinar las actuaciones de apoyo que se vayan a llevar a cabo para dar una respuesta educativa específica. Se debe colaborar con el profesorado y el resto de la comunidad educativa (centros, alumnado y familias) en la mejora de la calidad de la enseñanza (Confederación Autismo España, 2020).

Para avanzar hacia escuelas más inclusivas, no solo es necesario tener en cuenta el concepto de inclusión, sino que también es necesario utilizar una gran variedad de estrategias metodológicas con evidencia científica. El éxito de estas estrategias radica en el uso generalizado de las mismas por parte del docente, es decir, no considerarlas exclusivas para el alumnado con TEA en un momento puntual, sino que formen parte del bagaje metodológico del profesor dentro del aula regular (Florian y Black-Hawkins, 2011).

Respecto a las limitaciones, en primer lugar destacar que la información estadística disponible sobre el alumnado con TEA en las diferentes comunidades autónomas y a nivel estatal es muy escasa. Existe una gran heterogeneidad en los sistemas de recogida y análisis de los datos relativos a su situación y apenas hay indicadores compartidos entre los diferentes territorios que permitan obtener información ajustada y comparable entre ellos. Además tal y como ya se ha señalado, los datos oficiales hacen referencia a alumnado con “trastorno generalizado del desarrollo” ya que no existe la categoría específica de trastorno del espectro autista en los sistemas de registro estatales sobre datos de educación. En este sentido es necesario incorporar la categoría de TEA (Confederación Autismo España, 2022).

Otra limitación relacionada con los datos, es que la distribución por modalidad educativa viene definida únicamente por dos categorías: “alumnado integrado” y “alumnado de educación especial”. Esta clasificación no facilita el conocimiento específico de la distribución del alumnado en centros ordinarios en las distintas fórmulas de atención que se ofrecen en cada comunidad (Confederación Autismo España, 2020).

Por otro lado, existe una enorme variabilidad en las normativas y realidades autonómicas que configuran, en la práctica, diferentes sistemas educativos. Como

consecuencia se pone de manifiesto un riesgo de desigualdad de oportunidades para el alumnado con TEA (Confederación Autismo España, 2020; De la Torre y Martín, 2020).

Como retos actuales, señalar que continúa habiendo una necesidad de más investigación en entornos y contextos típicos en los que este alumnado entre en contacto durante el día escolar. Aparecen muy pocos estudios en el aula ordinaria durante las actividades y rutinas diarias típicas con el profesorado como agente de cambio. Esto conduce a una falta de generalización de las intervenciones realizadas en contextos menos relevantes (clínica o aula aparte) (Crosland y Dunlap, 2012).

También es importante que las investigaciones incluyan una mayor diversidad de estudiantes con TEA, es decir, con diferentes perfiles conductuales e intelectuales. Así como ampliar el rango de edad de principalmente estudiantes de educación primaria a estudiantes de nivel secundaria para determinar si las estrategias son efectivas y factibles para estudiantes de todas las edades y grados (Mamas et al., 2021).

Finalmente es importante señalar que no se han encontrado estudios de carácter longitudinal o transversal, que permitan construir una comprensión más completa de cómo se desarrolla la escolarización formal de este alumnado desde el inicio de esta hasta su finalización. Parece imprescindible que las futuras líneas de investigación analicen y tengan en cuenta todo el proceso y etapas educativas de este alumnado.

6. Referencias bibliográficas

- All Party Parliamentary Group on Autism. (2017). Autism and education in England 2017. London: The National Autistic Society.
- 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>
- Arranz, V. y Aguado, D. (2005). Desarrollo de competencias mediante blended learning: un análisis descriptivo. *Revista de Medios y Educación*, 26, 79-88.
- Autismo Europa. (2020). *Prevalence rate of autism*. <https://www.autismeurope.org/about-autism/prevalence-rate-of-autism>
- Azorín, C.M. (2014). Aulas abiertas que caminan hacia la educación inclusiva. *II Congreso Virtual Internacional sobre innovación Pedagógica y Praxis Educativa*. Celebrado en Sevilla, 26-28 de marzo de 2014
- Bauminger, N. y Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in high functioning children with autism. *Child Development*, 71(2), 447-456.
- Bejarano, A., Magán, M., De Pablos, A. y Canal, R. (2017). Intervención psicoeducativa en alumnos con trastornos del espectro del autismo en educación primaria. *Revista Española de Discapacidad*, 5 (2), 87-110.
- Bondy, A. y Frost, L. (2002). *A Picture's Worth: PECS and Other Visual Communication Strategies in Autism*. *Topics in Autism*. USA: Woodbine House.
- Brodhead, M.T., Courtney, W.T. y Thaxton, J.R. (2018). Using activity schedules to promote varied application use in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 51(1), 80-86.

- Confederación Autismo España. (2020). *El alumnado con trastorno del espectro del autismo en España. Análisis de la distribución autonómica y de los modelos educativos existentes*. <https://autismo.org.es>
- Confederación Autismo España. (s.f.). *Qué es el autismo*. <https://autismo.org.es/el-autismo/que-es-el-autismo/>.
- 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.
- Crosland, K. y Dunlap, G. (2012). Effective Strategies for the Inclusion of Children With Autism in General Education Classrooms. *Behavior Modification*, 36(3), 251–269. <https://doi.org/10.1177/0145445512442682>
- Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón (BOA). 240. 18/12/2017
- De la Torre González, B., y Martín, E. (2020). La Respuesta Educativa al Alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en España: Un avance Desigual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 249-268. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.012>
- 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. <https://doi.org/10.17583/qre.2021.7934>
- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R.L. Schalock (Eds.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 329-357). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. y Verdugo, M. (Ed.). (2004): *La declaración de salamanca sobre necesidades educativas especiales diez años después. Valoración y prospectiva*. Publicaciones INICO.

- 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.
- Florian, L. y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-28.
- Fortuny, R. y Sanahuja- Gavaldà, J. M. (2019). Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Educación*, 44(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.3688>
- 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. (2015). How do we create ASD-friendly schools? A dilemma of placement. *Support for learning*, 30(4), 305-326. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12104>
- Goodall, C. (2018). 'I felt closed in and like I couldn't breathe': A qualitative study exploring the mainstream educational experiences of autistic young people. *Autism and Developmental Language Impairments*, 3, 1-16. <https://doi.org/10.1177/2396941518804407>
- 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>
- Goodman, G. y Williams, C. M. (2007). Interventions for Increasing the Academic Engagement of Students with Autism Spectrum Disorders in Inclusive Classrooms. *TEACHING Exceptional Children*, 39(6), 53 - 61. <https://doi.org/10.1177/004005990703900608>

- González de Rivera Romero, T., Fernández-Blázquez, M. L., Simón Rueda, C. y Echeita, G. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: una revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 53(1), 115–135. <https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>
- Grupo Social ONCE. (2019). *Acoso y ciberacoso escolar en el alumnado con discapacidad*. <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Estudio%20Acoso%20Escolar.pdf>
- Harper, C. B., Symon, J. B. y Frea, W. D. (2008). Recess is time-in: Using peers to improve social skills of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(5), 815–826.
- Harrower, J.K. y Dunlap, G. (2001). Including Children with Autism in General Education Classrooms: A Review of Effective Strategies. *Behavior Modification*, 25(5), 762-784. <https://doi.org/10.1177/0145445501255006>
- Hernández, J. M. (2011). *Déjame que te hable de los niños y niñas con autismo de tu escuela*. Teleno Ediciones S.L.
- Hernández, J.M., Artigas-Pallarés, J., Martos-Pérez, J., Palacios-Antón, S., Fuentes-Biggi, J., Belinchón-Carmona, M., Canal-Bedia, R., Díez-Cuervo, A., Ferrari-Arroyo, M.J., Hervás-Zúñiga, A., Idiazábal-Alecha, M.A., Mulas, F., Muñoz-Yunta, J.A., Tamarit, J., Valdizán, J.R. y Posada-De la Paz, M. (2005). Guía de buena práctica para la detección temprana de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 41, 237-245.
- Hortal, C., Bravo, A., Mitja, S. y Soler, JM. (2011). *Alumnado con trastorno del espectro autista*, Barcelona: Grao.
- Humphrey, N. y Lewis, S. (2008). What does ‘inclusion’ mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools?. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(3), 132–140. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00115>
- 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>

- Ilan M, Meiri G, Manelis-Baram L, Faroy M, Michaelovski A, Flusser H, Binoun-Chaki H, Segev-Cojocar R, Dotan O, Schtaierman H, Menashe I, Dinstein I. Young Autism Spectrum Disorder Children in Special and Mainstream Education Settings Have Similar Behavioral Characteristics. *Autism Res.* 2021 Apr;14(4):699-708. doi: 10.1002/aur.2400.
- 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.
- Jones, G., English, A., Guldberg, K., Jordan, R., Richardson, P. y Waltz, M. (2008). *Educational provision for children and young people on the autism spectrum living in England: A review of current practice, issues and challenges*. London: Autism Education Trust.
- Josilowski, C. S. y Morris, W. (2019). A Qualitative Exploration of Teachers' Experiences with Students with Autism Spectrum Disorder Transitioning and Adjusting to Inclusion: Impacts of the Home and School Collaboration. *The Qualitative Report*, 24(6), 1275-1286. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3757>
- Junta de Andalucía. (s.f.). *Protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa*. <https://www.juntadeandalucia.es>
- Kurth, J. A., Mastergeorge, A. M., & Paschall, K. (2016). Economic and demographic factors impacting placement of students with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(1), 3–12.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04022-z>
- Ley Orgánica de Educación (2006). 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín oficial del Estado, 106(4), 17158-17207.
- 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.
- Lizasoáin, O. (2014). Pautas de orientación vocacional para alumnos con necesidades educativas especiales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD*, 6(1), 363-364.
- 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.
- Makin, C., Hill, V., y Pellicano, E. (2017). The primary-to-secondary school transition for children on the autism spectrum: A multiinformant mixed-methods study. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 1-18. <http://doi.org/10.1177/2396941516684834>
- Mamas, C., Daly, A., Cohen, S. y Jones, G. (2021). Social participation of students with autism spectrum disorder in general education settings. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100467>
- Mandy, W., Murin, M., Baykaner, O., Staunton, S., Cobb, R., Hellriegel, J., Anderson, S. y Skuse, D. (2016). Easing the transition to secondary education for children with autism spectrum disorder: An evaluation of the Systemic Transition in Education Programme for Autism Spectrum Disorder (STEP-ASD). *Autism*, 20(5), 580-590. <https://doi.org/10.1177/1362361315598892>
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., Babio, M., Galán, M., Aguilera, M.J. y Pérez, E. (2003). *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid

- 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.
- Mesibov, G. y Howley, M. (2010). *El acceso al currículo por alumnos con Trastornos del Espectro del Autismo: Uso del programa TEACCH para favorecer la inclusión*. Ávila: Autismo Ávila
- Montalva, N., Quintanilla, V., y Del Solar, P. (2012). Modelos de intervención terapéutica educativa en autismo: ABA y TEACCH. *Revista Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia*, 23(1), 50-57.
- Morales-Hidalgo, P., Roigé-Castellví, J., Hernández-Martínez, C., Voltas, N. y Canals, J. (2018). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among Spanish school-age children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(9), 3176-3190.
- 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>
- 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.
- Owen-Deschryver, J. S., Carr, E. G., Cale, S. I. y Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting social interactions between students with autism spectrum disorders and their peers in inclusive school settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(1), 15-28.
- Palomo, R. Simón, C., y Echeita, G. (2019). Los servicios de orientación educativa ante el desarrollo de una educación más inclusiva. *Educación y Orientación*, 11, 49-54.

- 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.
- Ramírez, M. A. y Torres, J. M. (2013). Percepción del orientador escolar por la comunidad educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 469-476. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349852058039>
- Rattaz, C., Munir, K., Michelon, C., Picot, M. C., Baghdadli, A., Baghdadli, A., ... Vespérini, S. (2019). School inclusion in children and adolescents with autism spectrum disorders in France: Report from the ELENA French Cohort Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(2), 455-466. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04273-w>
- 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>
- Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Trotta.
- Roleska, M., Roman-Urrestarazu, A., Griffiths, S., Ruigrok, A. N. V., Holt, R., van Kessel, R., McColl, K., Sherlaw, W., Brayne, C. y Czabanowska, K. (2018). Autism and the right to education in the EU: Policy mapping and scoping review of the United Kingdom, France, Poland and Spain. *Plos One*, 13(8), 1-17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202336>
- Russell, G., Collishaw, S., Golding, J., Kelly, S. E., y Ford, T. (2015). Changes in diagnosis rates and behavioural traits of autism spectrum disorder over time. *British Journal of Psychiatry Open*, 1(2), 110-115. <https://doi:10.1192/bjpo.bp.115.000976>
- Saggers, B. (2015). Student perceptions: Improving the educational experiences of high school students on the autism spectrum. *Improving Schools*, 18(1), 35-45. <https://doi.org/10.1177/1365480214566213>

- Saggers, B., Carrington, S. B. y Harper-Hill, K. (2016). The Australian Cooperative Research Centre for Living with Autism (Autism (CRC): Supporting improved educational outcomes for students on the autism spectrum. *CAISE Review*, 4, 66-85.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, N° Extraordinario, 117-137.
- Sanz, P., Tárraga-Mínguez, R. y Lacruz-Pérez, I. (2018). Prácticas psicoeducativas basadas en la evidencia para trabajar con alumnos con TEA. *Quaderns digitals.net*, 87, 152-161.
- 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.
- Snyder, T. D., y Dillow, S. A. (2012). Digest of Education Statistics, 2011. NCES 2012-001. *National Center for Education Statistics*. <https://nces.ed.gov/pubs2012/2012001.pdf>
- Sproston, K., Sedgewick, F. y Crane, L. (2017). Autistic girls and school exclusion: Perspectives of students and their parents. *Autism and Developmental Language Impairments*, 2, 1-14. <https://doi.org/10.1177/2396941517706172>
- Strain, P. y Bovey, E. (2011). Randomized, controlled trial of the LEAP model of early intervention for young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(3), 133-154. <https://doi.org/10.1177/0271121411408740>
- Symes, W. y Humphrey, N. (2012). Including pupils with autistic spectrum disorders in the classroom: the role of teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27(4), 517-532. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.726019>

- Tárraga-Mínguez, R. y Sanz-Cervera, P. (2018). ¿Qué estrategias de intervención funcionan en la educación de los niños con trastorno del espectro autista? Revisión de evidencias en la literatura científica. *ReiDoCrea*, 7, 279-287.
- Tobin, H., Staunton, S., Mandy, W., Skuse, D., Hellriegel, J., Baykaner, O., Anderson, S. y Murin, M. (2012). A qualitative examination of parental experiences of the transition to mainstream secondary school for children with an autism spectrum disorder. *Educational and Child Psychology*, 29(1), 75-85.
- Tomás, R. y Grau, C. (2016). Modalidades de escolarización para el alumnado con trastornos del espectro del autismo. *Revista de educación inclusiva*, 9(2), 1889-4208.
- Wilson, K. P. y Landa, R.J. (2019). Barriers to Educator Implementation of a Classroom-Based Intervention for Preschoolers With Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in Education*. 4(27), 1-10. <https://doi.org/doi: 10.3389/feduc.2019.00027>
- Zwaigenbaum, L., Bauman, M. L., Choueiri, R., Kasari, C., Carter, A., Granpeesheh, D., Mailloux, Z., Roley, S. S., Wagner, S., Fein, D., Pierce, K., Buie, T., Davis, P. A., Newschaffer, C., Robins, D., Wetherby, A., Stone, W. L., Yirmiya, N., Estes, A., ... Natowicz, M. R. (2015). Early Intervention for children with autism spectrum disorder under 3 years of age: Recommendations for practice and research. *Pediatrics*, 136, 60-81. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3667E>