
La inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista: los desafíos del profesorado para una educación inclusiva. Una revisión sistemática

The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder: the challenges of teachers towards inclusive education. A systematic review

ELENA MARTÍN DE LOS RÍOS

Facultad de Medicina, Salud y Deportes
Universidad Europea de Madrid
C. Tajo, s/n, 28670 Villaviciosa de Odón, Madrid
elenamr1305@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-2124-4125>

RAFAEL FRANCISCO CARACUEL-CÁLIZ

Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades
Universidad Internacional de La Rioja
Av. de la Paz 137, 26006, Logroño, La Rioja
rafaelfrancisco.caracuelcaliz@unir.net
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Internacional de Valencia
C. del Pintor Sorolla, 21, Ciutat Vella,
46002, València, Valencia (España)
rafaelfrancisco.caracuel@professor.universidadviu.com
<https://orcid.org/0000-0002-1828-4078>

Resumen: La presente investigación revisa la bibliografía sobre los desafíos para la inclusión del alumnado TEA en clase desde la perspectiva del docente. Además, se evalúa si existen diferencias en la percepción de los desafíos según el tipo de asignatura. Se siguieron las pautas descritas en la Declaración PRISMA 2020 para la elaboración de esta revisión. Tras el proceso de búsqueda se incluyeron 14 estudios que cumplieron los criterios de inclusión. Según los hallazgos, los desafíos se pueden clasificar en tres categorías: las relacionadas con los síntomas del autismo, las administrativas y las sociales. Los participantes añaden una serie de desafíos según la asignatura.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, Desafíos, Dificultades, Educación física, Educación inclusiva, Profesorado.

Abstract: The present research reviews the literature on the challenges towards the inclusion of ASD students in class from the teacher's perspective. In addition, it was evaluated whether there are differences in the perception of challenges depending on the type of subject. The guidelines described in the PRISMA 2020 Declaration were followed to prepare this review. After the search process, 14 studies that met the inclusion criteria were included. Based on the findings, the challenges can be classified into 3 categories related to autism symptoms, administrative and social. Participants add a series of challenges depending on the subject.

Keywords: Autism spectrum disorder (ASD), Challenges, Difficulties, Physical education, Inclusive education, Teachers.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Martín de los Ríos, E. y Caracuel-Cáliz, R. F. La inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista: los desafíos del profesorado para una educación inclusiva. Una revisión sistemática. *Estudios sobre Educación*, Early Access: 2025. DOI. <https://doi.org/10.15581/004.50.006>



ISSN: 1578-7001 / DOI: 10.15581/004.50.006

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN / Early Access: 2025

INTRODUCCIÓN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo que se inicia en la infancia y que afecta al desarrollo de la comunicación social, a la conducta, y que puede o no presentar comportamientos e intereses repetitivos (Hervás Zúñiga *et al.*, 2007). López Gómez y Rivas Torres (2014) afirman que, en general, el autismo se caracteriza por mostrar deficiencias en varias áreas del desarrollo: habilidades para la interacción social, habilidades para la comunicación y la presencia de comportamientos repetitivos, pero las personas que padecen este trastorno muestran una serie de síntomas que difieren de unos individuos a otros, lo que sugiere una marcada heterogeneidad sintomática que lleva a identificar diferentes subtipos.

Según los datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS), se estima que 1 de cada 100 niños/as a nivel mundial tiene TEA; de igual modo, la revisión de Zeidan *et al.* (2022) indica que, a nivel europeo, el 28,7% de los sujetos de una muestra de más de 454.000 personas fueron diagnosticadas de TEA. Ante estas cifras, la escuela no puede mantenerse al margen y debe adaptarse a las demandas de la sociedad, y, más específicamente, a las características de este tipo de alumnado, que requiere la presencia de lo que se ha dado en llamar educación inclusiva.

En el año 1994 tuvo lugar una conferencia organizada por el gobierno español, en cooperación con la UNESCO, a fin de promover el objetivo de la “Educación para Todos” en la que, finalmente, se aprobó la *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. En ese documento se establecen una serie de principios, políticas y prácticas, y se indica que el objetivo principal de la escuela inclusiva:

es que los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, independientemente de las dificultades o diferencias que puedan tener. Las escuelas inclusivas deben reconocer y responder a las diversas necesidades de sus estudiantes, acomodando diferentes estilos y ritmos de aprendizaje y garantizando una educación de calidad para todos a través de planes de estudio, acuerdos organizativos, estrategias de enseñanza, uso de recursos y asociaciones con sus comunidades apropiados (UNESCO, 1994, p. 11).

La literatura ha corroborado que la educación inclusiva genera sentimientos de seguridad entre los estudiantes, así como la capacidad para gestionar de forma efectiva el entorno. Además, entre otros beneficios, mejora la calidad de las relaciones con los demás y fomenta el sentimiento de crecimiento y desarrollo; en definitiva,

incide en variables asociadas al bienestar psicológico de los alumnos (Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021).

Aunque el acercamiento hacia una educación inclusiva se ha vuelto una realidad en el contexto educativo, no está exenta de dificultades, ya que el profesorado de alumnos con necesidades educativas afronta una serie de desafíos que limitan el correcto desarrollo de sus actividades profesionales. La preparación académica del profesorado es un factor muy influyente para la acomodación plena de los estudiantes con discapacidad en un entorno inclusivo. Pero, a pesar de esa importancia, las investigaciones muestran que los profesores perciben una falta de preparación inicial que, sumada a la sensación de malestar e insuficiencia, ha dado lugar a la aparición de pensamientos negativos hacia la enseñanza a estudiantes con necesidades educativas (Lirgg *et al.*, 2017). Los principales retos a los que se enfrentan se pueden resumir en los siguientes: la falta de recursos, la carga de trabajo, la percepción de las dificultades que se pueden presentar y la idoneidad de la educación inclusiva (Jury *et al.*, 2023). Asimismo, según los datos obtenidos en el estudio de Kuzmicheva y Afonkina (2020), las dificultades predominantes a la hora de trabajar con este alumnado son metodológicas y organizativas.

En definitiva, la incorporación de una educación inclusiva se ha convertido en un reto en el que es esencial analizar y comprender las dificultades que limitan su desarrollo para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas.

Es importante destacar que no todas las discapacidades son iguales, ya que cada una de ellas muestra diferentes dificultades y limitaciones en cuanto a la incorporación de los estudiantes en clase. Según el estudio de Lirgg *et al.* (2017), en el que se encuestó a profesores que trabajaban con alumnado con distintas discapacidades, se concluye que los estudiantes con discapacidades conductuales y TEA son los que mayor dificultad muestran para incorporarse en las clases.

En el estudio de Vidal-Esteve y Kossyvakaki (2024) se explora la situación actual de la inclusión de los estudiantes TEA en España y se presentan los principales problemas relacionados con esa inserción. En primer lugar, los autores explican que en el sistema educativo español existen dos tipos de escolarización de este alumnado: las escuelas ordinarias y los centros de educación especial; sin embargo, el trabajo concluye que se debe dar prioridad a los centros ordinarios con el fin de garantizar un mayor grado de inclusión, a pesar de que para reducir la segregación en estos centros se requieren una serie de cambios. En cuanto a la estructuración de las clases y las estrategias de enseñanza, se apunta que una secuenciación adecuada, el uso de rutinas, el apoyo visual y el apoyo de los compañeros facilita la inclusión de los alumnos TEA en el entorno escolar.

Al mismo tiempo, la actitud de los docentes es un factor clave a la hora de abordar la diversidad del alumnado.

En la evidencia científica encontramos diversos estudios que investigan aquellas variables docentes que facilitan la inclusión de estudiantes TEA. En general, los autores coinciden en que un mayor nivel de conocimientos y de formación influyen en la superación de prejuicios y en una mejor comprensión de las características de los estudiantes con este trastorno. En este sentido, es importante destacar que la experiencia y el contacto con personas TEA mejoran significativamente la labor de los docentes hacia la inclusión de este tipo de alumnos. Es decir, una mayor cantidad de formación y experiencia se relaciona con una mejor capacidad de respuesta docente, que está relacionada con el conocimiento y el uso de estrategias inclusivas efectivas (Gómez-Marí *et al.*, 2022; Russell *et al.*, 2022).

Por último, hay que indicar que existen otros factores que influyen positivamente en la inclusión efectiva del alumnado TEA, como son la presencia de políticas inclusivas que promuevan la concienciación sobre el TEA, la exposición a otros niños neurotípicos o la presencia de personal de apoyo al aprendizaje que suponga una mejora de los problemas emocionales y de conducta del estudiante TEA (Osborne y Reed, 2011; Segall y Campbell, 2012).

A pesar de la gran importancia de la educación inclusiva, la literatura manifiesta que aún no se ha podido implementar su espíritu debido a la existencia de una serie de desafíos. Entre ellos se destacan las barreras físicas, ya que las instalaciones escolares en ocasiones no responden a las necesidades educativas especiales de los alumnos, o la existencia de un plan de estudios que no es lo suficientemente flexible para adaptarse a las necesidades de los estudiantes. Así mismo, la falta de formación de los profesores, los problemas de comunicación con los alumnos, la falta de implicación de la familia o las desigualdades sociales y económicas son otros desafíos que obstaculizan una inclusión exitosa de este tipo de alumnado (Alvi *et al.*, 2023; Vidal-Esteve y Kossyvaki, 2024).

Pero no todas las materias tienen las mismas dificultades en relación a la inclusión del alumnado con diversidad; así, por ejemplo, la Educación Física (EF) muestra una serie de características muy concretas, entre las que destacan su carácter motor, donde los alumnos están en constante movimiento, la interacción alumno-alumno y docente-alumno, los materiales, etc., que dan lugar a la necesidad de emplear una metodología específica, muy diferente a la del aula, y que, en consecuencia, presenta desafíos diferentes para la educación inclusiva.

A raíz de estos datos, el objetivo de este trabajo es estudiar los retos a los que se enfrentan los docentes para la inclusión del alumnado con TEA, con el fin de comprender sus dificultades; además, se evalúa si existen diferencias en las

dificultades entre las asignaturas cuyas clases tienen lugar en el aula y las clases de EF, que se caracterizan por su complejidad organizativa, para crear un entorno educativo que asegure el acceso al aprendizaje de este tipo de alumnado con las mayores garantías de éxito.

En definitiva, este trabajo pretende identificar aquellos desafíos que puedan surgir en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado TEA, de forma que se ofrezca información relevante que permita crear una base para el futuro diseño de estrategias y recursos adaptados a sus necesidades educativas, proporcionando al profesorado herramientas efectivas para fomentar un clima educativo accesible y, por tanto, para capacitar a la comunidad educativa en la diversidad.

METODOLOGÍA

Protocolo de búsqueda

Esta revisión sistemática se ha realizado tomando como referencia las pautas descritas en la *Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas* (Page *et al.*, 2021). Para la elaboración, siguiendo la estrategia PICO (da Costa *et al.*, 2007), se realizó una búsqueda electrónica en cuatro bases de datos: Scopus, PubMed, Web of Science y SPORTDiscus. Se utilizó la siguiente ecuación de búsqueda: (education OR “high school” OR “primary school”) AND (autism) AND (teacher) AND (limitations OR barriers OR difficulties).

Criterios de elegibilidad

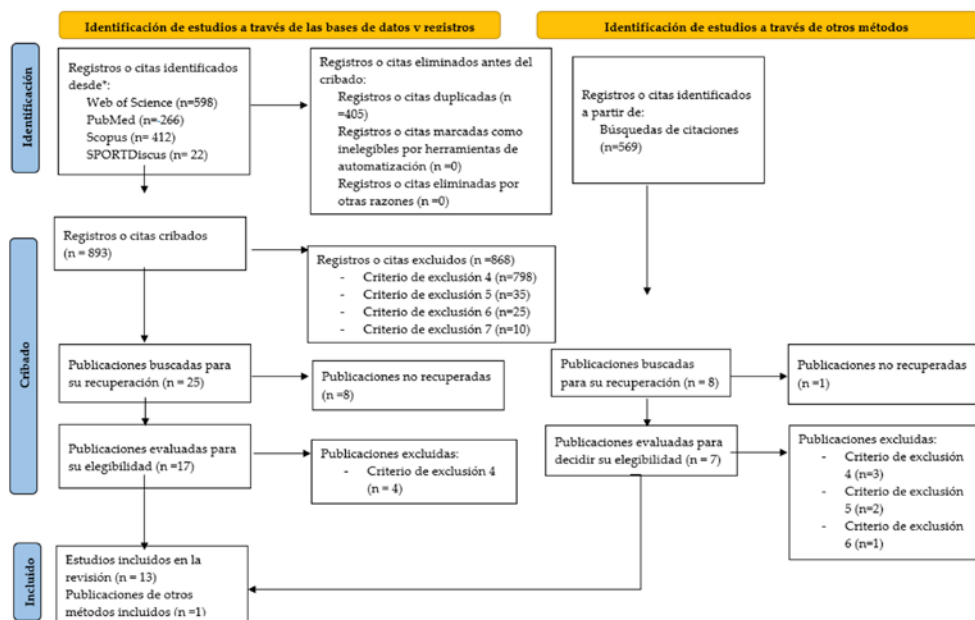
En cuanto a la selección de los artículos, se han incluido estudios que identificaran, desde el punto de vista de los docentes, los desafíos y dificultades que observan en la inclusión de alumnos con TEA. Se incluyeron trabajos que mencionaran las siguientes variables relacionadas con el tema de investigación: alumnos con autismo (1), profesor o docente (2), barreras, limitaciones y dificultades (3).

En consecuencia, se excluyeron aquellos estudios que no abarcaban el tema de investigación de esta revisión (4) (n=805), estudios dirigidos a personas con trastornos distintos al TEA (5) (n=37), estudios en los que la muestra no estuviera formada por docentes (6) (n=26) y aquellos en los que la muestra no trabajara con niños/as en la etapa de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria y secundaria (7) (n=10). Otros factores de exclusión fueron citas duplicadas (n=405) o publicaciones no recuperadas (n=8).

Selección de estudios

Tras incorporar la ecuación de búsqueda en las bases de datos mencionadas anteriormente, hubo un resultado total de 1298 artículos, que se exportaron al *software* Zotero para eliminar los duplicados. Posteriormente, se examinaron individualmente los títulos y resúmenes de los estudios restantes para realizar el filtrado según los criterios de inclusión y exclusión establecidos previamente. Paralelamente, se realizó una búsqueda a partir de las referencias bibliográficas de aquellos artículos incluidos en la revisión (n=569), sumándose los resultados de esta búsqueda en cada una de las fases del proceso de selección de los estudios indicados en el diagrama de flujo PRISMA 2020 (Figura 1). A partir de esta búsqueda se recuperaron diferentes publicaciones para su análisis (n=8); de estas publicaciones, se excluyeron estudios que no abarcaban el tema de investigación (n=3), estudios que no tenían población TEA (n=2) y estudios en los que la muestra no estaba formada por docentes (n=1), así como una publicación no recuperada (n=1). Finalmente, se seleccionaron 14 estudios para esta revisión.

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA 2020 para el proceso de selección de estudios



Evaluación del riesgo de sesgo

Para verificar la calidad de los estudios incluidos en esta revisión se evaluó el riesgo de sesgo utilizando la herramienta *QualSyst (Standard Quality Assessment Criteria for Evaluating Primary Research Papers from a Variety of Fields)* (Kmet *et al.*, 2004). QualSyst es una herramienta que se utiliza para evaluar la calidad de los estudios cualitativos que consta de 10 ítems puntuados con tres niveles de desempeño: 2 (satisfactorio), 1 (parcialmente satisfactorio), 0 (no satisfactorio).

Los ítems que examina esta herramienta se asocian con los siguientes dominios: la pregunta/objetivo de investigación, el diseño del estudio, el contexto, el marco teórico, la selección de la muestra, los métodos de recopilación de los datos, el análisis de los datos, los procedimientos de verificación, las conclusiones y la reflexividad de los resultados.

La puntuación se obtuvo mediante la siguiente fórmula: (puntuación total obtenida en los diez ítems/20). Las puntuaciones de calidad de los artículos se midieron usando porcentajes, desde 0 hasta 100%. Los estudios fueron revisados por dos evaluadores, que valoraron en primer lugar la calidad de forma individual; posteriormente, se calculó el acuerdo entre los evaluadores utilizando el coeficiente de correlación intraclass. Se obtuvo una puntuación de 0,93 ($p < 0,001$), que indica un grado de acuerdo “bueno” (Koo y Li, 2016).

De este modo, se decidió designar un punto de corte de al menos el 65% ($> 0,65$) para seleccionar los estudios. Esto significa que se incluyeron solo aquellos estudios con puntuaciones iguales o superiores al 65%.

Riesgo de sesgo en los estudios

En general, la calidad de los estudios incluidos fue alta. Los criterios que menor puntuación recibieron fueron el análisis de datos y el procedimiento de verificación. Podemos observar esta deficiencia en los estudios de Fernández-Rial *et al.*, 2022; Oriel *et al.*, 2020; Zuki y Rahman, 2016; sin embargo, se podría aumentar la calidad del estudio con la implementación de mejoras metodológicas. Algunas medidas podrían ser: profundizar en la técnica de muestreo; implementar fases de trabajo (una fase de distribución de las encuestas, una fase de codificación de los datos, una fase de búsqueda de temas y conexión entre ellos, etc.); indicar cómo y con qué herramienta se llevó a cabo el análisis de los datos (por ejemplo, *software* empleado). A continuación, en la Tabla 1 se muestra la evaluación de la calidad de los estudios incluidos.

Tabla 1. Evaluación de la calidad de los estudios

ESTUDIOS	OBSERVADOR 1	OBSERVADOR 2
Finke <i>et al.</i> , 2009	0,7	0,7
Obrusnikova y Dillon, 2011	1	0,9
Lindsay <i>et al.</i> , 2013	0,85	0,8
McGillicuddy y O'Donnell, 2014	0,8	0,75
Zuki y Rahman, 2016	0,65	0,65
Majoko, 2016	0,9	0,9
Young <i>et al.</i> , 2017	0,9	0,85
Hersh y Elley, 2019	0,85	0,85
McDougal <i>et al.</i> , 2020	0,75	0,75
Oriel <i>et al.</i> , 2020	0,8	0,65
Ahmed, 2021	0,9	0,9
Al Jaffal, 2022	0,75	0,7
Fernández-Rial <i>et al.</i> , 2022	0,75	0,75
McNamara <i>et al.</i> , 2023	0,95	0,85

Una vez evaluada la calidad de los estudios, con el fin de garantizar la validez de las conclusiones finales, se procedió a reclutar los resultados obtenidos para llevar a cabo un análisis detallado, de forma que se asegurara que únicamente los datos más fiables y relevantes fueran considerados.

RESULTADOS

Características de la muestra

En esta revisión sistemática se incluyeron 14 estudios, entre los cuales sumaron un total de 578 participantes; la muestra osciló entre 4 y 121, e incluía participantes con una edad comprendida entre 18 y 74 años. En relación con el sexo de la muestra, solo uno de los estudios incluidos no reportó datos sobre el sexo de los participantes, nueve de ellos integraron a ambos sexos, y los cuatro restantes solo incluyeron en su muestra a mujeres. Así mismo, aproximadamente el 70% de los estudios proporcionaron datos sobre el nivel de educación y la experiencia docente de los participantes.

En la Tabla 2 se presenta un resumen detallado de las características de la muestra de cada estudio incluido.

Tabla 2. Características de la muestra

ESTUDIOS	PAÍS	TAMAÑO DE LA MUESTRA	SEXO Y EDAD DE LA MUESTRA	FORMACIÓN Y EXPERIENCIA LABORAL		ESPECIALIDAD DOCENTE	EDAD DEL ALUMNADO
				NIVEL DE EDUCACIÓN	EXPERIENCIA DOCENTE		
Finke <i>et al.</i> , 2009	Estados Unidos	5	5 M (rango=26-35)	5 licenciatura o maestría	Rango 2-13 años	Maestros de educación general	No reportó datos
Obrusnikova y Dillon, 2011	Estados Unidos	43	29 M y 14 H 43 años media (rango=25-59)	37 licenciatura 6 licenciatura+ certificación EF inclusiva	10,7 años media (rango=2-35)	Educación Física	3-21 años
Lindsay <i>et al.</i> , 2013	Canadá	13	10 M y 3 H No reportó edad	No reportó datos	Rango 3-22 años	Maestros de educación general y educación especial	No reportó datos
McGillicuddy y O'Donnell, 2014	Irlanda	8	8 M No reportó edad	No reportó datos	18,9 años media Rango 2-35 años	Maestros de educación general y educación especial	Escuela posprimaria
Zuki y Rahman, 2016	Malasia	5	No reportó edad	No reportó datos	No reportó datos	Profesores de aula general	Escuela secundaria
Majoko, 2016	Zimbabwe	21	12 M y 9 H Rango edad 27-65 años	13 licenciatura 8 posgrado	Rango 4-20 años	Maestros de educación general	6-12 años
Young <i>et al.</i> , 2017	Irlanda	15	10 M y 5 H 29-38 años media	No reportó datos	11- 15 años media	Maestros de educación general	Escuela posprimaria
Hersh y Elley, 2019	Polonia	120	91% M y 9% H No reportó edad	No reportó datos	No reportó datos	Maestros de educación general y terapeutas educativos	3-17 años
McDougal <i>et al.</i> , 2020	Reino Unido	10	9 M y 1 H No reportó edad	10 licenciatura	Rango 5-20 años	Maestros de educación general y educación especial	5-16 años
Oriel <i>et al.</i> , 2020	Pensilvania Estados Unidos	121	No reportó sexo 25-44 años media (rango=25-55)	33 licenciatura 83 maestría 3 doctorado	12 años media (rango=1-31+)	Educación Física	3-18 años

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

Tabla 2. Características de la muestra

ESTUDIOS	PAÍS	TAMAÑO DE LA MUESTRA	SEXO Y EDAD DE LA MUESTRA	FORMACIÓN Y EXPERIENCIA LABORAL		ESPECIALIDAD DOCENTE	EDAD DEL ALUMNADO
				NIVEL DE EDUCACIÓN	EXPERIENCIA DOCENTE		
Ahmed, 2021	Arabia Saudita	120	50 M y 70 H No reportó datos sobre la edad	100 licenciatura 20 postgrado	No reportó datos	Programa de inclusión en escuelas regulares	3-17 años
Al Jaffal, 2022	Estados Unidos	4	4 M No reportó edad	4 licenciatura	2 años media	Maestros de educación general	No reportó datos
Fernández-Rial <i>et al.</i> , 2022	España	29	22 M y 7 H 29 años media (rango=25-62)	29 licenciatura universitaria	12 años media (rango=2-32)	Educación Física	6-17 años
McNamara <i>et al.</i> , 2023	Estados Unidos	70	55 M y 15 H 45-55 años media (rango=18-74)	15 licenciatura 55 maestría	5 años media (rango=1-20+)	Educación Física	3-18 años

Características de los estudios

Se incluyeron estudios para conocer las percepciones de los docentes sobre la enseñanza con niños autistas publicados entre 2009 y 2023. De los 14 trabajos, 8 utilizaron encuestas/cuestionarios como medio para la obtención de datos y los seis estudios restantes utilizaron una entrevista personal para conocer en profundidad las perspectivas de los profesores.

En la Tabla 3 se muestra un resumen de las características tanto del diseño de los estudios incluidos como de los métodos, materiales empleados y principales resultados.

Tabla 3. Objetivos, metodología, instrumentos y principales resultados de los estudios incluidos en la revisión sistemática

ESTUDIOS	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	INSTRUMENTO	PRINCIPALES RESULTADOS
Finke <i>et al.</i> , 2009	Identificar y comprender las barreras para una inclusión exitosa	Cualitativo	Cuestionario y foro online	La muestra de este estudio indica que los desafíos se asocian a las diferencias de comunicación e interacción sociales; la falta de tiempo; y la falta de apoyo administrativo

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

Tabla 3. Objetivos, metodología, instrumentos y principales resultados de los estudios incluidos en la revisión sistemática

ESTUDIOS	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	INSTRUMENTO	PRINCIPALES RESULTADOS
Obrusnikova y Dillon, 2011	Conocer cuáles son los desafíos que enfrentan los instructores cuando enseñan a estudiantes con TEA en las clases de EF	Cualitativos	Cuestionario online	La muestra de este estudio indica que los desafíos se asocian a los problemas cognitivos y de auto independencia; la falta de formación y capacitación; y la falta de recursos
Lindsay <i>et al.</i> , 2013	Explorar los desafíos y las estrategias de los educadores para incluir a niños con TEA en las aulas ordinarias	Cualitativos	Entrevista	Para estos participantes los principales desafíos vienen asociados a las diferencias de comunicación e interacción sociales; movimientos estereotipados y repetitivos; problemas cognitivos y de auto independencia; falta de instalaciones y recursos; falta de formación y capacitación; y la falta de cooperación de las familias
McGillicuddy O'Donnell, 2014	Resaltar las políticas y prácticas que los docentes perciben como impactantes en la educación inclusiva de los estudiantes con TEA en las escuelas posprimarias	Cualitativos	Entrevista	La muestra de este estudio indica que los desafíos se asocian a las diferencias de comunicación e interacción social; los problemas cognitivos; la falta de recursos; y la falta de formación y capacitación
Zuki y Rahman, 2016	Explorar los desafíos que enfrentaron los docentes malayos al tener estudiantes autistas en el programa inclusivo	Cualitativos	Entrevista	Los participantes muestran desafíos relacionados con los problemas cognitivos; la falta de formación y capacitación; y la falta de recursos
Majoko, 2016	Investigar las barreras sociales y los factores que facilitan la inclusión de niños con TEA en las aulas de las escuelas primarias ordinarias de Zimbabwe según las perspectivas y experiencias de los profesores habituales	Cualitativos	Entrevista	En este estudio la muestra señala como principales desafíos las diferencias de comunicación e interacción social; y los problemas cognitivos
Young <i>et al.</i> , 2017	Examinar las actitudes de los docentes hacia la inclusión, su formación docente inicial, sus oportunidades de desarrollo profesional y sus experiencias de trabajar con estudiantes con TEA en entornos convencionales inclusivos	Cualitativos	Entrevista	En este estudio se indican los siguientes desafíos: la falta de recursos; la falta de formación y capacitación; y la falta de tiempo

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

Tabla 3. Objetivos, metodología, instrumentos y principales resultados de los estudios incluidos en la revisión sistemática

ESTUDIOS	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	INSTRUMENTO	PRINCIPALES RESULTADOS
Hersh y Elley, 2019	Presentar nuevos datos empíricos sobre las experiencias de 120 maestros y profesionales que trabajan con niños y jóvenes autistas en diferentes entornos de Polonia	Cuantitativos/ cualitativos	Cuestionario	Los participantes muestran desafíos relacionados con las diferencias de comunicación e interacción sociales; los problemas cognitivos; la falta de formación y capacitación
McDougal <i>et al.</i> , 2020	Explorar cualitativamente los factores que se percibe que impactan positivamente (es decir, facilitadores) y negativamente (es decir, barreras) en el aprendizaje de alumnos de escuela primaria con un diagnóstico de trastorno del espectro autista	Cualitativos	Entrevista	La muestra de este estudio indica que los desafíos se asocian a las diferencias de comunicación e interacción sociales; dificultades sensoriales y motoras; y la falta de instalaciones y recursos
Oriel <i>et al.</i> , 2020	Evaluar las barreras para implementar un programa de actividad física en las clases de EF	Cualitativos/ decuantitativos	Encuesta online	Para estos participantes los principales desafíos vienen asociados a las diferencias de comunicación e interacción sociales; a los movimientos estereotipados y a las dificultades sensoriales/motoras; a los problemas cognitivos; y a la falta de instalaciones y recursos
Ahmed, 2021	Identificar y explorar las barreras para lograr los objetivos de inclusión de estudiantes con autismo en una escuela regular desde la perspectiva de los docentes	Cualitativo	Cuestionario online	En este estudio se indica los siguientes desafíos: problemas cognitivos y de auto independencia; falta de instalaciones y recursos; falta de formación y capacitación; y falta de cooperación con las familias
Al Jaffal, 2022	Identificar las barreras que impactan en la enseñanza de los estudiantes con TEA	Cualitativo	Entrevista	Para los participantes de este estudio los desafíos más señalados fueron la falta de instalaciones y recursos; y la falta de formación y capacitación
Fernández-Rial <i>et al.</i> , 2022	Conocer la oferta de actividades físico-deportivas para el alumnado con TEA en los Centros de Educación Especial (CEE) de Galicia, así como los factores que influyen en el uso de la actividad física en las clases, sean de EF o no	Cualitativos/ cuantitativos	Cuestionario online	En este estudio la muestra señala como principales desafíos la falta de instalaciones y recursos; y la falta de formación y capacitación

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

Tabla 3. Objetivos, metodología, instrumentos y principales resultados de los estudios incluidos en la revisión sistemática

ESTUDIOS	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	INSTRUMENTO	PRINCIPALES RESULTADOS
McNamara <i>et al.</i> , 2023	Explorar las experiencias de los educadores físicos que trabajan con niños autistas, en relación con los desafíos y estrategias efectivas	Cualitativos/ cuantitativos	Cuestionario online / entrevista personal	Los participantes muestran desafíos relacionados con las diferencias de comunicación e interacción sociales; movimientos estereotipados y repetitivos; problemas cognitivos y de auto independencia; falta de instalaciones y recursos; falta de formación y capacitación; y falta de apoyo administrativo

RESUMEN DE LOS RESULTADOS

Tras la revisión de los estudios incluidos se han obtenido diferentes conclusiones. En primer lugar, hay que destacar que la mayoría de los participantes encontraron una serie de desafíos que, independientemente de la asignatura que impartiera el docente, todos enfrentaban a la hora de incluir en las clases a los estudiantes TEA. Es decir, que tanto los docentes de EF como los que imparten clase en el aula identificaron desafíos comunes. Se observó que los desafíos que aparecieron con mayor frecuencia fueron: las deficiencias en la comunicación social, la falta de motivación, los problemas de conducta o la presencia de comportamientos e intereses repetitivos, la falta de maestros y de profesores especialistas, el aislamiento de los compañeros hacia el alumnado autista, la falta de formación del profesorado, la falta de experiencia profesional, la falta de equipo apropiado y la falta de tiempo/ espacio o materiales.

Por otro lado, aunque muchas de las dificultades han sido señaladas tanto por los docentes de EF como los de otras especialidades, los participantes agregan otra serie de barreras según la disciplina pedagógica. Entre los desafíos específicos percibidos por los docentes de EF destacamos: la falta de instalaciones deportivas adecuadas, la falta de material deportivo, la falta de espacios adecuados en las instalaciones, la dificultad sensorial/motora y las dificultades para comprender y realizar tareas (Fernández-Rial *et al.*, 2022; McNamara *et al.*, 2023; Obrusnikova y Dillon, 2011; Oriel *et al.*, 2020).

En cuanto a los desafíos específicos percibidos por los docentes de aula, se destacan los siguientes: la falta de cooperación entre la familia y la escuela, la falta de comprensión de la discapacidad por parte de la familia, los padres no escuchan las instrucciones de los profesores, la dificultad para crear un ambiente inclusivo, la falta de tiempo para acomodar y modificar las lecciones al alumnado TEA y las

dificultades para manejar el tiempo no estructurado (recreos o excursiones) (Ahmed, 2021; Al Jaffal, 2022; Finke *et al.*, 2009; Hersh y Elley, 2019; Lindsay *et al.*, 2013; Majoko, 2016; McDougal *et al.*, 2020; McGillicuddy y O'Donnell, 2014; Young *et al.*, 2017; Zuki y Rahman, 2016).

DISCUSIÓN

En esta revisión sobre la inclusión del alumnado con TEA en el aula, nuestro propósito fue conocer los desafíos o dificultades que encuentran los docentes hacia la inclusión del alumnado con TEA, así como evaluar si existen diferencias entre los desafíos en la inclusión de estos alumnos en especialidades cuyas clases tienen lugar en el aula y en la materia de EF, cuyas clases se caracterizan por su complejidad organizativa. Se trata en su totalidad de estudios cualitativos, que permiten conocer las dificultades de una manera más amplia y profunda que los estudios cuantitativos.

Los avances en investigación educativa centrada no solo en metodología o corrientes pedagógicas, sino en la importancia de una educación para todos, independientemente de las capacidades de los alumnos, han permitido a los investigadores comprender de una forma más profunda los desafíos que afrontan los docentes para una educación inclusiva, que podrían ser susceptibles de modificación.

El análisis de los estudios revisados ha permitido conocer los desafíos que afrontan tanto los docentes de EF como los de especialidades que se llevan a cabo en el aula cuando enseñan a alumnado con TEA. Los hallazgos han revelado una gran pluralidad de desafíos, que se pueden clasificar en tres categorías: las relacionadas con los síntomas del autismo, las de tipo administrativo y las sociales. Estos resultados se asemejan a los encontrados en la literatura disponible sobre la inclusión de los alumnos TEA en el aula (Bolourian *et al.*, 2022; Muñoz-Martínez *et al.*, 2023).

Los hallazgos revelan que la mayoría de los trabajos sobre los desafíos de los docentes hacia la inclusión del alumnado TEA se han llevado a cabo en países desarrollados.

En general, podemos decir que las principales dificultades observadas por los docentes de EF, concretas de esta disciplina, son aquellas relacionadas con las instalaciones deportivas y con el material deportivo, así como las vinculadas a los problemas motores de este tipo de alumnos, que limitan su participación en las clases. Seguidamente encontramos los desafíos de tipo administrativo y, por último, los de tipo social.

Por otro lado, en los estudios relacionados con las especialidades que se llevan a cabo en el aula, la dificultad más mencionada por los participantes fue la relacionada con la implicación de las familias en la educación de sus hijos; por el contrario,

los docentes de EF apenas aludieron a esa dificultad. Además, casi la mitad de los entrevistados se refirieron a los desafíos de tipo administrativo como una de las principales limitaciones al tratar con estos alumnos. A diferencia del caso de los docentes de EF, los desafíos asociados al diagnóstico del autismo en asignaturas de aula no son tan determinantes para el desarrollo educativo.

La evidencia actual muestra que apoyar la autonomía de los maestros, brindar apoyo emocional y fomentar la competencia son recursos beneficiosos en el entorno de la EF, es decir, que tienen una relación positiva significativa para la participación de los estudiantes (Guo *et al.*, 2023). Por lo tanto, los educadores e investigadores deben dar prioridad a la realización de estudios que identifiquen facilitadores para la inclusión efectiva de todo tipo de alumnado, puesto que su logro puede contribuir a la mejora de la formación docente y al desarrollo de profesionales cualificados.

Hasta donde sabemos, esta revisión es la primera en sintetizar los estudios sobre los desafíos para una educación inclusiva del alumnado TEA desde el punto de vista del profesorado; sin embargo, podemos señalar que adolece de varias limitaciones. En primer lugar, la falta de estudios relacionados con el tema de investigación: aunque las dificultades para la educación inclusiva desde el punto de vista del profesorado han sido muy estudiadas en otras discapacidades, con respecto al TEA la literatura todavía no está desarrollada. En este sentido, la mayoría de la bibliografía existente se centra en analizar los desafíos que afrontan los maestros de educación general o de educación especial; en esta revisión solo se han incluido cuatro estudios que se centren en la materia de EF, lo que dificulta la posibilidad de establecer asociaciones.

Además, el tamaño de la muestra de los estudios incluidos fue relativamente pequeño: solo cinco de los catorce estudios incluidos tenían un tamaño de la muestra de más de 30 participantes.

Estas limitaciones dificultan la posibilidad de proporcionar conclusiones robustas: es complicado hacer comparaciones significativas entre las diferencias en los desafíos de las asignaturas de aula y la EF. Por esa razón el trabajo tiene una menor capacidad para hacer recomendaciones prácticas. Para corregir estas limitaciones se pueden tomar diferentes medidas: incluir estudios de alta calidad con el fin de reducir el riesgo de sesgo; incorporar un criterio de inclusión que haga referencia a la obligatoriedad de tener un tamaño de la muestra de al menos 100 participantes; y flexibilizar los criterios de inclusión, por ejemplo, ampliando a estudios de cualquier etapa educativa.

Se requieren futuras investigaciones que aborden los desafíos de los docentes de diferentes disciplinas para una educación inclusiva, concretamente de alumnos

con TEA, para así poder establecer conclusiones eficientes. Hay que destacar la necesidad de abordar este tema de investigación en la asignatura de EF, ya que la literatura actual es muy escasa, así como contar con muestras que impartan clases en diferentes etapas educativas y diversas asignaturas.

A pesar de que las limitaciones de tamaño de la muestra de los estudios revisados son evidentes, los resultados proporcionan una valiosa orientación para comprender cuáles son las tendencias y los obstáculos señalados por los participantes, de manera que los datos sirven como guía para la formulación de soluciones efectivas. Con la ayuda de esa información, las entidades educativas podrán crear programas de formación permanente del profesorado en los que especialistas de diferentes áreas –como metodología, programación o inclusión– impartan sesiones sobre pedagogías adaptadas a las necesidades del alumnado TEA. De esa forma se fomentará el desarrollo profesional de los docentes a través de herramientas y enfoques que les permitan responder a los desafíos de la educación inclusiva con garantías de éxito. Del mismo modo, conociendo la deficiencia en relación con los recursos tanto materiales como humanos, la administración podrá promover políticas educativas inclusivas adecuadas a las necesidades de los profesionales de la educación.

CONCLUSIÓN

La revisión de la literatura permite concluir que la mayoría de los estudios de identificación de los desafíos para la inclusión del alumnado TEA son cualitativos y se han realizado en países desarrollados. Podemos decir que existen dificultades identificadas por el profesorado que son comunes a todas las disciplinas pedagógicas y que también hay otros obstáculos específicos de cada asignatura. Al analizar los resultados se identifican tres categorías de desafíos a los que se enfrenta el profesorado: los relacionados con los síntomas del autismo, los administrativos y los sociales.

En relación con estas tres categorías, aparecen diversos obstáculos que difieren según la asignatura que se imparta. En el caso de los profesores de EF, la mayoría de las dificultades están relacionadas con los propios síntomas del autismo. Sin embargo, para los profesores de otras especialidades, los principales desafíos están vinculados con aspectos administrativos.

La identificación de los desafíos en el acceso a una educación inclusiva contribuye a la mejora del aprendizaje del alumnado con necesidades educativas. Su objetivo es garantizar la promoción de un aprendizaje exitoso, que es un proceso imprescindible para consagrar un sistema educativo de calidad.

El presente estudio confirma la necesidad de diseñar y llevar a cabo propuestas y proyectos de formación del profesorado en los que se implementen estrategias

para trabajar con alumnos con diferentes necesidades educativas y, con ello, aumentar el autoconcepto de los docentes hacia la educación inclusiva.

Fecha de recepción del original: 26 de noviembre de 2024

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 15 de febrero de 2025

REFERENCIAS

- Alvi, K., Shukla, P. y Godbole, A. (2023). Inclusion of children with autism in general education. *Educating Autistic Children*, 59-75. <https://doi.org/10.31995/book.ab263-j1-23/chapter7>
- Ahmed, F. (2021). Teachers' perspectives on barriers of inclusion of autistic students in Saudi Arabia schools. *International Journal of Education and Practice*, 9(1), 63-79. Scopus. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2021.91.63.79>
- Al Jaffal, M. (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873248>
- Bolourian, Y., Losh, A., Hamsho, N., Eisenhower, A. y Blacher, J. (2022). General Education Teachers' Perceptions of Autism, Inclusive Practices, and Relationship Building Strategies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(9), 3977-3990. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05266-4>
- da Costa Santos, C. M., de Mattos Pimenta, C. A. y Cuce Nobre, M. R. (2007). Estrategia PICO para la construcción de la pregunta de investigación y la búsqueda de evidencias. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15, 508-511.
- Fernández-Rial, S., Rico-Díaz, J., Abelairas-Gomez, C. y Rodríguez-Fernández, J. E. (2022). Physical Sports Activities for Autistic Spectrum Disorder in Special Education Centers from Galicia: Teachers' Perception and Barriers Towards Practice. *Journal of Sport and Health Research*, 14(2), 309-318. <https://doi.org/10.58727/jshr.88376>
- Finke, E., McNaughton, D. y Drager, K. (2009). All Children Can and Should Have the Opportunity to Learn: General Education Teachers' Perspectives on Including Children with Autism Spectrum Disorder who Require AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(2), 110-122. <https://doi.org/10.1080/07434610902886206>
- Gómez-Marí, I., Sanz-Cervera, P. y Tárraga-Mínguez, R. (2022). Teachers' Attitudes toward Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Education Sciences*, 12(2), 138. <https://doi.org/10.3390/educsci12020138>
- Guo, Q., Samsudin, S., Yang, X., Gao, J., Ramlan, M. A., Abdullah, B. y Farizan,

- N. H. (2023). Relationship between Perceived Teacher Support and Student Engagement in Physical Education: A Systematic Review. *Sustainability*, 15(7), Article 7. <https://doi.org/10.3390/su15076039>
- Hersh, M. y Elley, S. (2019). Barriers and enablers of inclusion for young autistic learners: Lessons from the Polish experiences of teachers and related professionals. *Advances in Autism*, 5(2), 117-130. <https://doi.org/10.1108/AIA-06-2018-0021>
- Hervás Zúñiga, A., Balmaña N. y Salgado, M. (2007). Los trastornos del Espectro Autista (TEA). *Pediatría Integral*, XXI(2), 92-108
- Iglesias-Díaz, P. y Romero-Pérez, C. (2021). Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente: una revisión sistemática. *Educación XX1*, 24(2), 305-350.
- Jury, M., Laurence, A., Cebe, S. y Desombre, C. (2023). Teachers' concerns about inclusive education and the links with teachers' attitudes. *Frontiers in Education*, 7, 1065919. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1065919>
- Kmet, L. M., Cook, L. S. y Lee, R. C. (2004, febrero 1). *Standard Quality Assessment Criteria for Evaluating Primary Research Papers from a Variety of Fields*. ERA. <https://doi.org/10.7939/R37M04F16>
- Koo, T. K. y Li, M. Y. (2016). A Guideline of Selecting and Reporting Intraclass Correlation Coefficients for Reliability Research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Kuzmicheva, T. y Afonkina, I. A. (2020). Social and Educational Barriers to Inclusive Education of Individuals with Special Health Needs. En I. Gafurov y R. Valeeva (Eds.), *VI international forum on teacher education* (pp. 1353-1367). Pensoft Publishers. <https://doi.org/10.3897/ap.2.e1353>
- 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(4), 347-362. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470>
- Lirgg, C. D., Gorman, D. R., Merrie, M. D. y Shewmake, C. (2017). Exploring Challenges in Teaching Physical Education to Students with Disabilities. *Pa-laestra*, 31(2), 13-18.
- López Gómez, S. y Rivas Torres, R. M. (2014). El trastorno del espectro del autismo: Retos, oportunidades y necesidades. *Informes Psicológicos*, 14(2), 13-31.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2685-1>
- McDougal, E., Riby, D. y Hanley, M. (2020). Teacher insights into the barriers

- and facilitators of learning in autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 79. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101674>
- McGillicuddy, S. y O'Donnell, G. (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. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.764934>
- McNamara, S. W. T., Healy, S., Bittner, M. y Blagrove, J. (2023). Physical educators' experiences and perceptions towards teaching autistic children: A mixed methods approach. *Sport, Education & Society*, 28(5), 522-535. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2052835>
- Muñoz-Martínez, Y., Simón Rueda, C. y Fernández-Blázquez, M. L. M. (2023). How to facilitate the educational inclusion of students with autism: Learning from the experience of teachers in Spain. *Equality Diversity and Inclusion*, 42(6), 787-804. <https://doi.org/10.1108/EDI-02-2022-0034>
- Obrusnikova, I. y Dillon, S. R. (2011). Challenging Situations When Teaching Children with Autism Spectrum Disorders in General Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 28(2), 113-131.
- Oriel, K. N., Reed, T., Saufley, R., Wetzel, E. y Wilt, C. (2020). Utilization of Physical Activity in School-Based Settings for Children with Autism Spectrum Disorder. *Palaestra*, 34(4), 44-49.
- Osborne, L. A. y Reed, P. (2011). School factors associated with mainstream progress in secondary education for included pupils with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1253-1263. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.01.016>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hrobjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Journal of Clinical Epidemiology*, 134, 178-189. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2021.03.001>
- Russell, A., Scriney, A. y Smyth, S. (2022). Educator Attitudes Towards the Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorders in Mainstream Education: A Systematic Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10(3), 477-491. <https://doi.org/10.1007/s40489-022-00303-z>
- 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(3), 1156-1167. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.02.007>

- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Vidal-Esteve, M. I. y Kossovaki, L. (2024). The pillars of inclusive education for students with ASD: A scoping review based on the case of Spain. *International Journal of Developmental Disabilities*, 70(8), 1333-1342. <https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2173837>
- Young, K., McNamara, P. y Coughlan, B. (2017). Authentic inclusion-utopian thinking? - Irish post-primary teachers' perspectives of inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 68, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.017>
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A. y Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 15(5), 778-790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>
- Zuki, N. A. M. y Rahman, N. S. N. A. (2016). Challenges Malaysian teachers face in the inclusion of autistic students in the normal classroom. *Journal of Education and Social Sciences*, (4).