



ESTRATEGIA PARA LA MEJORA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON NEE-TEA

Versión final 22/11/2024

**UNIDAD TEA
EQUIPO REGIONAL ACNEAE**

(Ángela Fernández Rodríguez, Aitor Larraceleta González, Pilar Fregeneda Grandes, Cristina Baños Holguera, M^a Eugenia Quesada Panadeiro y Lidia Esther Ramos Montes).



1. JUSTIFICACIÓN	3
2. FINALIDAD	10
3. PROCEDIMIENTO	10
4. DATOS OBTENIDOS	12
5. ACTUACIONES PROPUESTAS.....	49
BIBLIOGRAFÍA.....	59
ANEXO I: CUESTIONARIOS	65



1. Justificación

La Consejería de Educación del Principado de Asturias se ha marcado como objetivo diseñar una Estrategia para la Mejora de la Inclusión Educativa del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE-TEA). Este documento recoge una propuesta inicial con las líneas prioritarias, los objetivos específicos y una serie de actuaciones concretas. La propuesta se basa en un análisis exhaustivo de la situación actual del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) a nivel internacional, nacional y autonómico. Asimismo, se han tenido en cuenta las necesidades e iniciativas recogidas en la Estrategia Española en Trastorno del Espectro del Autismo (2015) y el I Plan de Acción 2023-2027, derivado de dicha estrategia, cuyas orientaciones son fundamentales para la elaboración de esta intervención.

Para orientar el desarrollo de la estrategia, la Unidad TEA del Equipo Regional ACNEAE, perteneciente a la Consejería de Educación, llevó a cabo entre mayo y junio de 2024 una **consulta participativa a la comunidad educativa**, incluyendo profesorado, familias y alumnado. A través de esta consulta, se identificaron las principales barreras y facilitadores que influyen en la inclusión del alumnado con TEA dentro del sistema educativo del Principado de Asturias. **Los resultados han sido la base para la formulación de la presente estrategia.**

Los estudios actuales plantean una prevalencia mundial de los TEA de entre el 1% (Fuentes et al., 2021; OMS, 2023; Roleska et al., 2018) y el 3% (Maenner et al., 2023), proponiendo un incremento de la prevalencia del autismo en países como los Estados Unidos de Norteamérica de acuerdo con cifras del Centro de Control y Prevención de Enfermedades (CDC) en un 317% (Maenner et al., 2023) desde el año 2000.

El incremento de la prevalencia puede estar relacionado con varios factores (Morales-Hidalgo et al., 2018):

- El incremento de la conciencia social y de la mejora de los protocolos de detección y diagnóstico (Hansen et al., 2015; Russel et al., 2015).
- El aumento de ciertos factores de riesgo, como la mayor edad de padres y madres, el impacto de la contaminación del aire y otros factores medioambientales (Lyall et al., 2017; Wang et al., 2017).

En España, en los últimos 12 cursos escolares, el aumento del alumnado con necesidades educativas especiales (en adelante NEE) asociadas al Trastorno del Espectro del Autismo (en adelante TEA) se produce de forma continuada (Autismo España, 2024), habiéndose pasado de



19.023 en el curso 2011-2012 a los **78.063 del curso 2022-2023** (un 13,13% más que en el curso 2021-2022), de acuerdo con la Estadística de las Enseñanzas no universitarias del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Esta cifra supone, según datos de la Confederación Autismo España (2024), un **incremento del 310,36%**. A día de hoy, es la NEE más frecuente y el aumento del alumnado con NEE asociadas a TEA es del 410,4% en contextos ordinarios y del 95,7% en educación especial.

De este alumnado:

- 64.198 (82,24%) son niños y 13.865 (17,76%) son niñas: las mujeres y niñas han estado infrarrepresentadas en los estudios sobre autismo, por posibles diferencias neurobiológicas (Zhang et al., 2020), en las manifestaciones nucleares del autismo (Ratto et al., 2018), una menor sensibilidad en los instrumentos diagnósticos (Kreiser y White, 2014) o sesgos de género. (Gould y Ashton-Smith, 2011).
- 66.226 se escolarizan en modalidad ordinaria (el 84,84%) y 11.837 en modalidad de educación especial (15,16%).

En este sentido, al igual que en el resto de las comunidades autónomas, los datos en el Principado de Asturias reflejan un notable incremento en el número de alumnos y alumnas con NEE asociadas al Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). Según la base de datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (EDUCABASE, 2024), en el Principado de Asturias están escolarizados 2.840 estudiantes con NEE-TEA en enseñanzas no universitarias, lo que representa un 46,78% del alumnado con NEE en nuestra comunidad. Este dato supone un aumento del 232,27% en comparación con los 657 estudiantes registrados en el curso 2011/2012.

Este incremento pone de manifiesto la necesidad de realizar un análisis detallado del contexto escolar, especialmente en cuanto a la presencia, participación y aprendizaje del alumnado con TEA. Tener un conocimiento profundo de esta situación es clave para garantizar el derecho a una educación inclusiva, cuyo objetivo es que tanto el profesorado como el alumnado vean la diversidad no como un problema sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005, p. 14).

Por otra parte, la Recomendación 9 del Comité de Ministros a los Estados Miembros de la Unión Europea (2009) sobre la educación y la inclusión social de niños y jóvenes con TEA insta a los estados a adoptar leyes y políticas que mejoren las condiciones de vida de este colectivo. Asimismo, promueve el desarrollo de la independencia, garantizando la igualdad de oportunidades e implementando intervenciones educativas adecuadas.



Prioridades I Plan de Acción de la Estrategia Española en Trastorno del Espectro del Autismo

El [I Plan de Acción de la Estrategia Española en Trastorno del Espectro del Autismo \(2023-2027\)](#), publicado por el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 en abril del presente año, *deriva de la Estrategia Española para el Autismo, aprobada por el Consejo de Ministros el 6 de noviembre de 2015, que se ha constituido como el marco de referencia para la definición de políticas y acciones en el ámbito estatal, autonómico y local, vinculadas a las personas en el espectro del autismo* (p. 3).

El Plan fue elaborado a partir de un borrador del Centro Español sobre Trastorno del Espectro del Autismo, centro asesor del Real Patronato de Discapacidad y la Confederación Autismo España. Posteriormente, se priorizaron las 59 acciones preseleccionadas con un proceso participativo en el que se incluyó a personas con autismo TEA, familiares, profesionales y personas expertas, personal de la Administración, representantes del Tercer Sector, etc...

Se recogen en el documento necesidades del contexto español para la *mejora de la calidad de vida y el ejercicio de los derechos de las personas en el espectro del autismo... (...), para lograr despertar la empatía con las personas con autismo TEA y con sus familias, dejar a un lado los prejuicios y contribuir a construir una sociedad más justa, solidaria y respetuosa con la diversidad es una línea de acción prioritaria en la estrategia española de trastorno del espectro del autismo* (p. 9).

La **Estrategia Española en Trastornos del Espectro del Autismo** propone 15 líneas prioritarias:

	PREOCUPACIONES Y PRIORIDADES	LÍNEAS
1	Concienciación y sensibilización	CONCIENCIACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN
2	Accesibilidad universal	ACCESIBILIDAD
3	Investigación sobre la realidad TEA	INVESTIGACIÓN
4	Formación de profesionales	FORMACIÓN DE PROFESIONALES
5	Detección precoz, reduciendo la brecha de género.	DETECCIÓN Y DIAGNÓSTICO
6	Atención temprana.	ATENCIÓN TEMPRANA.
7	Intervención integral y específica a través de métodos eficaces de apoyo e intervención (con propuestas contrastadas y validadas). Estas estrategias deben tener un carácter fundamentalmente psicoeducativo.	INTERVENCIÓN INTEGRAL Y ESPECÍFICA
8	Protección de la salud.	SALUD Y ATENCIÓN SANITARIA
9	Educación inclusiva, en la que se mejoren las cifras del acoso escolar y se aumente la	EDUCACIÓN



	participación social de este alumnado en el entorno educativo.	
10	Mejora del acceso al empleo y la mejora de las condiciones profesionales del colectivo, disminuyendo también la brecha de género.	EMPLEO
11	Vida independiente, prestando especial atención a la situación de las personas con autismo en la vida adulta, de la que se dispone de evidencia limitada.	VIDA INDEPENDIENTE
12	Inclusión social y participación ciudadana.	INCLUSIÓN SOCIAL Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA.
13	Justicia y empoderamiento de derechos de las personas con autismo TEA.	JUSTICIA Y EMPODERAMIENTO DE DERECHOS
14	Apoyo a las familias, a su situación socioemocional y a su progresivo empobrecimiento.	APOYO A LAS FAMILIAS
15	Dificultades de las administraciones públicas y las entidades sin ánimo de lucro para dar respuesta a la demanda creciente de sus servicios.	CALIDAD, EQUIDAD Y SOSTENIBILIDAD DE LOS SERVICIOS.

Tabla 1. Líneas estratégicas Estrategia Española en TEA

Dentro de **la línea 9, sobre Educación**, se subrayan dos medios de intervención para promover el desarrollo de las personas con TEA, por su eficacia y efectividad:

- La educación especializada
- El apoyo comunitario

La educación de las personas con TEA debe dirigirse a potenciar el desarrollo de habilidades que favorezcan su inclusión y participación en la sociedad y que potencien las capacidades de la persona para responder a las cambiantes y exigentes demandas del entorno. Concretamente, la educación del alumnado con TEA debería:

- **Favorecer el aprendizaje de conceptos y competencias significativas**, y promover su generalización en los diferentes contextos en los que se desenvuelve la persona.
- **Maximizar las oportunidades educativas y formativas** de la persona, fomentando su aprovechamiento y la continuidad a lo largo de su desarrollo.
- **Promover la continuidad de los aprendizajes** y el aprovechamiento de los entornos educativos y formativos adecuados a las necesidades individuales, minimizando las situaciones de abandono de la educación o el cambio a recursos poco enriquecedores para la persona (p.49).

De acuerdo con diversas investigaciones (Charman et al., 2011, Wong et al., 2014, Fuentes et al., 2020, Steinbrenner et al. 2020), hay algunos *criterios comunes que definen las buenas prácticas educativas para el alumnado con TEA, y también las características que habitualmente reúnen los centros que las promueven* (p.50):



1. **Altas expectativas** sobre la capacidad del alumno/a con TEA y sobre las posibilidades de que desarrolle todo su potencial de aprendizaje.
2. **Especialización de los profesionales** en metodologías de enseñanza e intervención basadas en la evidencia, dirigidas a facilitar que los alumnos con TEA puedan superar las dificultades que se encuentran en estos procesos.
3. Potenciación en el ámbito educativo de oportunidades para el aprendizaje de habilidades de la vida independiente.
4. **Refuerzo constante de los logros** del alumno/a con TEA y celebración de los mismos.
5. **Uso de múltiples sistemas para registrar y valorar el progreso** académico del alumno/a con TEA, así como el logro de objetivos en el ámbito social y en las habilidades de la vida diaria.
6. **Utilización de metodologías innovadoras e individualizadas para adaptar** los contenidos del curriculum, basándose en las fortalezas e intereses del alumno/a con TEA.
7. **Impulso del trabajo coordinado con otros profesionales** del ámbito educativo y de la salud, con el fin de promover el bienestar del alumno/a, así como competencias comunicativas y la adaptación del entorno de aprendizaje.
8. **Valoración positiva del trabajo profesional**, potenciando la motivación, el compromiso y la empatía.
9. **Consolidación de la especialización en TEA**, manteniendo un alto nivel de formación y capacitación de los profesionales.
10. **Generosidad en compartir y difundir la especialización y experiencia** con otros profesionales, centros educativos, y también con las familias.
11. **Desarrollo de relaciones estrechas de colaboración y trabajo conjunto con las familias**, reconociendo el papel clave que tienen en la toma de decisiones y el conocimiento experto sobre sus hijos/as.
12. **Búsqueda de fórmulas para mantener relaciones estrechas con el alumnado con TEA**, asegurando que participen activamente en la vida de la comunidad educativa, así como en la toma de decisiones sobre actividades curriculares y extra-curriculares.
13. Posicionamiento como un recurso para incrementar la concienciación y sensibilización sobre los TEA en la comunidad, promoviendo la visibilización y participación significativa del alumnado en el entorno comunitario.
14. Visión y liderazgo comprometido con la implementación de los puntos anteriores.



La Estrategia, desde el análisis de las necesidades y criterios, plantea **11 objetivos en la línea 9, sobre educación:**

1	Favorecer el conocimiento sobre la situación y necesidades del alumnado con TEA en España en las distintas etapas educativas, desarrollando o reactivando las medidas que resulten necesarias para ello y potenciando las actuaciones necesarias (buenas prácticas, prácticas basadas en la evidencia, difusión de metodologías recomendadas, etc.)
2	Promover una educación especializada, inclusiva y de calidad para el alumnado con TEA , avanzando en el desarrollo de la legislación educativa (incluyendo la que regula la Educación Ordinaria), considerando una distribución óptima de ratios y perfiles profesionales que favorezca el éxito educativo.
3	Flexibilizar e innovar en la oferta educativa existente (modalidades y fórmulas de escolarización: educación combinada, educación ordinaria con apoyos, aulas específicas en educación ordinaria y educación especial...), de manera que responda a las necesidades individuales y maximice el éxito educativo, el desarrollo personal y la inclusión social.
4	Fomentar la participación de cada alumno/a con TEA en todos los aspectos del entorno educativo (incluyendo los períodos no lectivos: comedor, actividades extraescolares, etc.).
5	Impulsar el desarrollo de una programación educativa individualizada que contemple las necesidades específicas de cada alumno/a con TEA en la que se contengan los objetivos individuales, favoreciendo una evaluación de las necesidades y competencias de cada persona y adaptando el currículo ordinario a las mismas de cada estudiante.
6	Fomentar redes dirigidas a la innovación educativa, así como al desarrollo, evaluación e implementación de buenas prácticas basadas en la evidencia, al igual que la difusión de las metodologías y sistemas de enseñanza que han demostrado mayor eficacia en la intervención educativa dirigida al alumnado con TEA.
7	Favorecer el desarrollo de medidas que promuevan una adecuada atención educativa en las etapas previas a la escolarización obligatoria a los alumnos con TEA (guarderías, educación infantil...).
8	Promocionar e impulsar programas y proyectos de prevención de las situaciones de abuso y acoso , prestando una especial atención a estas situaciones en los centros educativos, especialmente en la Educación Secundaria y la Formación Profesional, teniendo en cuenta la vulnerabilidad del alumnado con TEA hacia esta problemática.
9	Favorecer el desarrollo de una red variada, suficiente y especializada de centros educativos en todos los territorios, que dispongan de los medios necesarios para facilitar una educación individualizada y de calidad al alumnado con TEA (perfiles profesionales, ratios, recursos, etc.).
10	Favorecer la transición entre los diferentes ciclos, etapas y/o modalidades educativas , incrementando las alternativas y recursos disponibles (programas de cualificación profesional, formación para el empleo, acceso y apoyos en la universidad, educación a distancia, programas educativos europeos, etc.) y la continuidad de los apoyos en todas ellas, promoviendo la formación a lo largo de la vida.
11	Promover la continuidad de los servicios dedicados a asesoramiento y orientación sobre las alternativas y oportunidades educativas y de participación sociolaboral al finalizar la etapa educativa ordinaria.

Tabla 2. Objetivos de la línea 9, sobre educación, de la Estrategia española del autismo

Por su parte, **El Plan de Acción 2023-2027 se estructura en 6 líneas** (objetivos estratégicos):

1. Promover el conocimiento y respeto hacia las personas con autismo.
2. Favorecer la detección y diagnóstico precoz, y el abordaje integral de la salud de las personas con autismo.
3. Contribuir a la vida independiente y a la inclusión en la comunidad de las personas con autismo.
4. **Contribuir a la educación y al empleo inclusivos y de calidad de las personas en el espectro del autismo.**
5. Promover el acceso a la justicia y empoderamiento de derechos.
6. Impulsar la investigación, formación e innovación.

Dentro de la **línea 4**, se incluyen las siguientes **CUATRO medidas**, relacionadas específicamente con la **EDUCACIÓN**:

M17. Impulsar el diseño, evaluación e implementación de **acciones de innovación y buena práctica** en la educación del alumnado en el espectro del autismo, desde un **enfoque inclusivo, favoreciendo su transferencia y generalización en distintos contextos educativos**.

M18. Promover, en el marco de la Conferencia Sectorial de Educación, el **impulso y fortalecimiento de la red de recursos educativos que atienda la especificidad** del alumnado con TEA, desde la perspectiva de la inclusión, en todas las CCAA (incluyendo EOEPS) y etapas escolares, garantizando la **capacitación y una dotación de recursos adecuada que asegure la calidad y especialización**, en el marco de la Ley de Educación.

M19. Favorecer acuerdos, en el marco de la Conferencia Sectorial de Educación, para el **acceso del alumnado con autismo a los programas de cualificación profesional en todas las familias profesionales**, garantizando la existencia y especialización de los **apoyos** que precisan para cursarlos, en el marco de la nueva Ley de Formación Profesional.

M20. Favorecer acuerdos en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación, para la implementación de medidas de **prevención, detección e intervención ante el acoso escolar que sufre el alumnado con TEA**, en el marco de la Ley de Protección a la Infancia y la figura del coordinador/a de bienestar en centros educativos recogido en la misma.

Esta información puede verse recogida en la siguiente figura:

Acciones de innovación y buena práctica

- Enfoque inclusivo
- Favoreciendo la transferencia y generalización

Red de recursos educativos que atienda al alumnado TEA

- Capacitación adecuada
- Dotación adecuada
- Que asegure la calidad y la especialización

Acceso a los programas de cualificación profesional

- En todas las familias profesionales
- Con todos los apoyos necesarios

Prevención, detección e intervención ante el acoso escolar que sufre el alumnado con TEA

Figura 1. Medidas línea 4 (educación). Plan 23-27



2. Finalidad

A partir de este marco, la [Circular de Inicio de Curso para Centros Públicos del Principado de Asturias](#), en su versión del curso 2024-2025, recoge el avance de una nueva estrategia de intervención con el alumnado del Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) (p. 3). En páginas posteriores, se incide en la importancia de que la intervención tenga carácter inclusivo, siguiendo con la citada estrategia a nivel nacional.

Para la consecución de esta intervención inclusiva, el sistema educativo se debe proponer como objetivo, desde un enfoque contextual, averiguar cuáles son las **barreras del entorno**, manifestadas en sus culturas, políticas y prácticas (Booth y Ainscow, 2015; así como detectar **facilitadores**, para potenciarlos (Sandoval et al., 2019). Más aún, cuando la literatura señala que la educación inclusiva para el alumnado con necesidades educativas asociadas al autismo se considera un “espejismo” ya que los datos indican que las recomendaciones y regulaciones formales que guían la inclusión están muy por delante de las actitudes y prácticas, al no incluir a la infancia y juventud autista de manera efectiva en ninguna definición razonable del término “inclusión” (Pellicano et al., 2018).

El objetivo último de esta estrategia es asegurar que el alumnado con NEE asociadas al TEA, independientemente de sus necesidades específicas, tenga acceso a una educación de calidad en entornos inclusivos. Se busca favorecer que en el sistema educativo no sólo se detecten y eliminen las barreras que dificultan la participación y el aprendizaje del alumnado con TEA, sino también se fortalezcan los facilitadores que promuevan su inclusión, permitiendo su pleno desarrollo académico, social y personal; considerando la diversidad como un recurso que enriquece el proceso educativo y favorece la creación de una comunidad escolar más equitativa y cohesionada.

3. Procedimiento

Distintas investigaciones a nivel nacional e internacional (González de Rivera et al., 2022; Vidal-Esteve y Kossivaki, 2023) tratan de analizar los pilares de la educación inclusiva para el alumnado con esta condición y de estudiar la importancia de aquellos factores (barreras y facilitadores) que pueden influir en la inclusión educativa del alumnado con NEE asociadas al TEA. En este sentido, y a petición de la Dirección General en materia de Inclusión Educativa, la Unidad TEA del Equipo Regional para la atención al ACNEAE propuso la realización de un primer acercamiento a la percepción de la comunidad educativa (alumnado, familia y profesorado) sobre estos aspectos, por lo que se propusieron tres cuestionarios para favorecer la recogida de información basados en las barreras y facilitadores para la inclusión del alumnado con NEE TEA planteados en la investigación de González de Rivera y otros (2022) en su revisión sistemática sobre esta cuestión.



En dichos cuestionarios, que pueden verse en el ANEXO I del presente documento, se pregunta sobre la importancia otorgada a cada uno de las barreras y facilitadores propuestos para cada uno de los anteriores grupos, valorada mediante una escala Likert de 5 puntos (no es importante, poco importante, neutro, importante, muy importante).

Además, se propuso que las personas participantes pudieran aportar información cualitativa a través de la realización de preguntas abiertas sobre las barreras y facilitadores que encontraban más allá de los propuestos en la revisión sistemática anteriormente citada.

La consulta se llevó a cabo a través de la herramienta Microsoft Forms y fue enviada a las direcciones de los centros educativos del Principado de Asturias sostenidos con fondos públicos por la Dirección General competente en materia de inclusión educativa:

- Para el **profesorado** de todas las etapas educativas no universitarias. Se diferenció siguiendo el estudio de González de Rivera et al. (2022) entre docentes de aula ordinaria sin formación específica en TEA y/o discapacidad (Infantil, Primaria, Secundaria, FP, Educación Física, Música etc.) y docentes con formación específica en TEA y/o discapacidad o pertenecientes a equipos/unidades de orientación (Orientación, PT, AL). Participaron un total de 2.546 personas.
- Para las **familias** del alumnado con NEE TEA recogidas en SAUCE. Participaron un total de 380 familias.
- Para el **alumnado** a partir del 5º curso de Educación Primaria con NEE TEA recogidas en SAUCE, que debe ser enviado a las familias o a quien ostente la tutoría legal del o la menor, para que decidan si es o no oportuno que responda. Participaron un total de 121 alumnos y alumnas.

Con los datos obtenidos, se realizaron **análisis estadísticos descriptivos (porcentajes y frecuencias)** en la parte cuantitativa y se realizó un **análisis temático de la información cualitativa** siguiendo algunos de los puntos de los que se compone de metodología propuesta por Braun y Clark (2006).

De la información obtenida, se desprende la importancia percibida de distintos factores que pueden influir en la inclusión educativa del alumnado con NEE asociadas al TEA en nuestra comunidad autónoma, siendo el punto de partida para establecer líneas de actuación en este ámbito.

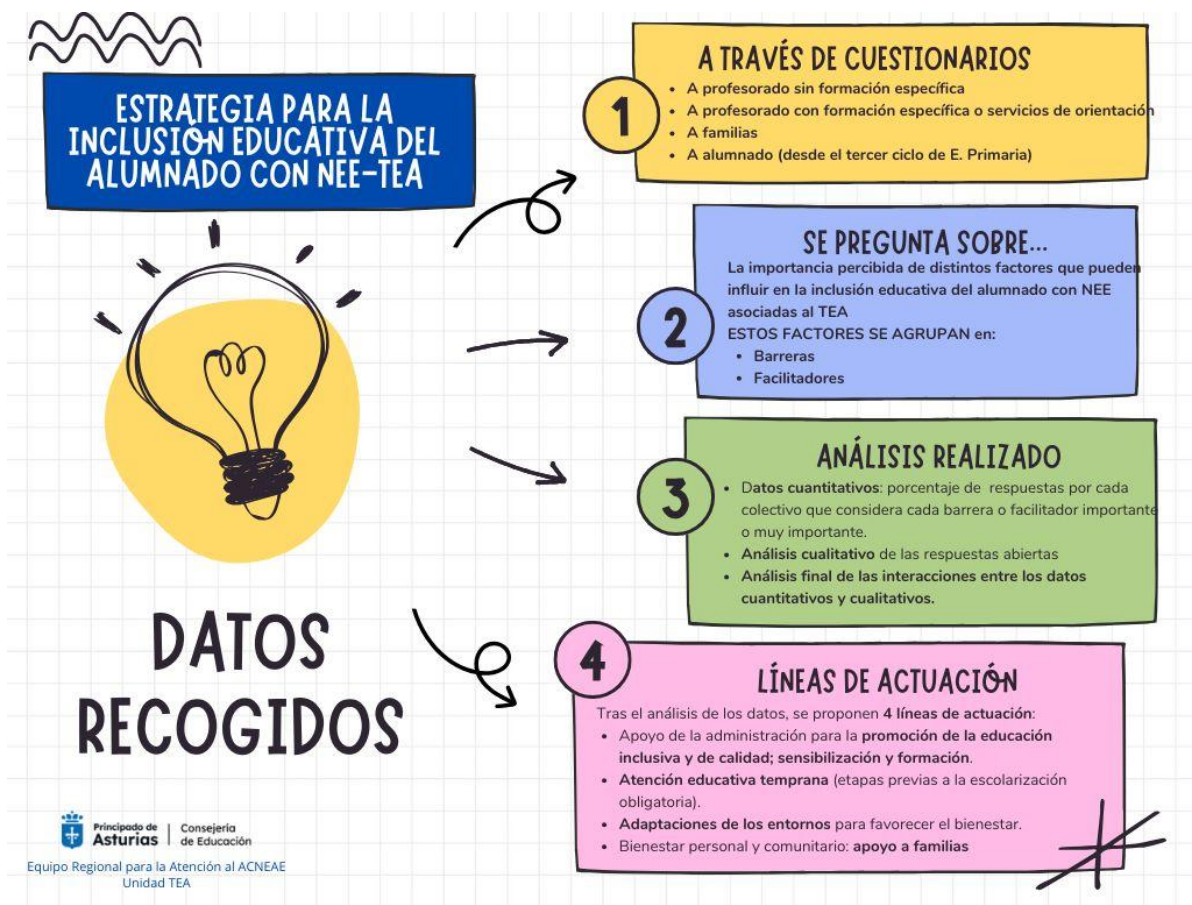
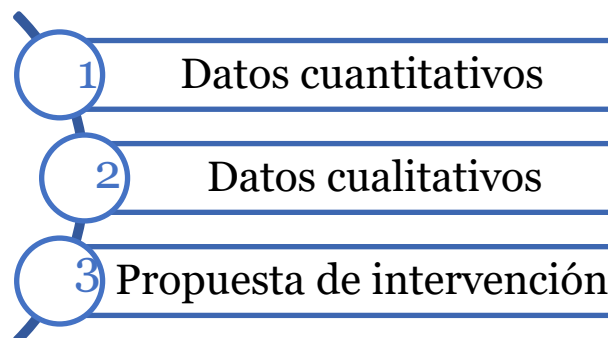


Figura 2. Procedimiento desarrollado

4. Datos obtenidos

A continuación, se presentan los datos obtenidos de las tres fuentes de información (profesorado - con y sin formación específica-, familias y alumnado), en tres apartados:



4.1. Datos cuantitativos

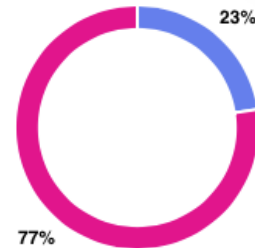
Se recogen por colectivos las **barreras y facilitadores** que se subrayan como **importantes o muy importantes** (se unieron ambas categorías), diferenciándose en las gráficas, **de color rosa**, aquellas cuya consideración se encuentra por encima del promedio en la suma de valoraciones de importancia atribuida por cada colectivo.



4.1.1. Profesorado

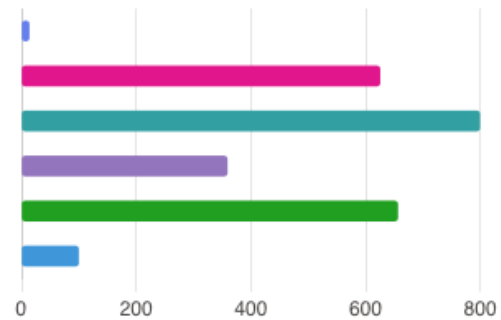
Se obtienen 2547 respuestas, de las que 574 corresponden a alumnado que se identifica con el género masculino y 1964 con el femenino.

● Masculino	574
● Femenino	1964



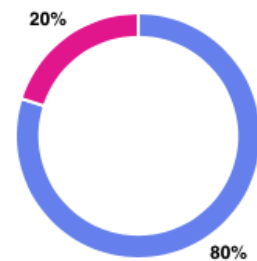
En cuanto al grado máximo de estudios alcanzados, 99 responden Doctorado (3,88%), 798 Licenciatura (31,33%), 655 Máster (25,71%), 624 Diplomatura (24,50%), 358 Grado (14,05%) y 13 Formación Profesional/Ciclos Formativos (0,38%).

● Formación Profesional/Ciclos Formativos	13
● Diplomatura	624
● Licenciatura	798
● Grado	358
● Máster	655
● Doctorado	99



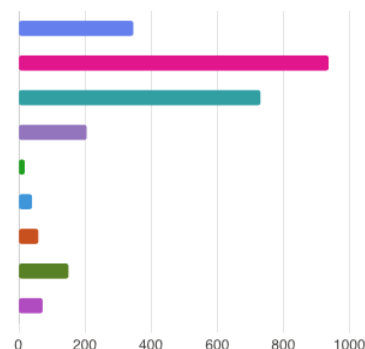
2035 imparten docencia en centros públicos (80,01%) y 612 en centros concertados (19,99%).

● Centro público	2035
● Centro concertado	612



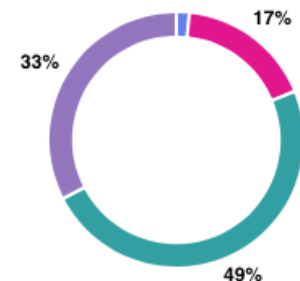
Sobre la etapa en la que imparten docencia actualmente:

● Infantil	345
● Primaria	935
● Secundaria Obligatoria (ESO)	729
● Bachillerato	204
● Formación Profesional: grado básico	17
● Formación Profesional: grado medio	39
● Formación Profesional: grado superior	58
● Educación Especial	149
● Otras	71



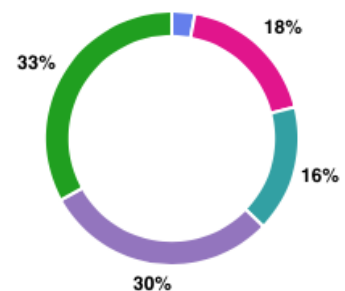
La mayor parte del profesorado que participa en la consulta se encuentra en la franja de entre 36 y 50 años (49%), seguida ésta de la de más de 50 años (33%).

● Hasta 25 años (25 años o menos)	42
● Entre 26 y 35 años (35 años incluidos)	437
● Entre 36 y 50 años (50 años incluidos)	1238
● Más de 50 años (de 51 años en adelante)	830



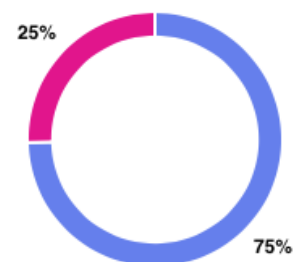
En lo relativo a la experiencia laboral en el ámbito docente que refieren la respuesta con mayor frecuencia es “21 años o más” (33%), seguida de “entre 11 y 20 años” (30%).

● Menos de 1 año	75
● Entre 1 y 5 años (ambos incluidos)	461
● Entre 6 y hasta 10 años (ambos incluidos)	411
● Entre 11 y hasta 20 años (ambos incluidos)	758
● 21 años o más	842



Finalmente, en la pregunta sobre la opción en la que se encuadran, de acuerdo con González de Rivera et al. (2022), 1901 de los y las docentes se ubican como docentes de aula ordinaria sin formación específica en TEA y/o discapacidad (75%), mientras que 646 (25%), se incluyen en la categoría de docentes con formación específica en TEA y/o discapacidad, o pertenecientes a Servicios Especializados de Orientación:

● Docentes de aula ordinaria sin formación específica en TEA y/o discapacidad (Infantil, Primaria,...)	1901
● Docentes con formación específica en TEA y/o discapacidad o pertenecientes a equipos/unidades...	646



La respuesta a esta pregunta ha servido para categorizar al profesorado en función de la variable *formación específica autopercibida*, que da lugar a dos grupos, cuyas respuestas sobre barreras y facilitadores percibidos se presentan a continuación, por separado:



Profesorado sin formación específica: barreras y facilitadores

A. Barreras percibidas

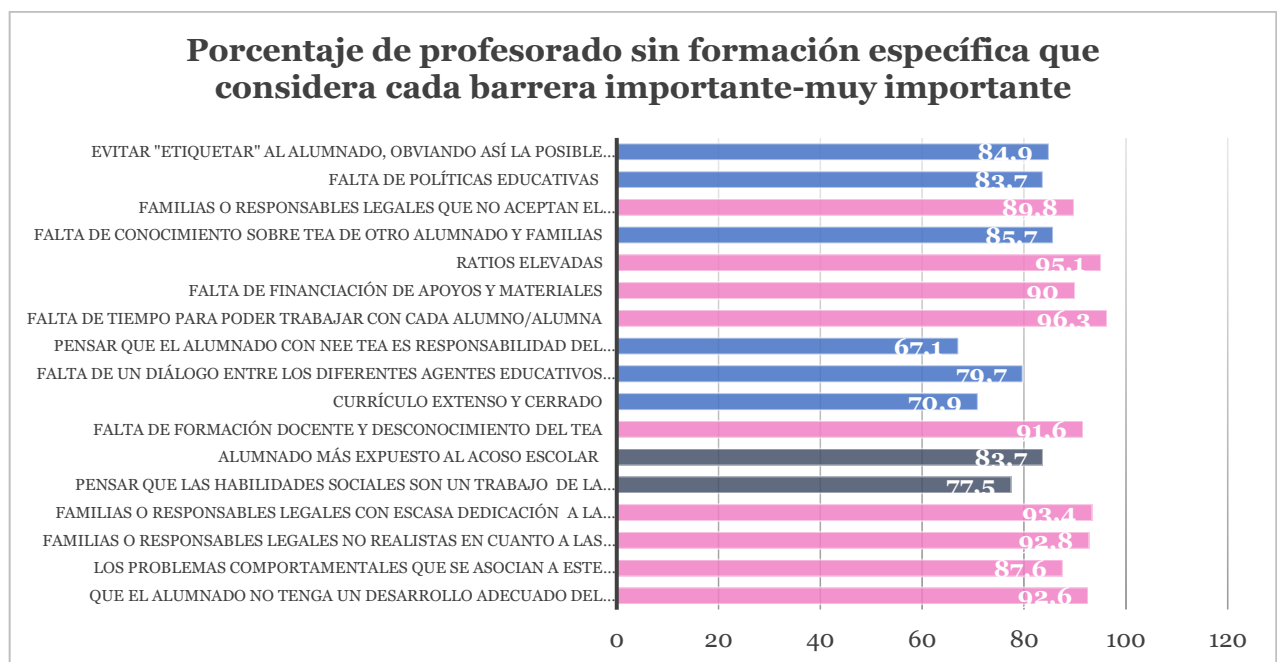
Se pregunta al profesorado sin formación específica cuál es la importancia que conceden a las diecisiete barreras propuestas (Emam y Farrell, 2009; Larcombe et al., 2019; Johansson, 2014; Majoko, 2016; Schultz et al., 2016; Lindsay et al., 2013; McGillicuddy y O'Donnell, 2014; Humphrey y Symes, 2013; Ravet, 2018). A continuación, se presenta el porcentaje del profesorado sin formación específica que concede cada uno de los grados de importancia para cada barrera, así como el que considera que la barrera es importante o muy importante.

	No es importante	Poco importante	Neutro	Importante	Muy importante	Importante-muy importante
Que el alumnado no tenga un desarrollo adecuado del lenguaje o no sepa expresarse (Emam y Farrell, 2009; Larcombe et al., 2019).	0,4	2,0	5,0	36,6	56,0	92,6
Los problemas comportamentales que se asocian a este alumnado (Johansson, 2014; Majoko, 2016).	0,4	3,1	8,9	41,2	46,4	87,6
Familias o responsables legales no realistas en cuanto a las capacidades sobre niño/niña/menor tutelado (Schultz et al., 2016; Lindsay et al., 2013).	0,5	0,7	6,0	34,4	58,4	92,8
Familias o responsables legales con escasa dedicación a la educación de sus hijos/hijas/menores tutelados (Schultz et al., 2016).	0,6	1,3	4,7	29,9	63,5	93,4
Pensar que las habilidades sociales son un trabajo de la escuela cuando debe desarrollarse principalmente en casa (Schultz et al., 2016; Lindsay et al., 2013).	1,3	2,7	18,5	40,7	36,8	77,5
Alumnado más expuesto al acoso escolar (McGillicuddy y O'Donnell, 2014; Humphrey y Symes, 2013; Majoko, 2016).	0,6	2,0	13,8	35,0	48,7	83,7
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).	0,1	1,1	7,2	34,4	57,2	91,6
Currículo extenso y cerrado (Emam y Farrell, 2009; Lindsay et al., 2013; Ravet, 2018).	2,5	4,7	22,0	39,2	31,7	70,9
Falta de un diálogo entre los diferentes agentes educativos del centro (Emam y Farrell, 2009).	1,5	3,0	15,8	39,9	39,8	79,7
Pensar que el alumnado con NEE TEA es responsabilidad del equipo de orientación y la prevalencia de un modelo	3,7	6,3	22,9	37,9	29,2	67,1



médico (Emam y Farrell, 2009; Johansson, 2014).						
Falta de tiempo para poder trabajar con cada alumno/alumna (Lindsay et al., 2013; McGillicuddy y O'Donnell, 2014).	0,3	0,3	3,1	18,3	78,0	96,3
Falta de financiación de apoyos y materiales (Lindsay et al., 2013; Humphrey y Symes, 2013; Ravet, 2018).	0,5	1,3	8,2	26,7	63,3	90,0
Ratios elevadas (Lindsay et al., 2013).	0,4	0,7	3,9	15,5	79,6	95,1
Falta de conocimiento sobre TEA de otro alumnado y familias (Lindsay et al., 2013; McGillicuddy y O'Donnell, 2014; Majoko, 2016).	0,6	2,1	11,6	41,0	44,7	85,7
Familias o responsables legales que no aceptan el diagnóstico de sus hijos/hijas/menores tutelados (Lindsay et al., 2013).	0,5	1,8	7,9	32,6	57,2	89,8
Falta de políticas educativas (Ravet, 2018; Majoko, 2016).	0,9	1,8	13,6	34,8	48,9	83,7
Evitar "etiquetar" al alumnado, obviando así la posible adaptación curricular (Ravet, 2018).	2,5	3,4	17,2	36,1	48,8	84,9

Tabla 3. Barreras percibidas por el profesorado sin formación



De promedio, **un 86 % del profesorado sin formación específica considera estas barreras importantes o muy importantes**, destacando sobre las demás (por encima de esta cifra):

- **Falta de tiempo** para poder trabajar con cada alumno o alumna (96,3%).
- **Ratios elevadas** (95,1%).



- **Familias o responsables legales con escasa dedicación a la educación** de sus hijos, hijas o menores tutelados (93,4%).
- **Familias o responsables legales no realistas** en cuanto a las capacidades del menor (92,8%).
- Que el alumnado **no tenga un desarrollo adecuado del lenguaje** o no sepa expresarse (92,6%).
- **Falta de formación docente** y desconocimiento del TEA (91,6%).
- **Falta de financiación** de apoyos y materiales (90%).
- **Familias o responsables legales que no aceptan el diagnóstico** (89,8%).
- Los **problemas comportamentales** que se asocian a este alumnado (87,6%).

B. Facilitadores

En lo relativo a los facilitadores, se pregunta al profesorado sin formación específica cuál es la importancia que conceden a los diez facilitadores propuestos, que hacen que el alumnado progrese en el centro educativo (Schultz et al., 2016; Larcombe et al., 2019; Lindsay et al., 2013; Emam y Farrell, 2009; McGillicuddy y O'Donnell, 2014; Majoko, 2016; Ravet, 2018; Segall y Campbell, 2012, 2014). A continuación, se presenta el porcentaje de profesorado sin formación específica que concede cada uno de los grados de importancia para cada facilitador, así como el que considera que dicho facilitador es importante o muy importante.

	No es importante	Poco importante	Neutro	Importante	Muy importante	Importante-muy importante
Que haya una comunicación bidireccional con las familias (Schultz et al., 2016; Larcombe et al., 2019).	0,1	0,4	4,0	29,0	66,5	95,5
Crear una relación de confianza con el alumnado ; desarrollar un vínculo con él (Lindsay et al., 2013).	0,1	0,3	2,4	22,9	74,4	97,3
Familia o responsables legales involucrados en la educación del niño/niña/menor tutelado (Schultz et al., 2016).	0,1	0,3	2,3	23,9	73,4	97,3
Llevar a cabo trabajos cooperativos en el aula (Emam y Farrell, 2009).	1,1	3,3	19,7	41,8	34,1	75,9
El uso de medidas de apoyo extraordinarias (Emam y Farrell, 2009).	0,1	0,8	6,9	31,2	61,0	92,2
Ajustes y apoyos específicos (McGillicuddy y O'Donnell, 2014; Majoko, 2016).	0,2	0,6	3,9	27,4	67,9	95,3
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).	0,4	0,5	5,7	32,6	60,7	93,3
Explicar al resto del alumnado qué supone el TEA ; contar con una mayor concienciación y	0,6	0,9	11,1	40,1	47,2	87,3



visibilización (McGillicuddy y O'Donnell, 2014; Majoko, 2016).						
Buena comunicación con los diferentes agentes del centro (Larcombe et al., 2019).	0,2	0,6	4,6	34,9	59,7	94,6
Estructurar con antelación las clases y los horarios (Majoko, 2016).	0,6	0,7	7,7	34,2	56,8	91,0

Tabla 4. Facilitadores percibidos por el profesorado sin formación



Estos facilitadores se consideran **importantes o muy importantes por el 92% del profesorado sin formación**, destacando sobre las demás (por encima de esta cifra):

- **Familias o responsables legales involucrados en la educación** de sus hijos, hijas o menores tutelados (97,3%).
- Crear una relación de confianza con el alumnado; **desarrollar vínculos** (97,3%).
- Que haya una **comunicación bidireccional con las familias** (95,5%).
- **Ajustes y apoyos específicos** (95,3%).
- **Buena comunicación con los diferentes agentes** del centro (94,6%).
- Contar con **formación específica en TEA** y discapacidad (93,3%).
- El **uso de medidas de apoyo extraordinarias** (92,2%).

Profesorado con formación específica (o pertenecientes a servicios de orientación educativa): barreras y facilitadores

A. Barreras percibidas

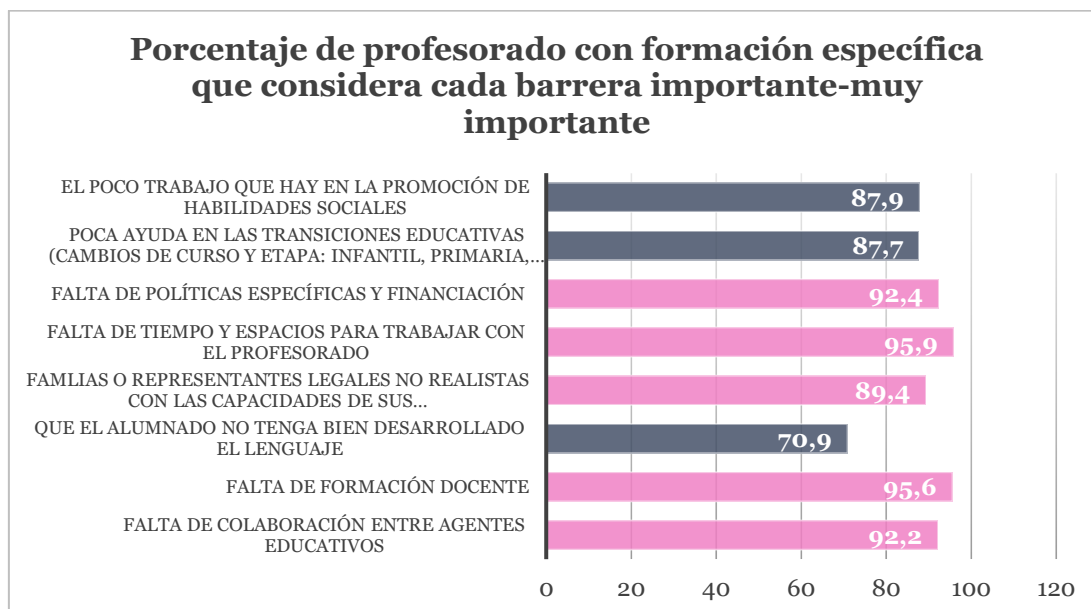
Se pregunta al profesorado con formación específica (o pertenecientes a servicios de orientación educativa), cuál es la importancia que conceden a las diecisiete barreras propuestas (Eldar et al., 2010; Frederickson, 2010; Symes y Humphrey, 2011). A continuación, se presenta el porcentaje del



profesorado con formación específica que concede cada uno de los grados de importancia para cada barrera, así como el que considera que la barrera es importante o muy importante.

	No es importante	Poco importante	Neutro	Importante	Muy importante	Importante-muy importante
Falta de colaboración entre agentes educativos (Eldar et al., 2010; Frederickson, 2010).	-	1,2	6,5	31,1	61,1	92,2
Falta de formación docente (Eldar et al., 2010).	-	0,8	3,6	28,3	67,3	95,6
Que el alumnado no tenga bien desarrollado el lenguaje (Eldar et al., 2010).	2,5	5,9	20,7	40,7	30,2	70,9
Familias o representantes legales no realistas con las capacidades de sus hijos/hijas/menores tutelados (Eldar et al., 2010).	0,6	1,5	8,4	37,9	51,5	89,4
Falta de tiempo y espacios para trabajar con el profesorado (Symes y Humphrey, 2011).	-	0,8	3,4	26,2	69,7	95,9
Falta de políticas específicas y financiación (Frederickson, 2010).	0,5	0,3	6,8	31,6	60,8	92,4
Poca ayuda en las transiciones educativas (cambios de curso y etapa: Infantil, Primaria, Secundaria...) (Frederickson, 2010).	0,3	0,9	11,0	41,3	46,4	87,7
El poco trabajo que hay en la promoción de habilidades sociales (Frederickson, 2010).	0,2	1,4	10,5	39,9	48,0	87,9

Tabla 5. Barreras percibidas por el profesorado con formación



Un 89 % del profesorado con formación específica o SEO considera estas barreras importantes o muy importantes, de promedio, destacando sobre las demás (por encima de esta cifra):



- **Falta de tiempo y espacios** para trabajar con el profesorado (95,9%).
- **Falta de formación docente** (95,6%).
- **Falta de políticas específicas y financiación** (92,4%).
- **Falta de colaboración entre agentes** educativos (92,2%).
- **Familias o representantes legales no realistas** con las capacidades de los y las menores (89,4%).

B. Facilitadores

En lo relativo a los facilitadores, se pregunta al profesorado con formación específica cuál es la importancia que conceden a los catorce facilitadores propuestos, que hacen que el alumnado progrese en el centro educativo (Eldar et al., 2010; Symes y Humphrey, 2011; Frederickson, 2010; Lindsay et al., 2014). A continuación, se presenta el porcentaje de profesorado con formación específica que concede cada uno de los grados de importancia para cada facilitador, así como el que considera que dicho facilitador es importante o muy importante.

	No es importante	Poco importante	Neutro	Importante	Muy importante	Importante-muy importante
Que la dirección del centro promueva una cultura inclusiva (Eldar et al., 2010; Lindsay et al., 2014; Symes y Humphrey, 2011).	-	1,1	2,9	22,0	74,0	96,0
Contar con una organización clara, en donde cada agente educativo sepa cuál es su rol (Eldar et al., 2010).	0,2	0,3	4,2	26,3	69,0	95,3
Trabajo en equipo dentro del centro (Lindsay et al., 2014; Frederickson, 2010).	-	0,5	0,8	16,7	82,0	98,7
Contar con apoyos y tecnologías específicas (Lindsay et al., 2014).	-	0,9	6,0	32,8	60,2	93,0
Una mayor formación del profesorado (Lindsay et al., 2014).	-	0,8	2,5	23,5	73,2	96,7
Mayor flexibilidad por parte del profesorado (Lindsay et al., 2014; Frederickson, 2010).	-	0,6	5,1	29,3	65,0	94,3
Asegurar las mismas oportunidades de participación para el alumnado con NEE TEA (Lindsay et al., 2014; Frederickson, 2010).	-	0,9	2,9	22,1	74,0	96,1
Usar las fortalezas del alumno durante el proceso educativo (Lindsay et al., 2014).	-	0,3	1,2	20,0	78,5	98,5
Contar con espacios físicos con pocos estímulos sensoriales (Frederickson, 2010).	0,3	1,5	1,5	40,7	46,0	86,7
Hacer que el alumnado se encuentre motivado y comprometido (Lindsay et al., 2014).	0	0,5	2	31,6	65,9	97,5
Contar con un buen sistema de comunicación con el	0	0,3	2,2	24,8	72,8	97,6



alumnado y las familias (Lindsay et al., 2014).						
Desarrollar una mayor concienciación sobre el TEA (Frederickson, 2010).	0,2	0,9	3,3	31,4	64,2	95,6
Adaptaciones y ajustes razonables (Frederickson, 2010).	0	0,5	2,6	28,5	68,4	96,9
Cambios en la política del centro en cuanto a acoso escolar (Frederickson, 2010).	0,5	2,3	18,3	33,1	45,8	78,9

Tabla 6. Facilitadores percibidos por el profesorado con formación



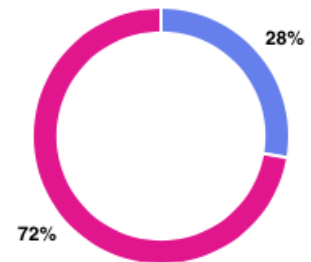
Estos facilitadores se consideran **importantes o muy importantes por el 94,4% del profesorado con formación o SEO**, destacando sobre las demás (por encima de esta cifra):

- **Trabajo en equipo** dentro del centro (98,7%).
- **Usar las fortalezas del alumnado** durante el proceso educativo (98,5%).
- Contar con un **buen sistema de comunicación con el alumnado y las familias** (97,6%).
- Hacer que **el alumnado se encuentre motivado y comprometido** (97,5%).
- **Adaptaciones y ajustes razonables** (96,9%).
- Una **mayor formación** del profesorado (96,7%).
- Asegurar las **mismas oportunidades de participación** para el alumnado con NEE-TEA (96,1%).
- Que **la dirección del centro promueva una cultura inclusiva** (96%).
- **Desarrollar una mayor conciencia sobre el TEA** (95,6%).
- **Contar con una organización clara**, en donde cada agente educativo sepa cuál es su rol (95,3%).

4.1.2. Familias del alumnado y tutores/as legales: barreras y facilitadores

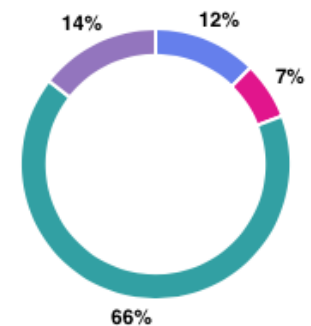
Se obtienen 380 respuestas, de las que 105 se corresponden con personas que se identifican con el género masculino y 274 con el femenino.

● Masculino	105
● Femenino	274



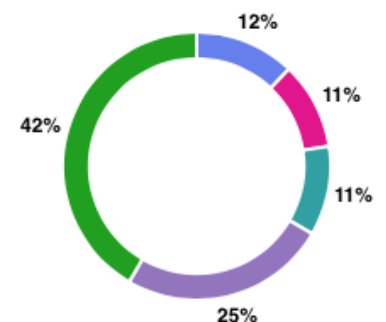
47 personas tienen 25 años o menos (12%), 26 entre 26 y 35 años (7%), 252 entre 36 y 50 (66%), y 55 más de 50 (15%).

● Hasta 25 años (25 años o menos)	47
● Entre 26 y 35 años (35 años incluidos)	26
● Entre 36 y 50 años (50 años incluidos)	252
● Más de 50 años (de 51 años en adelante)	55



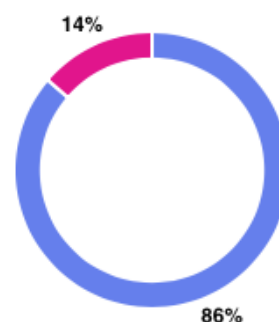
En cuanto al grado máximo de estudios académicos alcanzados, 46 responden que Educación Primaria o Inferior (12%), 40 E.S.O. (11%), 41 Bachillerato (10%), 95 Formación Profesional/Ciclos Formativos (25%) y 158 Estudios Universitarios (42%).

● Educación Primaria o inferior	46
● Educación Secundaria Obligatoria	40
● Bachillerato	41
● Formación Profesional/Ciclos Formativos	95
● Educación Universitaria (Diplomatura, Licenciatura, Grado, Máster, Doctorado)	158



De las respuestas obtenidas, 328 (86%) corresponden a familias de alumnado escolarizado en centros públicos, mientras que 52 (14%) cursan estudios en centros concertados.

● Centro público	328
● Centro concertado	52



Las etapas en las que se encuentran su hijo, hija o menor tutelado son:

Etapas	Frecuencia	Porcentaje
E. Infantil	87	23%
E. Primaria	191	50%
E.S.O.	77	20%
Bachillerato	10	3%
Formación Profesional	15	4%

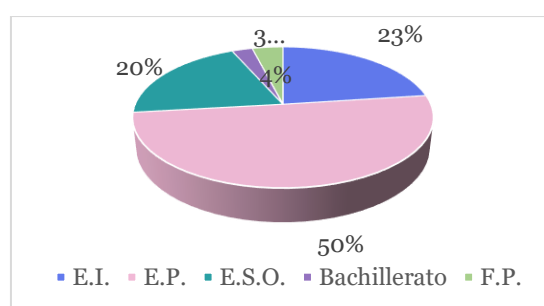


Tabla 7. Etapas en las que se encuentra el alumnado (respondido por familia)

A. Barreras percibidas

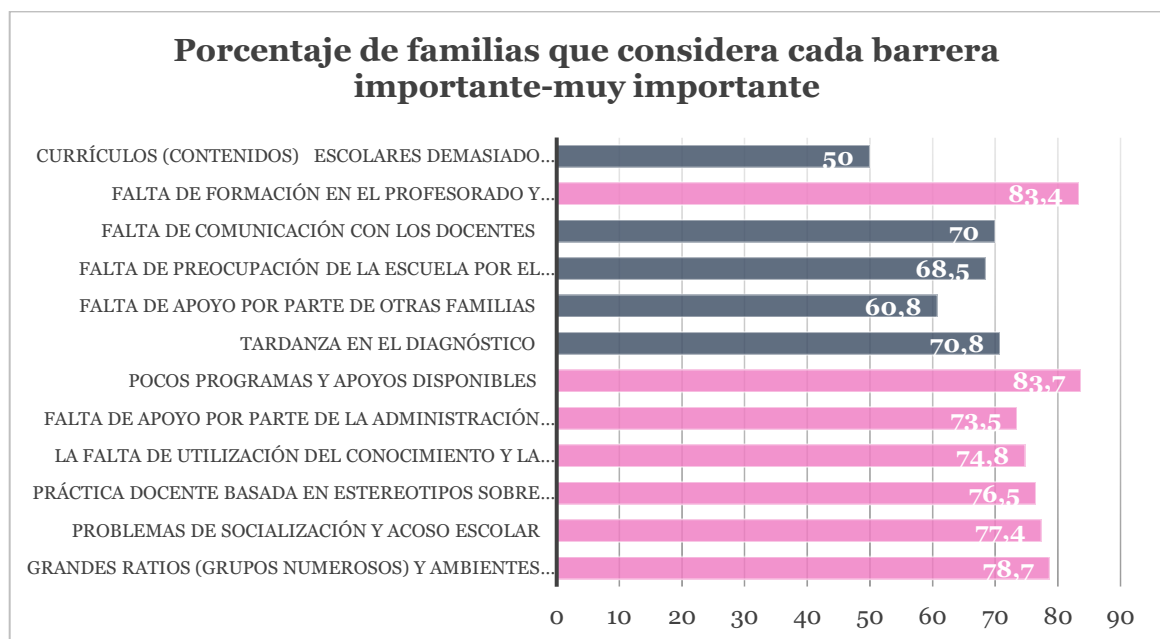
Se pregunta a las familias cuál es la importancia que conceden a las doce barreras propuestas, o factores que limitan la presencia, participación y los logros del alumnado al que tutelan en el entorno escolar (An et al., 2018; Lilley, 2015; Larcombe et al., 2019; Humphrey y Lewis, 2008; Cook et al., 2018; Johansson, 2014). A continuación, se presenta el porcentaje de familias que concede cada uno de los grados de importancia para cada barrera, así como el que considera que la barrera es importante o muy importante.

	No es importante	Poco importante	Neutro	Importante	Muy importante	Importante-muy importante
Currículos (contenidos) escolares demasiado amplios (Larcombe et al., 2019).	13,2	11,1	25,8	24,5	25,5	50,0
Falta de formación en el profesorado y desconocimiento del TEA (An et al., 2018; Lilley, 2015; Larcombe et al., 2019; Humphrey y Lewis, 2008).	5,5	2,1	8,9	21,8	61,6	83,4
Falta de comunicación con los docentes (An et al., 2018).	8,9	5	16,1	24,2	45,8	70,0
Falta de preocupación de la escuela por el ámbito social (Cook et al., 2018; Johansson, 2014; Larcombe et al., 2019).	6,8	7,9	16,8	22,4	46,1	68,5



Falta de apoyo por parte de otras familias (Cook et al., 2018).	6,8	9,2	23,2	27,1	33,7	60,8
Tardanza en el diagnóstico (Cook et al., 2018).	7,6	6,3	15,3	21,6	49,2	70,8
Pocos programas y apoyos disponibles (An et al., 2018).	2,1	3,9	10,3	20,5	63,2	83,7
Falta de apoyo por parte de la administración educativa (An et al., 2018; Lilley, 2015).	3,9	4,5	10	21,8	51,7	73,5
La falta de utilización del conocimiento y la experiencia de las familias (Lilley, 2015).	3,2	5	17,1	26,1	48,7	74,8
Práctica docente basada en estereotipos sobre el TEA (Lilley, 2015; Larcombe et al., 2019).	4,5	4,2	14,7	18,9	57,6	76,5
Problemas de socialización y acoso escolar (Cook et al., 2018; Johansson, 2014).	6,6	4,5	11,6	16,3	61,1	77,4
Grandes ratios (grupos numerosos) y ambientes muy ruidosos (Humphrey y Lewis, 2008).	6,8	4,5	10	20,5	58,2	78,7

Tabla 8. Barreras percibidas por las familias



De promedio, **el 72,3% de las familias considera estas barreras importantes o muy importantes**, destacando sobre las demás (por encima de esta cifra):

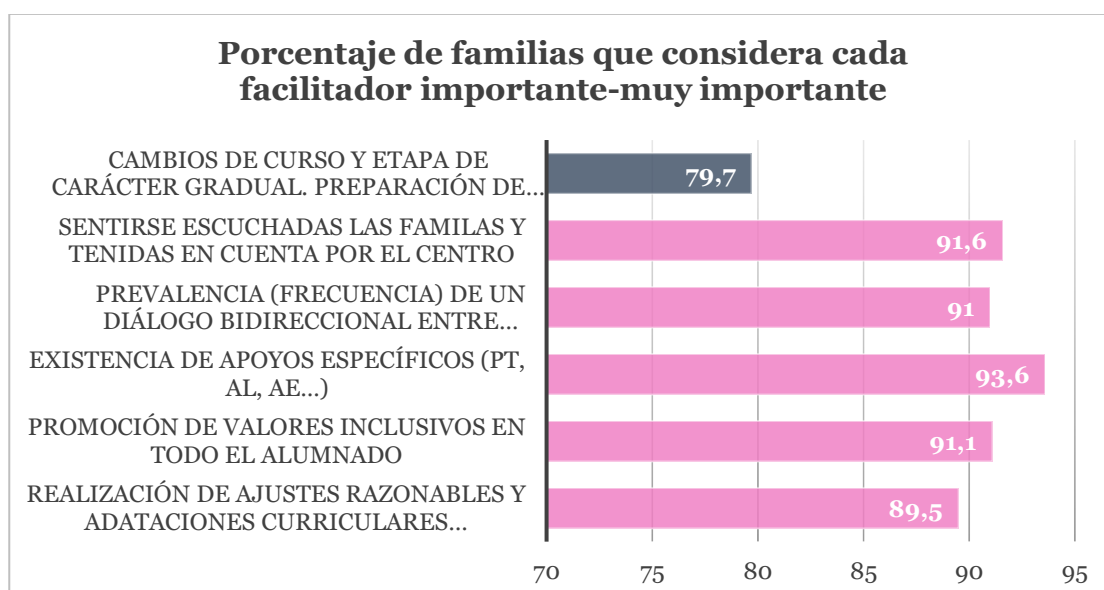
- **Pocos programas y apoyos disponibles** (83,7%)
- **La falta de formación en el profesorado y desconocimiento del TEA** (83,4%).
- **Grandes ratios y ambientes muy ruidosos** (78,7%).
- **Problemas de socialización y acoso escolar** (77,4%).
- **Práctica docente basada en estereotipos sobre el TEA** (76,5%).
- **La falta de utilización del conocimiento y la experiencia de las familias** (74,8%).
- **La falta de apoyo por parte de la administración educativa** (73,5%).

B. Facilitadores

Se pregunta a las familias cuál es la importancia que conceden a los seis facilitadores propuestos, o *factores que favorecen la escolarización inclusiva de su hijo/hija/menor tutelado* (An et al., 2018; Lilley, 2015; Larcombe et al., 2019; Humphrey y Lewis, 2008). A continuación, en la Tabla 9, se presenta el porcentaje de familias que concede cada uno de los grados de importancia para cada facilitador, así como el que considera que el facilitador es importante o muy importante.

	No es importante	Poco importante	Neutro	Importante	Muy importante	Importante-muy importante
Cambios de curso y etapa (Infantil, Primaria, Secundaria...) de carácter gradual. Preparación de los tránsitos a otras etapas educativas (Larcombe et al., 2019)	3,9	4,2	12,1	27,1	52,6	79,7
Sentirse escuchadas las familias y tenidas en cuenta por el centro (Larcombe et al., 2019).	1,3	1,1	6,1	20,5	71,1	91,6
Prevalencia (frecuencia) de un diálogo bidireccional entre escuela y familia (Lilley, 2015; Larcombe et al., 2019; Humphrey y Lewis, 2008).	1,6	1,1	6,3	18,9	72,1	91,0
Existencia de apoyos específicos (PT/AL/AE...) (Larcombe et al., 2019).	0,8	1,8	4,5	13,7	79,9	93,6
Promoción de valores inclusivos en todo el alumnado (Larcombe et al., 2019).	1,6	1,8	5,5	15,0	76,1	91,1
Realización de ajustes razonables y adaptaciones curriculares significativas (Humphrey y Lewis, 2008).	1,3	2,6	6,6	23,4	66,1	89,5

Tabla 9. Facilitadores percibidos por las familias





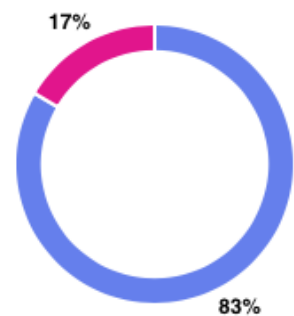
En lo relativo a los facilitadores, estos se consideran **importantes o muy importantes por el 89,4% de las familias de promedio**, destacando sobre las demás (por encima de esta cifra):

- **Existencia de apoyos específicos (PT, AL, AE...)** (93,6%).
- **Sentirse escuchadas** las familias y tenidas en cuenta por el centro (91,6%).
- Promoción de **valores inclusivos en todo el alumnado** (91,1%).
- **Diálogo bidireccional entre escuela y familia** (91%).
- Realización de **ajustes razonables** y adaptaciones curriculares significativas (89,5%).

4.1.3. Alumnado: barreras y facilitadores

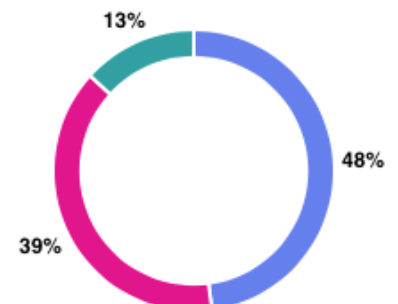
Se obtienen 121 respuestas, de las que 101 corresponden a alumnado que se identifica con el género masculino y 20 con el femenino.

● Masculino	101
● Femenino	20



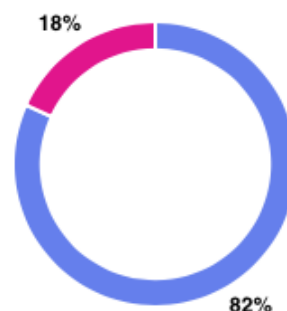
58 alumnos y alumnas tienen menos de 12 años (48%), 47 entre 12 y 16 años (39%) y 16 tienen 17 años o más (48%), recogándose respuestas de alumnado del tercer ciclo de E. Primaria (65), de la ESO (40), de Bachillerato (5), y de Formación Profesional (11).

● Menos de 12 años	58
● Entre 12 y 16 años	47
● 17 años o más	16



99 alumnos y alumnas acuden a centros públicos (82%), mientras que 22 estudian en centros concertados (18%).

● Público	99
● Concertado	22



Y La distribución por cursos y etapas es la siguiente:

Etapa	Cursos	Respuestas	Porcentaje
E. Primaria	Tercer ciclo	65	54%
E.S.O.	1º	7	33%
	2º	10	
	3º	16	
	4º	7	
Bachillerato	1º	2	4%
	2º	3	
Formación Profesional	FPB	3	9%
	FPGM	7	
	FPGS	1	

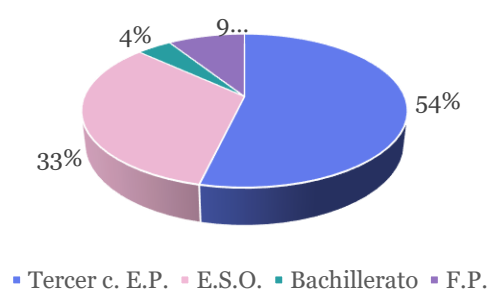


Tabla 10. Distribución de cursos y etapas del alumnado

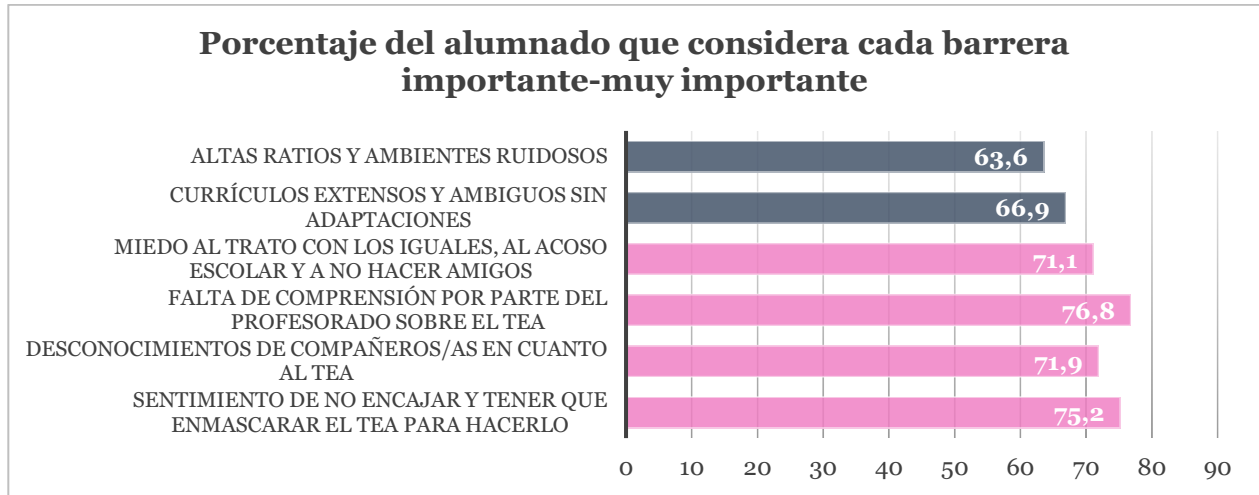
A. Barreras percibidas

Se pregunta al alumnado cuál es la importancia que conceden a las seis barreras propuestas, que hacen difícil que se sienta bien y aprenda en el centro educativo (Goodall y MacKenzie, 2019; Cook et al., 2018; Parsons, 2015). A continuación, se presenta el porcentaje del alumnado que concede cada uno de los grados de importancia para cada barrera, así como el que considera que la barrera es importante o muy importante.

	No es importante	Poco importante	Neutro	Importante	Muy importante	Importante-muy importante
Existencia de altos ratios (muchos compañeros y compañeras en el aula) y ambientes ruidosos (Goodall y MacKenzie, 2019; Cook et al., 2018).	5,8	7,4	23,1	23,1	40,5	63,6
Currículos (lo que tengo que estudiar) extensos y ambiguos sin adaptaciones (Johansson, 2014).	7,4	9,9	15,7	22,3	44,6	66,9
Miedo al trato con los iguales, al acoso escolar y a no hacer amigos (Goodall y MacKenzie, 2019; Cook et al., 2018; Parsons, 2015).	10,7	3,3	14,9	19,0	52,1	71,1
Falta de comprensión por parte de los profesores y profesoras sobre el TEA	6,6	5,8	10,7	19,8	57,0	76,8

(Goodall y MacKenzie, 2019; Humphrey y Lewis, 2008).						
Desconocimiento de mis compañeros y compañeras en cuanto al TEA (Goodall y MacKenzie, 2019; Parsons, 2015).	5,8	4,1	18,2	19,0	52,9	71,9
Sentimiento de no encajar y tener que enmascarar el TEA para hacerlo (Cook et al., 2018; Parsons, 2015).	11,6	3,3	9,9	21,5	53,7	75,2

Tabla 11. Barreras percibidas por el alumnado



El 70,9% del alumnado considera estas barreras importantes o muy importantes, destacando sobre las demás (por encima de esta cifra):

- La falta de comprensión del profesorado sobre el TEA (76,8%).
- El sentimiento de no encajar y tener que enmascarar el TEA para hacerlo (75,2%).
- El desconocimiento de compañeros/as en cuanto al TEA (71,9%). El miedo al trato con los iguales, al acoso escolar y a no hacer amigos/as (71,1).

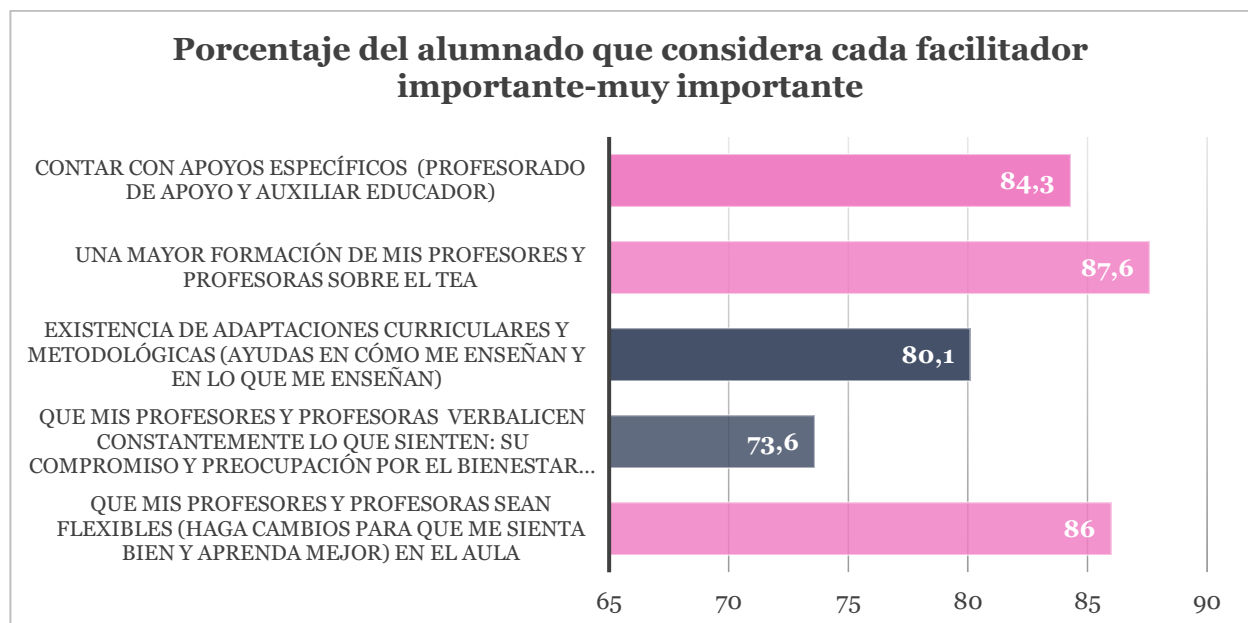
B. Facilitadores

Se pregunta al alumnado cuál es la importancia que conceden a los cinco facilitadores propuestos, que hacen que se sienta bien y aprenda en el centro educativo (Goodall y MacKenzie, 2019; Emam y Farrell, 2009; Parsons, 2015). A continuación, se presenta el porcentaje del alumnado que concede cada uno de los grados de importancia para cada facilitador, así como el que considera que dicho facilitador es importante o muy importante.

	No es importante	Poco importante	Neutro	Importante	Muy importante	Importante-muy importante
Que mis profesores y profesoras sean flexibles (haga cambios para que me sienta bien y aprenda mejor) en el aula (Goodall y MacKenzie, 2019).	1,7	5,0	7,4	18,2	67,8	86,0
Que mis profesores y profesoras verbalicen	5,0	5,8	15,7	24,0	49,6	73,6

constantemente lo que sienten: su compromiso y preocupación por el bienestar del alumnado (Emam y Farrell, 2009).						
Existencia de adaptaciones curriculares y metodológicas (ayudas en cómo me enseñan y en lo que me enseñan) (Goodall y MacKenzie, 2019; Parsons, 2015).	3,3	4,1	12,4	14,0	66,1	80,1
Una mayor formación de mis profesores y profesoras sobre el TEA (Goodall y MacKenzie, 2019).	4,1	2,5	5,8	17,4	70,2	87,6
Contar con apoyos específicos (profesorado de apoyo y auxiliar educador) (Parsons, 2015).	5,8	5,8	4,1	19,8	64,5	84,3

Tabla 12. Facilitadores percibidos por el alumnado



Así, los facilitadores se consideran **importantes o muy importantes por el 82,3% del alumnado**, destacando sobre las demás (por encima de esta cifra):

- Una **mayor formación de mis profesores y profesoras** sobre el TEA (87,6%)
- Que el profesorado **sea flexible** (cambios para que me sienta bien y aprenda mejor) en el aula (86%).
- Contar con **apoyos específicos** (profesorado de apoyo y auxiliar educador) (84,3%).



4.1.4. Resumen de los datos obtenidos

Figura 3. Barreras y facilitadores obtenidos del análisis cuantitativo de los datos

Profesorado sin formación	Profesorado con formación	Familias	Alumnado
<p><i>Barreras/Facilitadores</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Características del alumnado o sus familias Comunicación y Lenguaje Comportamentales Familia (aceptación y diagnóstico) - Formación docente y conocimiento del TEA - Tiempos - Falta de financiación - Materiales - Ratios elevadas - Medidas de apoyo extraordinarias - Ajustes y apoyos específicos - Comunicación con familias y agentes del centro - Relación de confianza con el alumnado 	<p><i>Barreras/Facilitadores</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Realismo en relación con el alumnado NEE TEA de la familia - Formación docente y el conocimiento del TEA - Tiempos - Falta de financiación - Materiales - Ratios elevadas - Colaboración entre agentes educativos - Promoción de la cultura inclusiva - Organización clara y trabajo en equipo - Comunicación con el alumnado y sus familias - Igualdad de oportunidades - Uso de las fortalezas del alumnado - Motivación y compromiso del profesorado - Medidas de apoyo extraordinarias - Ajustes y apoyos específicos 	<p><i>Barreras/Facilitadores</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Programas y apoyos disponibles - Formación docente y conocimiento del TEA La práctica docente basada en estereotipos sobre el TEA La falta de utilización del conocimiento y la experiencia de las propias familias - Ratios elevadas - Apoyos específicos - Ajustes razonables y otras adaptaciones - Comunicación con las familias - Apoyo de la administración educativa - Promoción de valores inclusivos - Accesibilidad sensorial - Socialización y acoso escolar 	<p><i>Barreras/Facilitadores</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilidad de la comunidad educativa sobre el TEA Profesorado Alumnado Familias - Formación del profesorado sobre el TEA - Flexibilidad del profesorado - Apoyos específicos. - Sentimiento de no encajar y tener que enmascarar el TEA Miedo al trato con iguales Acoso escolar Amistades Apoyo de iguales - Ajustes metodológicos y curriculares - Entornos amigables



4.2. ANÁLISIS DATOS CUALITATIVOS

Los resultados que a continuación se muestran provienen de las respuestas a las preguntas recogidas en el formulario enviado (“Puede añadir como máximo dos barreras que considere importantes o muy importantes y que no aparezcan en la escala anterior y expresar los motivos por los que se lo parecen”, siguiendo la misma estructura para los facilitadores). Estas preguntas se incluyeron con la intencionalidad de permitir a las personas encuestadas ir más allá de aquellas barreras y facilitadores señalados en la investigación de González de Rivera y colaboradores (2022). Como estos autores y autoras indican existe una relación dialéctica entre dichos conceptos, conformando “caras de una misma moneda” (González de Rivera et al., 2022; p. e. “la accesibilidad sensorial y cognitiva” sería una barrera si existe ausencia de la misma o un facilitador si se encuentra adecuadamente planteada) por lo que se ha optado en este informe por simplificar esa dicotomía **planteando los aspectos nucleares que originan la barrera o facilitador en la figura 4** a la vez que se recoge una explicación más detallada en el texto de las percepciones de los grupos participantes. Algunas barreras/facilitadores son coincidentes con los resultados cuantitativos, pero se incluyen extractos de las respuestas de las personas participantes para enriquecer la comprensión de la percepción de las mismas.

En cuanto al aspecto metodológico, las respuestas se analizaron por parte de dos de las personas autoras del este informe, siguiendo una adaptación de los seis pasos iterativos del análisis temático reflexivo, establecidos por Braun y Clark (2006; 2019): (1) Familiarización con los datos, (2) Generación de códigos iniciales, (3) Búsqueda de temas, (4) Revisión de temas, (5) Definición y denominación de temas y (6) Producción del informe. Se realizó una combinación de codificación inductiva y deductiva utilizando Microsoft Word® y Microsoft Excel®.



Figura 4. Barreras y facilitadores obtenidos del análisis cualitativo de los datos

Profesorado sin formación	Profesorado con formación	Familias	Alumnado
<p><i>Barreras/Facilitadores</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Accesibilidad sensorial y cognitiva - Comunicación del centro educativo Con la familia Entre equipos docentes y servicios de orientación - Formación del profesorado sobre el TEA - Recursos humanos/Ratios - Medios y recursos educativos Ausencia de materiales dirigidos a este alumnado Mayor seguimiento orientación/especialistas - Apoyo de la Administración/políticas educativas Ajuste a la realidad y diversidad de las aulas Empleabilidad y Formación Profesional Burocracia y barreras administrativas Aspectos curriculares Continuidad del profesorado - Sensibilización del alumnado sobre el TEA - Aspectos asociados al TEA/contexto Comunicación social y emocional Comportamentales Variabilidad Información de cada alumno/alumna - Aspectos asociados al profesorado Metodológicos Capacidad de decisión Acción y motivación Valoración de la labor docente Presencia de docentes en el espectro autista - Tiempos y coordinación - Detección/diagnóstico/atención temprana - Aspectos geográficos y socioeconómicos - Actividad complementaria/extraescolar 	<p><i>Barreras/Facilitadores</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Accesibilidad sensorial y cognitiva - Comunicación del centro educativo Con la familia Con servicios médicos Entre equipos docentes y servicios de orientación Cultura inclusiva del centro - Formación de los y las profesionales sobre el TEA/ sensibilización social - Recursos humanos/Ratios - Medios y recursos educativos - Apoyo de la Administración/políticas educativas Programa de Aulas Abiertas Burocracia y barreras administrativas Aspectos curriculares Continuidad del profesorado Medidas relacionadas con escolarización Formación Profesional - Sensibilización del alumnado sobre el TEA - Aspectos asociados al TEA/contexto Comunicación social y emocional Comportamentales Inflexibilidad Variabilidad Información de cada alumno/alumna Ajuste de apoyos a las características individuales - Aspectos asociados al profesorado Metodológicos Capacidad de decisión Acción y motivación Importancia de la figura profesorado PT/AL - Tiempos y coordinación - Detección y diagnóstico/Sobrediagnóstico - Aspectos geográficos y socioeconómicos - Existencia de redes de apoyo externas 	<p><i>Barreras/Facilitadores</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Accesibilidad sensorial y cognitiva Ajustes en el "entorno patio" Ajustes en entornos escolares no lectivos - Comunicación del centro educativo Con la familia Con servicios externos - Formación del profesorado sobre el TEA - Apoyo de la Administración Educativa y aspectos normativos Programa de Aulas Abiertas Continuidad de los profesionales - Sensibilidad de la comunidad educativa sobre el TEA Incomprensión sobre el alumnado NEE TEA Emplear sus fortalezas e intereses Relación con iguales - Apoyos especializados (recursos humanos) - Ratios - Tiempos y coordinaciones - Apoyos a nivel comunitario - Diagnóstico precoz y acompañamiento a las familias 	<p><i>Barreras/Facilitadores</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Accesibilidad Accesibilidad sensorial Accesibilidad cognitiva Accesibilidad comunicativa Ajustes en el "entorno patio" - Comunicación del centro con la comunidad educativa - Formación del profesorado sobre el TEA - Sensibilidad de la comunidad educativa sobre el TEA Incomprensión sobre el alumnado NEE TEA Emplear sus fortalezas e intereses Relación con iguales y ayuda de estos - Apoyos especializados - Entorno educativo como facilitador - Apoyo a las familias



4.2.1. Profesorado

A. Profesorado sin formación específica

Este profesorado plantea una serie de **aspectos** como **fundamentales** en su incidencia como obstáculos o como propiciadores de la inclusión del alumnado en el espectro del autismo que serían los siguientes:

- Accesibilidad sensorial y cognitiva: Se trata de un aspecto que ha aparecido con regularidad en las respuestas. Este profesorado es consciente de la “sobrecarga estimular del entorno” con “excesivos ruidos y estímulos en las aulas” o dificultades en “los cambios de entorno” que provocan la necesidad de abordar la “distribución, visualización y accesibilidad de espacios comunes” o de otros espacios del centro. Sería necesario por tanto “una adecuada organización de los espacios del centro escolar que cuente con ayudas visuales y espacios adaptados a las necesidades del alumnado TEA”. En este sentido, se identifican las “aulas abiertas” como un instrumento facilitador de este proceso.
- Comunicación del centro educativo: se ha dividido dos aspectos:
 - Con la familia: la relación establecida entre la familia y el centro educativo, y con las familias del resto del alumnado es un elemento importante en las respuestas. Por una parte, se da valor a una relación de “confianza” y “coordinación” en la que exista una “aceptación del diagnóstico” pero, por otro lado, se considera la relación con algunas familias como una barrera (p. e. “familias poco involucradas” o “falta de compromiso”).
 - Entre equipos docentes y servicios de orientación. Se requiere “mayor implicación” y mejoras en la acción de la orientación educativa en los centros o se señala la falta de valoración hacia la “acción tutorial”, a la vez que también se considera como un activo facilitador a los equipos y unidades de orientación.
- Formación del profesorado sobre el TEA. Se trata de una de las temáticas más citadas por los y las docentes que señalan de forma reiterada una “falta de formación específica sobre el alumnado TEA” tanto de profesorado generalista como especialista, que alcanzaría incluso las primeras etapas formativas en “la Escuela de Magisterio”. Esta formación se entiende que facilitaría “la motivación de los profesores”.
- Recursos humanos/Ratios: otro de los aspectos con mayor número de alusiones. Se reitera la necesidad de incremento, mayormente, de profesorado de Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL), aunque también se hace referencia a otras especialidades como Orientación Educativa o Profesorado de Servicios a la Comunidad o perfiles profesionales como Auxiliar Educador. En cuanto a las ratios, parcialmente relacionadas con los recursos



humanos, se alude a las ratios elevadas en la actualidad, señalando la importancia de la bajada de ratios como facilitador que el profesorado entiende que “con ratios más bajas, puedo atender mejor y de forma más individualizada a todo el alumnado”.

- Medios y recursos educativos: en este apartado se refleja, por una parte, de forma general la solicitud y la importancia de los recursos y medios en el ámbito educativo, aunque sin definir claramente a qué tipo de ellos se hace referencia. Por otra parte, se reflejan dos subapartados concretos que se englobarían en este punto:
 - Ausencia de materiales dirigidos a este alumnado. Existe una “falta de acceso a materiales específicos para este alumnado, la mayoría es comprado por los propios docentes” por ejemplo, para “materias nuevas de LOMLOE”, hardware y software informático o relacionado con la Comunicación Aumentativa.
 - Mayor seguimiento y orientación de especialistas. Se propone un seguimiento más cercano de este alumnado, pero se vincula por ejemplo a “más gente en el Departamento de Orientación”.

- Apoyo de la Administración y políticas educativas: En este apartado cabe señalar como temática principal la importancia que se le otorgan a las políticas educativas, señalando la necesidad de una mayor inversión económica en educación en relación con el TEA o de una mejor “colaboración por parte de las instituciones”. A su vez, hay algunas subtemáticas a destacar:
 - Ajuste a la realidad y diversidad de las aulas: el profesorado señala la importancia de que “las medidas sean aplicables en la realidad del aula”. Se plantea que “en el aula ordinaria hay más diversidad de alumnos lo que facilita la socialización”, pero también se recoge la posibilidad de hacer procesos inclusivos “progresivos, no inmediatos”.
 - Empleabilidad y Formación Profesional. El profesorado destaca “el desamparo tras la educación obligatoria y dificultades a la hora de su inserción laboral y desarrollo de relaciones sociales, especialmente para los alumnos procedentes de familias sin recursos” a lo que hay que sumar que “la integración en empresas durante la Formación en Centros de Trabajo o programas duales” se puede convertir en una barrera ya que “las empresas y sus equipos no tienen formación para tratar con este alumnado”.
 - Burocracia y barreras administrativas. Se señala de forma recurrente la “excesiva burocracia, que resta tiempos la atención del alumnado” por lo que “disminuir la carga de tareas burocráticas para todos los agentes educativos” se considera un facilitador.
 - Aspectos curriculares. El profesorado plantea el poder “flexibilizar más el currículo” de este alumnado, incidiendo no solamente en cuestiones curriculares sino también en otros aprendizajes importantes para este alumnado, así como la importancia de una “buena elección por parte de este alumnado NEE TEA y de sus familias de los



- estudios a cursar, enfocándolos en lo que más le gusta y lo que mejor se le da” acompañada de un buen acompañamiento a cargo de los servicios de orientación.
- Continuidad del profesorado. Se plantea la posibilidad de la “continuidad del profesorado que trabaja en el aula” con este alumnado a lo largo de “distintos cursos” como un facilitador.
- Sensibilización del alumnado sobre el TEA: El profesorado indica de forma destacada la importancia del “respeto y empatía del grupo” y la “empatía por parte del resto del alumnado” como factores importantes de cara a la inclusión del alumnado con NEE TEA. La “sensibilización y formación con el resto del grupo clase para que puedan comprender el porqué de la forma de sentir, ser y actuar de su compañer@ TEA” será un facilitador crucial de cara a conseguir centros escolares amables para el alumnado en el espectro del autismo.
- Aspectos asociados al TEA/Contexto: En este punto podemos dividir las temáticas en cuatro aspectos, entendiendo que algunas de las variables que aparecen surgen de la interacción entre el alumnado con NEE TEA y el contexto en el que se desarrollan. Un adecuado ajuste del contexto influye por lo tanto en estas variables.
- Comunicación social y emocional. En este apartado se comparten barreras relacionadas con la comunicación social y las “habilidades sociales”, el “lenguaje”, “el control emocional y la resolución de conflictos” o “la rigidez de pensamiento del alumnado TEA”.
 - Comportamentales. Se incluyen cuestiones como “problemas de comportamiento en el aula”, “casos de agresividad del alumnado” o “rechazo de las familias de otro alumnado” si bien parece necesario resaltar esa importancia de la interacción entre la situación del alumnado y la falta de ajuste del contexto.
 - Variabilidad: “la variedad y las diferencias” en este alumnado supone un punto que el profesorado también señala en sus respuestas. “Las enormes diferencias dentro del espectro (se busca un “prototipo” de alumno/a TEA)” con unas “necesidades muy dispares” y la necesidad de individualización son variables que se plantean.
 - Información de cada alumno/alumna. El profesorado señala que “muchas veces nos falta información sobre las características de cada alumno y de cómo debemos actuar” por ejemplo en situaciones en las que “los profesores que acuden a hacer una sustitución, el resto del profesorado no les informa adecuadamente de la situación del alumnado TEA ni estrategias para afrontarlo”.
- Aspectos asociados al profesorado: En este apartado se encuentran cinco elementos:
- Metodológicos. Se plantea que “la falta de una metodología didáctica diversificada, poca flexibilidad en la enseñanza y rigidez en la evaluación” como una variable a destacar. El diseño universal de aprendizaje y la docencia compartida se recogen como respuestas metodológicas facilitadoras para este alumnado.



- Capacidad de decisión del profesorado. El profesorado demanda mayor capacidad decisoria sobre algunos aspectos en relación con el alumnado con NEE TEA como, por ejemplo, la intervención fuera del aula “en determinados momentos”. Observan “falta de confianza en el profesorado o en el centro educativo” y la necesidad de “flexibilidad para adaptar los recursos a las necesidades concretas y puntuales del alumnado TEA”.
 - La acción y motivación del profesorado. Se señala la necesidad de “Interés de ciertos docentes a la hora de implicarse más” sobre el TEA, además de que el profesorado posea determinados valores facilitadores como “la empatía y el respeto”, “la vocación” o “la inteligencia emocional”. Se considera imprescindible la “concienciación del propio profesorado sobre la atención educativa de los alumnos con TEA y los beneficios de su inclusión en los centros ordinarios”.
 - Valoración de la labor docente. Se recogen de forma puntual la necesidad del reconocimiento tanto al profesorado especialista como al generalista.
 - Presencia de docentes en el espectro autista. “Considerar que entre los docentes también hay gente con TEA” es una variable facilitadora mencionada de forma puntual pero que puede enriquecer la respuesta educativa inclusiva a este alumnado.
- Tiempos y coordinación: Se trata de otra de las temáticas más señaladas por parte de este grupo de participación. Se señala la necesidad del aumento de los tiempos en relación con la “carga lectiva”, con la consulta de “recursos, información...” sobre el TEA, con la “elaboración de materiales” y también en relación con la coordinación tanto a nivel de “equipo docente”, “orientación” “servicios externos”, “asociaciones”, “AMPAS”, “familia” y un largo etcétera de agentes.
- Detección/Diagnóstico/Atención Temprana: El profesorado participante considera facilitador “diagnosticar precozmente y que lleguen a infantil catalogados como NEE: TEA” y que ese diagnóstico sea “adecuado” aunque es importante recordar que en el ámbito educativo no se realizan diagnósis sino se dictaminan necesidades educativas especiales. En este sentido se considera importante la “valoración desde edades más tempranas desde el equipo de orientación”.
- Aspectos geográficos y socioeconómicos: La “localización geográfica y los recursos” son factores que las personas participantes señalan en sus respuestas. Cuestiones como la existencia de “cierta segregación económica por barrios, itinerarios” o el hecho de “no disponer de transportes accesibles, con buenas disposiciones horarias para desplazarse a otras localidades, obliga a cualquier alumno, y a este también, a limitar mucho sus posibilidades de desarrollo” y se señalan como barreras.
- Actividad complementaria/extraescolar: Se señala la necesidad de “adaptar las actividades extraescolares y complementarias a este tipo de alumnado, porque ocurre que en la mayoría



sino todas las actividades complementarias ofertadas a los centros educativos les falta personal, material y recursos adaptados para el alumnado TEA (...). Creo que falta tener presentes a este sector que está formando parte de todas nuestras aulas”.

B. Profesorado con formación específica

Este grupo de participantes comparte una serie de respuestas, que, tras su análisis, se recogen a continuación con una posible doble función de habilitador o impedimento para la situación inclusiva del alumnado con NEE TEA:

- Accesibilidad sensorial y cognitiva: La construcción o adecuación de “centros más adaptados y acogedores” para este alumnado es una variable importante tal y como señala el profesorado participante. Aspectos como la “accesibilidad cognitiva”, “la estructuración espacial y temporal”, las “barreras arquitectónicas” o la existencia de lugares que tengan en cuenta “el perfil sensorial” de este alumnado se recogen entre las aportaciones.
- Comunicación del centro educativo: se ha dividido dos aspectos. Este apartado se ha dividido en cuatro subtemas:
 - Con la familia. Al igual que el grupo de profesorado sin formación, el grupo con formación señala su interés por las relaciones familia escuela con una doble vertiente. Por una parte, se señala la “poca implicación familiar y colaboración con el centro”, además de expectativas “no ajustadas a la realidad” y por otro lado el grupo de muestra consciente de la necesidad de “atención” y “apoyo” (formativo, psicológico etc.) a las familias de alumnado con NEE TEA, la importancia de su “implicación” y de la “colaboración” y la “comunicación” con ellas.
 - Con servicios médicos. Aparece de forma puntual, la dificultad de coordinación, por ejemplo, “con servicios de neuropediatría, salud mental” etc.
 - Entre equipos docentes y servicios de orientación. Se trata de un aspecto residual en este grupo, pero se hace referencia carencias en el proceso de por ejemplo en “la elaboración de los PTI (Planes Individualizados de Trabajo)”.
 - Cultura inclusiva de centro. Las respuestas del profesorado plantean la necesidad de “políticas, prácticas y culturas realmente inclusivas en los centros ordinarios” y la existencia de “poca cultura inclusiva” para terminar haciendo una apuesta por “el modelo social” frente al “modelo clínico” de la discapacidad.
- Formación de los y las profesionales sobre el TEA/sensibilización social: Al igual que en el grupo del profesorado sin formación, nos encontramos con que las respuestas de este grupo dan mucha importancia a esta cuestión teniendo en cuenta la frecuencia de las respuestas, pero existen matices como, por ejemplo, la importancia de que la formación, de carácter “específico” alcance a “toda la comunidad educativa”, es decir, del profesorado, equipos de orientación, cuidado de comedor, limpieza, otras familias e incluso del alumnado. Cabe



destacar como también se pone el foco en la “formación de la gente joven (en la carrera no nos enseñan nada). Vamos formándonos poco a poco, leyendo y leyendo”. Además, se señala la necesidad de “Sensibilización de la población en general” sobre el autismo.

- Recursos humanos/Ratios: En este grupo de participantes también es una de las temáticas con mayor número de alusiones. Al igual que en el anterior grupo de profesorado se señala especialmente la necesidad del incremento de recursos especializados de PT y AL, aunque también de auxiliares educadores, orientación educativa o el refuerzo de la Unidad TEA del Equipo Regional ACNEAE. En relación con las ratios se aluden a que estas son “muy elevadas” en las aulas y “para atender al alumnado con NEE” por parte de los y las especialistas. Se propone “la disminución de ratio en las aulas con alumnado de NEE TEA para aumentar la atención que se le da”.
- Medios y recursos educativos: Se plantea una solicitud genérica de más medios y recursos, sin especificar el tipo, y también de materiales específicos para trabajar con este alumnado, en el que se incluyen las TIC.
- Apoyo de la Administración/Políticas educativas: En este apartado, además de señalarse la percepción de una “falta de apoyo de las instituciones”, de recogerse aspectos normativos de diversa índole, (por ejemplo “ausencia de legislación específica en atención a la diversidad, especialmente en casos de ACNEE” o la “falta de un Decreto de atención a las diferencias individuales del alumnado) y de invitar al desarrollo de “políticas estructurales” por parte de la Consejería de Educación, se establecen otra serie de temáticas derivadas de la anterior que son las siguientes:
 - Programa de Aulas Abiertas: en las respuestas se considera la “falta de aulas abiertas en los centros ordinarios”, entendiendo éstas “como un espacio de preparación y con el objetivo de la plena inclusión” por lo que se solicita también su apertura “en los centros concertados”.
 - Burocracia y barreras administrativas: al igual que en el grupo de profesorado sin formación se pone encima de la mesa la dedicación de “demasiado tiempo de trabajo a lo meramente burocrático” con una “excesiva burocratización de los procesos que quita tiempo para realizar actividades de intervención en el aula”.
 - Aspectos curriculares. Se señala la necesidad de un “currículo flexible” que huya de la “rigidez curricular”, además de “descontextualizar la práctica de los recursos personales de apoyo especializados del ámbito curricular”.
 - Continuidad del profesorado. “La poca continuidad del profesorado” se vislumbra como una barrera por lo que se da importancia a la “estabilidad de la plantilla docente”. También se señala la necesidad de la presencia de “más personal y con continuidad en el Equipo TEA” que permita “un canal de respuesta rápida por parte del personal especializado (Equipo Regional), ante situaciones puntuales”.



- Medidas relacionadas con la escolarización. En este apartado se producen aportaciones de diversa índole desde el establecimiento de “la asignación de alumnado en relación a las necesidades que presentan y no por el número de dictámenes psicopedagógicos” o la aclaración del “concepto de necesidad específica de apoyo educativo desvinculándolo de diagnósticos clínicos”, hasta la demanda de la realización de “escolarizaciones más realistas” en función de las características del alumnado.
- Formación Profesional. De forma puntual, se señala “la necesidad de la vuelta de la FP Básica para aquellos alumnos que pueden optar a integrarse en la sociedad”.
- Sensibilización del alumnado sobre el TEA: El profesorado con formación plantea “la necesidad de concienciar al grupo de iguales y adultos de lo que supone el TEA” y recoge la posibilidad de informar “a sus iguales, para que puedan comprender determinadas situaciones que se dan” siendo crucial su “empatía y sensibilidad”. Consideran como un facilitador “el apoyo de las compañeras y compañeros” y que se oferte “formación también a todo el alumnado desde una mirada inclusiva y con el consiguiente aprendizaje de distintos códigos y sistemas de comunicación”.
- Aspectos asociados al TEA/Contexto: Seis son las temáticas en las que se puede dividir esta temática según las respuestas de las personas participantes, recordando, como en el grupo anterior, que no se debe desligar la manifestación de las mismas de la interacción que existe entre el alumnado con NEE TEA y el contexto en el que se educa.
 - Comunicación social y emocional. El profesorado pone el foco en las barreras “sociales” que vive este alumnado y se plantea “la falta de oferta de actividades que tengan en cuenta las necesidades de estas personas” con una “falta de oportunidades una vez terminada la etapa educativa”. Les preocupan las “relaciones afectivas” y fomentar la “empatía del propio alumnado”.
 - Comportamentales. Aunque no aparecen de forma muy numerosa se plantean “dificultades de regulación emocional y conductual que en ocasiones sobrepasan las posibilidades de respuesta del profesorado sin poder contar con recursos especializado de apoyo”.
 - Inflexibilidad. Las características asociadas a la inflexibilidad en el autismo se citan de manera anecdótica, aunque se indica que “una barrera importante para una verdadera inclusión del alumnado TEA puede ser la inflexibilidad del pensamiento y pautas muy rígidas de conducta con mucha resistencia al cambio por parte del alumnado”.
 - Variabilidad. Es un aspecto citado también de forma puntual aunque el profesorado percibe que “la variedad de niveles y perfiles en cuanto a capacidades del alumnado hace casi imposible llevar a cabo un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje”.
 - Información de cada alumno/alumna. Las personas participantes consideran la importancia de “conocer la trayectoria del alumnado y sus características individuales



- para adaptar la respuesta educativa”, especialmente en relación con el “conocimiento profundo de las fortalezas y debilidades”. Se plantean cuestiones como “conocer sus centros de interés”, “las dificultades sensoriales” o la “personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje”.
- Ajuste del apoyo a las características individuales. El profesorado con formación señala la necesidad de “poder llevar a cabo programas específicos (habilidades sociales, educación emocional, funciones ejecutivas, ...)” con este alumnado, ya que para cada alumno y alumna requiere “una puesta en marcha personalizada”. También se señala la posibilidad de “Disponer de espacios seguro o tiempos fuera del aula para trabajar y/o entrenar determinados aspectos”.
- Aspectos asociados al profesorado: En este apartado se incluyen cuatro subapartados diferentes.
- Metodológicos. Este profesorado pone el foco en la “rigidez en las metodologías utilizadas en el aula ordinaria no favoreciendo la participación del alumnado TEA/CEA”, además de incidir en la necesidad de implementar con el alumnado “docencia compartida”, los “Sistemas Aumentativos de Comunicación”, “el “Diseño Universal de Aprendizaje” o “metodologías y prácticas basadas en la evidencia” para este alumnado.
 - Capacidad de decisión. Las personas que participan solicita, al igual que el grupo anterior de profesorado sin formación, mayor capacidad decisoria sobre algunos aspectos en relación con el alumnado con NEE TEA. Este profesorado insiste en cuestiones como la necesidad de “flexibilidad en las medidas” así como la intervención de determinados aspectos y en tiempos determinados “fuera del aula” o “la falta de personalización de la educación”.
 - Acción y motivación. En este grupo de participantes se señala también, al igual que en el anterior grupo de profesorado, la importancia de la “implicación por parte de todos los miembros de la comunidad educativa” y se percibe en ocasiones una “falta de motivación docente”. También se pone en el foco la influencia de la “sensibilidad del equipo directivo” hacia este alumnado.
 - Importancia de la figura del profesorado de PT/AL. El profesorado con formación (entre el que se incluye el profesorado de PT/AL pero también el de orientación educativa) pone en valor su figura: “las especialistas de AL y PT son grandes facilitadoras en el proceso de inclusión del alumnado, y muchas veces no se tiene en cuenta ni su formación específica, ni su bagaje”.
- Tiempos y coordinación: Una de las temáticas más señaladas por parte de este grupo, que coincide con las aportaciones del profesorado sin formación. “La falta de tiempo para la coordinación entre diferentes profesionales” incluidos “servicios médicos” y la “colaboración interdisciplinar”. Este grupo percibe que trabaja “sin ningún tiempo para poderse coordinar y



preparar cada sesión” con “un tiempo destinado a la elaboración de materiales personalizados”.

- Detección/diagnóstico/Sobrediagnóstico: En este punto, las personas participantes citan la necesidad de una “correcta detección” aunque plantean un conjunto de propuestas que trascienden del ámbito educativo como por ejemplo “la detección del TEA durante el embarazo”. También aparecen menciones puntuales a la cuestión del “sobrediagnóstico” de alumnado en el espectro del autismo.
- Aspectos geográficos y socioeconómicos: Se hace una mención precisa a “la falta de ayudas a centros en pueblos pequeños”.
- Existencia de redes de apoyo externas: Se señala la pertinencia de “redes de apoyo entre los diferentes agentes implicados, externos e internos al Centro” que incluyen “el apoyo del resto de servicios: Salud Mental...” involucrando también “a las instituciones locales como ayuntamientos y asociaciones...”.

4.2.2. Familias y tutores/as legales del alumnado

Las familias subrayan una serie de **temáticas prioritarias** en su impacto como impedimentos o como ayudas para la inclusión del alumnado con NEE TEA. A continuación, se plantean en función de las respuestas recogidas.

- Accesibilidad sensorial y cognitiva: Las familias señalan la necesidad de “flexibilidad y no adelantar los procesos cognitivos” de sus hijos e hijas, además de realizar varias recomendaciones en relación con todo tipo de ajustes razonables como por ejemplo “adaptaciones metodológicas ajustadas a aprendices visuales, con mapas mentales manipulativos, claros e inequívocos, que partan de la motivación del alumno y generen aprendizajes significativos y funcionales para el niño TEA” o la “anticipación de actividades que no sean las habituales y explicaciones sobre cómo se van a desarrollar las mismas”, así como la incorporación del DUA. Les preocupa la “no implementación de las adaptaciones metodológicas indicadas” por el equipo de orientación. A nivel sensorial se expone a importancia de las “barreras sensoriales porque muchos niños con nee TEA sufren hipersensibilidad sensorial por ejemplo el timbre, la luz, ruido visual” intentando alcanzar “entornos adecuados regulables (donde se eliminan ruidos, se regule la luz, tenga un lugar adecuado para calmarse o moverse”. “Un entorno que es hostil mejorarlo y adaptarlo” es la aspiración de las familias.

Además de esta cuestión general hay dos subtemas que destacan:

- Los ajustes del entorno patio. Se busca unos “recreos inclusivos reales” en los que se realice “una adaptación de los espacios”, dándole mucha importancia al aspecto social de los mismos.



- Los ajustes en entornos escolares no lectivos. Para las familias la “falta de adaptación en los colegios que hacen que los niños con NEE no tengan las mismas oportunidades” centrando su preocupación principalmente en la situación de comedor escolar y en menor medida en las actividades extraescolares, con especial atención a la falta de formación del personal en estos entornos.
- Comunicación del centro educativo. Este apartado se divide en dos:
 - Con la familia. Las personas participantes demandan más “apoyo a la familia” por parte de los centros y sus profesionales, con necesidad de una retroalimentación de la información “entre la escuela y la familia” y de un “trabajo coordinado familia-escuela” con medidas como las “escuelas de familias”.
 - Con servicios externos. Las familias subrayan la “falta de comunicación y coordinación entre centro escolar, el centro de salud mental y las terapias en diferentes asociaciones”. Ven necesaria la “coordinación entre los apoyos externos que reciba el alumno y el profesorado para poder complementarse”.
- La formación del profesorado sobre el TEA: Uno de los aspectos más citados por las familias que demandan una mejora en dicha formación a nivel tanto de número como de profundidad de la misma. Consideran que “todos los profesionales de la educación deberían de estar cualificados para poder ofrecer al autista un entorno adecuado en el aula”, ya que ven necesaria “más información que haría que se dependiese menos de la buena voluntad y la implicación personal del profesorado”. En sus aportaciones, este grupo le presta especial atención entre otras a cuestiones como, por ejemplo, a la formación sobre los Sistemas Aumentativos de Comunicación.
- Apoyo de la Administración Educativa y aspectos normativos: Las familias perciben una “falta de apoyo por la administración educativa”. Para ellas “chocamos constantemente con el muro de que la teoría dice una cosa y la realidad es otra muy distinta” ya que como señalan “Incluir no es dejar entrar. Es facilitar una educación digna”. Ponen el foco en las “incongruencias normativas” y demandan “más apoyo y concienciación”, con un “conocimiento real por parte de administración de las carencias educativas y económicas de cada centro escolar”. Relacionado con este punto podemos incluir dos subtemas:
 - Programa de aulas abiertas. Se subraya la importancia de la “creación de aulas abiertas con plazas suficientes para todo el alumnado con TEA que las necesite” además de la creación de “Aulas TEA en Secundaria”.
 - Continuidad de los profesionales. Los y las participantes muestran su preocupación por los “cambios repetitivos de profesorado o mezclar grupos de compañeros cada año”. Por ejemplo, les parece “fundamental que los profesionales que trabaja en aulas abiertas tengan continuidad en el centro educativo”.



- Sensibilidad de la comunidad educativa sobre el TEA: Las familias destacan que existe “Poca información sobre cómo son los niños con autismo” por ello es importante promover la “relación con el resto de participantes en el ámbito educativo, en especial con el resto de alumnado favoreciendo y promoviendo valores inclusivos que permitan al alumnado con necesidades educativas especiales una mayor participación dentro de la comunidad educativa”. Para ello, consideran fundamental la “divulgación de información sobre la diversidad, en este caso autismo, al resto de familias, para que puedan entenderlo junto a sus hijos” ante “la falta de conocimiento de la sociedad en general acerca del tema, que hace que la gente juzgue sin conocimiento”. “La comunicación y empatía del profesorado” es considerado como factor importante en esta labor.

En este punto podemos destacar tres subapartados que serían:

- Incomprensión sobre el alumnado con NEE TEA. Las familias indican que perciben una “dificultad para que algunos docentes comprendan que las necesidades especiales están ahí, aunque el alumno no tenga una discapacidad visible”. Señalan “la falta de empatía con los niños con TEA y la falta de empatía para las familias de niños con TEA” en general, y en ocasiones “del profesorado que olvida el principio de equidad”.
 - Emplear sus fortalezas e intereses. Se alude a que una “mejor comprensión y utilización de los intereses especiales como vehículo para la educación, es un instrumento muy potente que no se usa bastante en general”.
 - Relación con iguales. Las familias participantes abogan por “programa de formación de profesorado sobre cómo proteger a los niños con autismo de las burlas y el acoso escolar”, temática que les preocupa.
- Apoyos especializados (recursos humanos): La demanda de la ampliación de recursos humanos especializados es mayoritaria entre las familias. Se plantea fundamentalmente la presencia de mayor número de profesorado de PT y AL y en menor medida de otros profesionales como Auxiliares Educadores y de Orientación Educativa. Aparece, por último, de forma anecdótica la solicitud de la figura del Terapeuta Ocupacional que en la actualidad es un perfil profesional que no está presente en la plantilla de los centros educativos ni de los servicios de orientación.
 - Ratios: “El apoyo de la Administración Pública para poner más profesorado para que los grupos sean más reducidos” es un aspecto que las familias no le dan excesiva importancia a tenor del número de respuestas obtenidas, aunque quien sí lo responde lo considera muy importante.
 - Tiempos y coordinaciones: Las personas participantes de este grupo plantean, aunque no de manera prioritaria, la “falta de tiempo del profesorado para prestar una atención más individualizada a estos alumnos”, además de su “falta de tiempo por la amplia carga burocrática” que sustenta.



- Apoyos a nivel comunitario: Este grupo participante indica la insuficiencia de un conjunto de acciones que redundaría en la calidad de vida de este alumnado y sus familias como son las “ayudas económicas” y en relación con “las barreras a la hora de conciliar”. Se pone el foco en cuestiones como las “actividades extraescolares”, “actividades lúdicas programadas y adaptadas al TEA” o la “terapia ocupacional”.
- Diagnóstico precoz y acompañamiento a las familias: Aunque el diagnóstico no depende del ámbito educativo, las familias recogen la dificultad que supone para ellas “la tardanza en los diagnósticos” y solicitan “Apoyo e información a las familias. Los primeros años son complicados porque no sabes que le pasa a tu hijo y como puedes ayudarle, además de “apoyo psicológico al recibir el diagnóstico”.

4.2.3. Alumnado

Para conseguir alcanzar un entorno educativo verdaderamente inclusivo un aspecto imprescindible es escuchar la voz del propio alumnado, protagonista fundamental de esta estrategia. Los **temas que han planteado** serían los siguientes:

- Accesibilidad: Este apartado podemos dividirlo en cuatro subtemas en función de las respuestas de los y las participantes.
 - Accesibilidad sensorial. El alumnado con NEE TEA se enfrenta a “ruidos, cambios continuos de compañeros y aulas”. La exposición a “bullicio y ruidos” es algo que señala de forma mayoritaria en este apartado, señalando, por ejemplo, “los timbres del recreo”. “La tranquilidad en el aula”, hace que estos alumnos y alumnas se sientan mejor e indican que es importante “dejarme mi espacio de vez en cuando, a veces necesito estar sola en medio de una clase” o demandan “qué haya un poco más de silencio, sobre todo en Mate”. También hacen referencia a la existencia de “una sala de tranquilidad para cuando estoy estresado” o de lugares tranquilos en el entorno escolar.
 - Accesibilidad cognitiva. Muchas de las demandas del alumnado con NEE TEA clarifican los retos cognitivos a los que se enfrentan en el día a día del aula: “me gustaría más que en vez de que me mandasen tareas que utilicen el uso del papel sería de gran ayuda que me dieran tareas más digitales”, “muchas órdenes a la vez me bloquean”, “es incómodo, las sillas, muchas horas, no me entero es un caos de clases y todo es papel”, “Mucho texto y preguntas ambiguas”, “Que me enseñen de otra forma más concreta”, “Me facilita mucho (...) si me mandan pocas tareas porque si no se me bloquea todo el sistema nervioso. Que no tarden en adaptarme que ya estáis tardando y voy a ir a la ruina”, “Me desconcentro fácilmente necesito atención individual” o “El que los profesores hagan que lo entienda mejor y me ayuden a entenderlo. El uso de nuevas tecnologías para que haya más imágenes y no sean



- tantas palabras. También los vídeos, esos los entiendo mejor, pero es importante que la información no sea contradictoria”.
- Accesibilidad comunicativa. El alumnado subraya su “dificultad para expresarme” con situaciones en las que les molesta “que se burlen de mí y que no me dejen terminar una conversación. Me disgusta que me digan puedes irte por favor”. Hay que tener en cuenta que mucho alumnado en el espectro del autismo no dispone de lenguaje hablado ni de un sistema aumentativo implementado (que le permita enfrentarse a los desafíos comunicativo-lingüísticos que se generan en el entorno educativo) y por tanto no ha podido expresar su situación.
 - Ajustes en el entorno patio. Este alumnado subraya que “En el recreo necesito a una persona que me ayude a entender ese tiempo, y que me enseñe a jugar con los compañeros a un deporte o hacer algo para no estar siempre solo” así como la necesidad de hacer ajustes en los recreos. También se señala la pertinencia de “más flexibilidad con la tecnología que me ayuda a gestionar las relaciones con mis compañeros”.
- Comunicación del centro con la comunidad educativa: Algunos de los ejemplos que observan en la mejora de esta comunicación serían por ejemplo “que los profesores estén en contacto con los psicólogos para que sepan cómo actuar mejor ante nuestras dificultades y diferencias” o “que el profesorado y dirección no tenga derecho a cuestionar las conclusiones sobre mi salud mental que realizan mis psicólogos o psiquiatras”.
- Formación del profesorado sobre el TEA: El alumnado participante indica la “falta de formación de los profesores” y señalan la importancia de “que tengan mayor formación y sean flexibles, pues me comprenderán mejor y podrán actuar a necesidades particulares no contempladas en la ley”. En este sentido se indica como “varias veces algunos profesores carecen de información sobre el TEA, y algunos tienen poco interés en tenerlo” y por ello el alumnado demanda “la adaptación de los profesores a mí” o “que me den seguridad”. La comprensión sobre el autismo lo perciben como un facilitador debido a que, señalan la importancia de “que mi tutora entienda del tema porque me trata bien” ya que de lo contrario se producen malentendidos, del tipo “que no me llamen pesado”.
- Sensibilidad de la comunidad educativa sobre el TEA: Este apartado se subdivide en tres temáticas.
- Incomprensión sobre el alumnado con NEE TEA. El alumnado con NEE TEA manifiesta que se siente incomprendido y alerta de la presencia de estereotipos. Los y las participantes comparten que “lo esencial sois vosotros depende de vuestra actitud nuestro comportamiento. Profesores que entiendan a los alumnos que pongan actividades interesantes tanto como la materia como la diversión”. Por ejemplo, entre el alumnado se señala que “me hacen sentir inferior, no me tratan



- como neurodivergente, si no como ‘el diferente’, más información en Autismo y en diversidad”.
- Emplear sus fortalezas e intereses. En este apartado, aunque no presenta demasiadas respuestas es importante señalar la importancia del profesorado en el devenir educativo y en el impacto en la vida de este alumnado: “sólo una profesora supo explotar mis aficiones para poder sentirme incluido en la clase. Deberían todos los profesores ser así”.
 - Relación con iguales y ayuda de estos. El alumnado con NEE TEA resalta la importancia del efecto del resto del alumnado (“los amigos, las risas y el buen trato”) porque “hacen que me sienta entendido”. También señalan lo facilitador de la presencia de un “alumno mentor”.
- Apoyos especializados: Se trata de una de las temáticas más planteadas. El alumnado señala que “contar con apoyos es fundamental” y que puede ser necesaria “una persona a mí lado puesto que si tengo alguien me siento más seguro y arropado y me descentro menos”. En ocasiones el alumno percibe la necesidad de más apoyo del que tiene en la actualidad “quiero ayuda, pero me hacen poco caso. Tengo un compañero que necesita mucha ayuda y ahora a mí no me ayudan tanto” y en otras ocasiones les perciben como una gran fuente de ayuda “porque me ayudan a comprender los ejercicios y leer mejor”.
- Entorno educativo como facilitador: Cabe señalar que el alumnado también expresa los aspectos positivos de sus centros escolares “Estoy muy contenta con mi colegio” y reafirman esa situación “Sí. Sí todo bien”.
- Apoyo a las familias: El alumnado de forma puntual expresa la necesidad de apoyo a sus familias a nivel “económico” y de “actividades extraescolares”.

4.2.4. Interacción entre los datos cuantitativos y cualitativos

Aunque el corpus de los datos nos permitiría buscar otras relaciones y diferencias en función de distintas variables – edad, género, etapa en la que se imparte docencia en el caso del profesorado o etapa cursada en el caso de familias y alumnado, nivel académico alcanzado, etc., que podrían dar lugar a distintos análisis en el futuro–, la propia presentación de los datos nos permite observar algunos aspectos que, además de haberse considerado importantes en las preguntas de respuesta cerrada (datos cuantitativos), se repiten con matices o aclaraciones en las preguntas de respuesta abierta (análisis cualitativo). Parece importante prestar especial atención a esta cuestión, y enumerar esos aspectos reiterados por los distintos informantes:



Profesorado sin formación específica:

- Formación del profesorado sobre el TEA
- Medios y recursos educativos: materiales y seguimiento de especialistas
- Tiempos y coordinación: comunicación con familias y distintos agentes del centro

Profesorado con formación específica:

- Formación docente, conocimiento del TEA y sensibilización social
- Motivación y compromiso del profesorado
- Medios y recursos educativos
- Recursos humanos y ratios (importancia de la figura de PT/AL, medidas de apoyo extraordinarias, programas específicos, etc.)
- Colaboración/comunicación entre agentes educativos

Familias:

- Formación docente y conocimiento del TEA
- Ratios
- Apoyos específicos/especializados (recursos humanos)
- Apoyo de la administración educativa
- Accesibilidad sensorial y cognitiva
- Socialización y acoso escolar/relaciones con iguales

Alumnado:

- Formación del profesorado sobre el TEA
- Sensibilidad de la comunidad educativa sobre el TEA
- Apoyos específicos/especializados
- Entornos amigables (entorno educativo como facilitador)
- Sentimiento de no encajar, relación con iguales, acoso escolar.

Como puede observarse, las barreras y facilitadores en las que coinciden los cuatro colectivos pueden agruparse en cinco temas fundamentales:



Formación docente, conocimiento del TEA y sensibilización social. Sensibilidad social y de la comunidad educativa.

Medios y recursos educativos (recursos humanos, ratios, apoyos específicos/especializados, medidas de apoyo extraordinarias, programas específicos, etc...).

Coordinación y comunicación: con distintos agentes educativos, agentes externos y familias

Entornos amigables: accesibilidad sensorial y cognitiva

Socialización, sentimiento de no encajar y acoso escolar

Además, surgiría una sexta temática relacionada con una de las preocupaciones tanto de familias como del profesorado que sería la detección/el diagnóstico temprano, directamente asociada a la importancia de la intervención lo más precoz posible con este alumnado (Lord et al., 2022).

4.3. Propuesta de Intervención:

Los datos recogidos reflejan las distintas atribuciones de importancia de las personas participantes. Como ya se ha dicho anteriormente, en ellos se reflejan las diferencias en la valoración de la incidencia de distintos factores que obstaculizan o facilitan la presencia, participación y aprendizaje del alumnado con NEE-TEA. En buena parte de los casos, podemos entender las barreras y los facilitadores como una doble vertiente, ya que, si una carencia u obstáculo dificulta, la situación contraria supone un facilitador.

De estos datos surgen las **líneas de actuación**, que parecen prioritarias en relación con los resultados y que se relacionan con las **15 líneas de la Estrategia Española en Trastornos del Espectro del Autismo** y con los objetivos estratégicos del Plan de Acción 2023-2027.



Las líneas prioritarias propuestas, derivadas de este análisis, para el Principado de Asturias, son:

L1	Apoyo de la administración para la promoción de una educación inclusiva y de calidad para el alumnado con TEA; sensibilización y formación.
L2	Promoción de una adecuada atención educativa en las etapas previas a la escolarización obligatoria. (Atención temprana).
L3	Adaptaciones del entorno educativo para favorecer la participación y el bienestar socioemocional del alumnado con TEA: accesibilidad cognitiva, sensorial y emocional; fomentar la participación del alumnado; reforzar el sistema educativo con profesionales especializados; implantación y consolidación de programas, medidas de apoyo y ajustes específicos; medidas de prevención de situaciones de acoso y abuso escolar, teniendo en cuenta la vulnerabilidad del alumnado con TEA.
L4	Bienestar personal y comunitario: apoyo a las familias.

5. Actuaciones propuestas

Se presenta a continuación una propuesta de concreción para el desarrollo de estas líneas prioritarias del Principado de Asturias, incluyendo su vinculación con las líneas de la Estrategia estatal y el Plan de Acción 2023-2027; objetivos específicos; y actuaciones relacionadas, junto con una temporalización orientativa para su desarrollo.



Línea Estratégica 1: Apoyo de la administración para la promoción de una educación inclusiva y de calidad para el alumnado con TEA; sensibilización y formación.

Vinculación con las líneas de la Estrategia y Plan de Acción 23-27	Objetivos específicos	Actuaciones	Temporalización (octubre de 2024-junio de 2027)
<p>ESTRATEGIA: 1, 4, 9</p> <p>1. Concienciación y sensibilización.</p> <p>4. Formación de profesionales.</p> <p>9. Educación inclusiva.</p> <p>PLAN: 1, 4, 6</p> <p>1. Promover el conocimiento y respeto hacia las personas con autismo.</p> <p>4. Contribuir a la educación inclusiva y de la calidad.</p> <p>6. Impulsar la investigación, formación e innovación.</p>	<p>Establecer una estructura de coordinación mediante un CONSEJO ASESOR que incluya la participación de las tres Consejerías con responsabilidad en la implementación del Plan de Acción 2023-2027: Consejería de Salud, Consejería de Derechos Sociales y Bienestar, y Consejería de Educación.</p>	<p>Constituir el Consejo Asesor.</p> <p>Planificación y seguimiento de medidas a nivel comunitario.</p> <p>Establecer coordinaciones con entidades del Tercer Sector y familias.</p>	<p>2025 (inicio)</p> <p>2026</p> <p>2027</p>
	<p>Reestructurar, reorientar y desarrollar el actual Equipo Regional ACNEAE en un CENTRO DE RECURSOS EDUCATIVOS PARA LA ORIENTACIÓN E INCLUSIÓN (CREOI).</p> <p>Consolidar la función impulsora de la Unidad TEA del Equipo Regional ACNEAE en el desarrollo de las medidas contempladas en la Estrategia.</p>	<p>Revisión, y en su caso actualización, del <i>Decreto 147/2014, que regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias.</i></p> <p>Desarrollo del decreto de orientación 147/2014 en lo relativo a consolidación de los recursos de orientación en todas las etapas educativas y Equipo regional ACNEAE</p> <p><i>Consolidar según sus funciones al Equipo Regional como órgano asesor, innovador y de investigación inclusiva.</i></p>	<p>2025</p> <p>2026</p>
	<p>Promover el conocimiento y la sensibilización de la sociedad asturiana respecto a la realidad y las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas del trastorno del espectro autista (NEE-TEA).</p>	<p>Campañas de sensibilización y concienciación social para informar a la sociedad asturiana sobre el trastorno del espectro del autismo, sus características y formas de apoyo que mejoran la inclusión.</p>	<p>2025</p>
		<p>Puesta en marcha de talleres de sensibilización y dinámicas participativas dentro del aula, donde todos los estudiantes puedan conocer y entender las características del TEA, fomentando la empatía y la inclusión entre iguales.</p>	<p>2025</p>
		<p>Desarrollo de materiales y guías sobre atención al alumnado con trastorno del espectro del autismo.</p>	<p>2026</p>
		<p>Desarrollo de materiales y guías sobre atención al alumnado con trastorno del espectro del autismo.</p>	<p>2025</p> <p>2026</p>



		Crear un repositorio de buenas prácticas y recursos accesibles online.	2027
	Desarrollar un plan de formación orientado a la transformación de las políticas, las culturas y las prácticas de centro, que potencie una mejora en la respuesta educativa. Se centrará en la implementación de buenas prácticas y en la difusión de metodologías basadas en la evidencia.	Diseño de un Plan de Formación con diferentes rutas o itinerarios, ajustado a las necesidades de las distintas etapas educativas y orientado al desarrollo práctico y a la mejora continua de la respuesta educativa. Este plan incluirá: – SIE (Servicios de Inspección Educativa). – Equipos directivos , facilitando herramientas para liderar el cambio hacia prácticas inclusivas. – Asesorías de CPRs , orientadas a fomentar el acompañamiento y el apoyo a los centros en la implementación de buenas prácticas. – Servicios Especializados de Orientación , promoviendo la utilización de metodologías basadas en la evidencia para mejorar la intervención en el alumnado con TEA. – Profesorado sin y con formación especializada , a fin de responder la respuesta educativa para el alumnado TEA. – Familias , con un itinerario práctico que favorezca su participación en los procesos educativos de sus hijos e hijas. – Personal no docente , incluyendo auxiliares educativos y otro personal de apoyo, con enfoque en la intervención directa y la adaptación de rutinas en el contexto escolar.	2025
			2026
			2027
		Coordinación con la Universidad para trasladar las necesidades formativas en el ámbito docente y proponer posibilidades de colaboración.	2026
			2027

Línea Estratégica 1: Apoyo de la administración para la promoción de una educación inclusiva y de calidad para el alumnado con TEA; sensibilización y formación.



Línea Estratégica 2: Promoción de una adecuada atención educativa en las etapas previas a la escolarización (Atención temprana)			
Vinculación con las líneas de la Estrategia y Plan de Acción 23-27	Objetivos específicos	Actuaciones	Temporalización (octubre de 2024-junio de 2027)
<p>ESTRATEGIA: 6, 9</p> <p>6. Atención temprana.</p> <p>9. Educación especializada, inclusiva y de calidad para alumnado con TEA</p> <p>PLAN: 2, 4</p> <p>2. Favorecer la detección y diagnóstico precoz, y el abordaje integral de salud de las personas con autismo.</p> <p>4. Contribuir a la educación inclusiva y de la calidad.</p>	<p>Crear la Unidad específica (ÁREA III) de atención temprana dentro del Equipo Regional ACNEAE, dedicada a la red pública, autonómica y gratuita de 0 a 3 años, con el fin de coordinar las actuaciones relacionadas con la atención temprana en el primer ciclo de la etapa de Educación Infantil.</p>	<p>Designar personal (ÁREA III) Atención temprana / promoción educativa).</p> <p>Definir funciones (de detección, estimulación y asesoramiento).</p> <p>Desarrollar protocolos de funcionamiento (enero-mayo 25).</p>	<p>2025</p> <p>2026</p> <p>Inicio febrero 2025</p>
	<p>Desarrollar un plan de formación específico para la red de 0-3, que potencie la mejora de la respuesta educativa. Este plan incluirá el conocimiento de los signos de alerta en el desarrollo temprano, la adopción de prácticas basadas en la evidencia y la difusión de metodologías recomendadas, con el objetivo de proporcionar una atención educativa temprana de calidad y adaptada a las necesidades del alumnado.</p>	<p>Identificar necesidades formativas.</p> <p>Diseñar módulos formativos destinados a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Direcciones. - Técnicas de Educación Infantil. - Familias. 	<p>2025</p>
			<p>2026</p>
			<p>2027</p>
	<p>Impulsar el desarrollo de una atención educativa temprana, inclusiva y de calidad a través de la red de 0-3, garantizando que cada niño y niña reciba la respuesta educativa necesaria para su desarrollo integral desde las primeras etapas del desarrollo.</p>	<p>Crear una red de intercambio de buenas prácticas entre las escuelas.</p>	<p>2025</p>
			<p>2026</p>
			<p>2027</p>
	<p>Fomentar la coordinación interinstitucional en la atención infantil temprana en el ciclo de 0-3, estableciendo alianzas y promocionando el desarrollo protocolos en colaboración con los ámbitos sanitario y de servicios sociales para asegurar una respuesta integral y coordinada a las necesidades del alumnado.</p>	<p>Proporcionar asesoramiento y orientación a la red de 0-3, con el fin de garantizar la implementación de prácticas inclusivas basadas en la evidencia, así como el desarrollo profesional del personal educativo.</p>	<p>2025</p>
			<p>2026</p>
			<p>2027</p>



		<p>Revisar los procesos de escolarización para normalizar el modelo inclusivo de atención a la infancia, promoviendo la escolarización en centros de zona, asegurando que el alumnado de 0-3 años acceda a espacios educativos inclusivos y cercanos a su comunidad.</p>	2025
			2026
		<p>Establecer mecanismos de coordinación y comunicación efectiva entre los profesionales que atienden al alumnado (salud, bienestar social y educación), a través de reuniones periódicas para compartir información relevante y asegurar un seguimiento integral y personalizado del desarrollo de cada niño y niña (CONSEJO ASESOR).</p>	2027
Línea Estratégica 2: Promoción de una adecuada atención educativa en las etapas previas a la escolarización (Atención temprana)			



Línea Estratégica 3: Adaptaciones del entorno educativo para favorecer la participación y el bienestar socioemocional del alumnado con TEA.

Vinculación con las líneas de la Estrategia y Plan de Acción 23-27	Objetivos específicos	Actuaciones	Temporalización (octubre de 2024-junio de 2027)
<p>ESTRATEGIA: 2, 7, 9</p> <p>2. Accesibilidad universal. 7. Intervención integral y específica. 9. Promover una educación especializada, inclusiva y de calidad para el alumnado con TEA (...).</p> <p>PLAN: 4</p> <p>4. Contribuir a la educación inclusiva y de la calidad.</p>	<p>Mejorar la accesibilidad cognitiva, sensorial y emocional de los espacios educativos, en colaboración con el Servicio de Infraestructuras Educativas, para garantizar entornos inclusivos y adaptados a las necesidades de todos los estudiantes, promoviendo una experiencia educativa más equitativa y favorable para su desarrollo integral.</p>	<p>Asesorar en la construcción de nuevas edificaciones y en los procesos de reformas de infraestructuras existentes, con un enfoque en la accesibilidad cognitiva, sensorial y emocional para garantizar que los espacios educativos sean inclusivos y adaptados a las necesidades de todos los estudiantes.</p>	2025
		<p>Elaborar y difundir guías de recomendaciones sobre accesibilidad para distintos espacios educativos, incluyendo iluminación adecuada, accesibilidad auditiva, diseño de espacios docentes y de uso común (patios, comedores, etc.), asegurando que todos los entornos sean inclusivos y permitan la participación de todos los estudiantes.</p>	2026
		<p>Diseñar y adecuar centros piloto en materia de accesibilidad cognitiva, sensorial y emocional representando diferentes etapas educativas.</p>	2027
		<p>Diseñar ajustes razonables fundamentados en el conocimiento y respeto hacia las personas con TEA, que incluyan actividades complementarias, comedor, patio, y otros espacios no lectivos, teniendo en cuenta las características y necesidades específicas del alumnado con autismo para garantizar su participación plena.</p>	2025
		<p>Promover un programa de patios dinámicos inclusivos, que generen buenas prácticas con el objetivo de desarrollarlo y generalizarlo a otros centros, promoviendo espacios de recreo accesibles, inclusivos y adaptados a las necesidades de todos los estudiantes.</p>	2026
		<p>Promover un programa de patios dinámicos inclusivos, que generen buenas prácticas con el objetivo de desarrollarlo y generalizarlo a otros centros, promoviendo espacios de recreo accesibles, inclusivos y adaptados a las necesidades de todos los estudiantes.</p>	2027



	<p>Incorporar a profesionales especializados en asesoramiento y orientación en el Equipo Regional de Atención al Alumnado ACENAE, dirigido a la red de 0-3</p>	2025	
		<p>Reforzar la plantilla del Equipo Regional para la Atención al ACNEAE (enero de 2025).</p> <p>Desarrollar apoyos itinerantes, basados en el modelado y <i>job shadowing</i>, ofreciendo asesoramiento en ajustes metodológicos, así como en la intervención en comunicación y lenguaje, garantizando la transferencia de buenas prácticas.</p>	2025
		<p>Reforzar las plantillas de los equipos de orientación de zona.</p> <p>Incorporar un segundo profesional de orientación educativa en los institutos de Educación Secundaria con más de 800 alumnos, para asegurar una adecuada atención a las necesidades de todo el alumnado, especialmente aquellos con TEA.</p> <p>Extender el doble perfil completo de profesionales de Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL) en el Programa de Aulas Abiertas Especializadas en todos los centros que participan en el mismo, asegurando una atención integral y especializada.</p>	2026
	<p>Ampliar la red de centros que cuentan con auxiliares educadores (AE), facilitando así la escolarización inclusiva del alumnado con TEA en los centros de zona, especialmente en aquellos donde la falta de este recurso ha sido una barrera para la inclusión.</p>	2027	
	<p>Implantar y consolidar programas, medidas de apoyo y ajustes específicos que minimicen las barreras y potencien los facilitadores vinculados a los aspectos personales asociados al TEA, favoreciendo la inclusión, el bienestar y el desarrollo integral del alumnado.</p>	<p>Consolidar el programa de Aulas Abiertas Especializadas en las etapas de Educación Infantil y Primaria, ampliando su alcance:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Extensión del programa a más centros. 	2024
			2025
		2026	



		<ul style="list-style-type: none">• Protocolización del procedimiento de apertura del programa: compartir buenas prácticas entre centros, mentoría, etc...• Formación específica para los centros participantes.• Continuar sistematizando el asesoramiento directo y continuo por parte de la Unidad TEA del Equipo Regional ACNEAE.	2027
		Diseñar e implantar medidas específicas para Educación Secundaria , asegurando los apoyos necesarios para que el alumnado con TEA pueda acceder y completar estos estudios: <ul style="list-style-type: none">• Elaboración y sistematización de un programa de transición entre etapas (de Primaria a Secundaria), con el seguimiento del Servicio de Inspección Educativa (SIE) en los casos de especial dificultad, supervisados por la Unidad TEA.• Creación de Aulas de Recursos y Acompañamiento (aulas ORIENTA) en Educación Secundaria en centros piloto, incluyendo el diseño, dotación de personal especializado y la provisión de materiales específicos para atender las necesidades del alumnado con TEA.	2026
			2027
	Implementar medidas específicas para fomentar relaciones positivas y el bienestar emocional, atendiendo a la vulnerabilidad del alumnado con TEA, especialmente en las etapas de Educación Secundaria y Formación Profesional, en el marco de la Ley de Protección a la Infancia. Estas acciones estarán alineadas con la labor de la figura del Coordinador/a de Bienestar en los centros educativos	Difundir y publicar buenas prácticas y prácticas basadas en la evidencia (PBE) en Educación Primaria, Secundaria y postobligatoria, asegurando la difusión de metodologías recomendadas y adaptadas a las diferentes etapas educativas. Impulsar encuentros y colaboraciones con los Servicios Especializados de Orientación de otras Comunidades Autónomas , para intercambiar buenas prácticas y prácticas basadas en la evidencia en la intervención con alumnado con NEE-TEA (febrero de 25). Desarrollar encuentros o jornadas nacionales; Congreso Internacional sobre TEA y Educación.	2026
			2027



		<p>Incorporar medidas específicas para fomentar las relaciones positivas, centradas en el buen trato y la protección del alumnado con TEA, en los documentos organizativos de los centros educativos. Estas medidas deberán explicitar una perspectiva de género, para garantizar una protección integral y equitativa:</p> <ul style="list-style-type: none">• Campaña de sensibilización (en consonancia con la línea 1) y materiales de difusión dirigidos a la comunidad educativa, que promuevan el respeto, la empatía y el buen trato, con especial atención a la vulnerabilidad del alumnado con TEA (abril de 2025).• Implementación de un programa integral contra el acoso escolar, de carácter estructural, disponible para todos los centros educativos del Principado de Asturias, que incluya un enfoque específico sobre la vulnerabilidad del alumnado dentro del espectro del autismo, asegurando una respuesta adaptada y efectiva (centros amables).	2025
		<p>Seguimiento por parte del Servicio de Inspección Educativa (SIE) de las actuaciones previstas en los documentos organizativos de los centros, con un énfasis en la protección y seguimiento del alumnado con TEA, evaluando la efectividad de las medidas de prevención y respuesta ante situaciones de acoso y abuso.</p>	2026
Línea Estratégica 3: Adaptaciones del entorno educativo para favorecer la participación y el bienestar socioemocional del alumnado con TEA.			



Línea Estratégica 4: Bienestar personal y comunitario: apoyo a las familias

Vinculación con las líneas de la Estrategia y Plan de Acción 23-27	Objetivos específicos	Actuaciones	Temporalización (octubre de 2024-junio de 2027)
<p>ESTRATEGIA: 14</p> <p>14. Apoyo a las familias, a su situación socioemocional (...).</p> <p>PLAN: 14</p> <p>14. Apoyo a las familias</p>	<p>Fomentar la implementación de buenas prácticas que mejoren la colaboración y comunicación entre las familias y los centros educativos, facilitando la apertura del centro a la participación activa de las familias en la vida escolar de sus hijos e hijas.</p>	<p>Promover el acompañamiento socioemocional a familias desarrollado por los Servicios Especializados de Orientación (SEO), a través de los perfiles de Orientación Educativa o Servicios a la Comunidad (PSC), con el fin de brindar apoyo y herramientas para mejorar la comunicación entre el centro y la familia (modelo centrado en la familia).</p>	<p>2025</p>
		<p>Implementar talleres y jornadas formativas para familias, centrados en temáticas como el apoyo al desarrollo emocional y académico de sus hijos, las estrategias inclusivas en el hogar, y la importancia de la colaboración en el entorno escolar, con la participación de profesionales del centro y expertos externos. Programa <i>espacios de participación</i>.</p>	<p>2026</p>
		<p>Constituir un grupo de trabajo técnico entre consejerías para el estudio de medidas de apoyo comunitario a las familias. (Consejo asesor inter-Consejerías).</p>	<p>2027</p>

Línea Estratégica 4: Bienestar personal y comunitario: apoyo a las familias



Bibliografía

- 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>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollan do el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI/FUHEM.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Byrne, D. (2022). A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis. *Quality and Quantity*, 56, 1391–1412. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y>
- Centro Español sobre Trastorno del Espectro del Autismo. (2024). *I Plan de acción. Estrategia española en trastorno del espectro del autismo 2023-2027*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Charman, T., Pelicano, L., Peacy, L.V. Peacy, N., Forward, K., & Dockrell, J. (2011). ¿Qué es una buena práctica en la educación de personas con autismo? AETAPI, CRAE. Recuperado de <http://aetapi.org/download/una-buena-practica-la-educacion-personas-autismo/?wpdmdl=3778>
- Consejería de Educación del Principado de Asturias (2024). Circular de inicio de curso 2024-2025 para los centros públicos (3 de julio de 2024). Recuperado de https://www.educastur.es/documents/34868/38433/20240703-CIC+2024_25+modificacion1.pdf/abd2f0d7-0b48-8585-c4e4-308d803f4486?t=1720012990704
- 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. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1312797>
- Educabase. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). *Enseñanzas no universitarias / necesidades de apoyo educativo / curso 2022-2023*. Recuperado de <https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/no-universitaria/alumnado/apoyo/2022-2023/acnee&file=pcaxis&l=s0>



- 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. <https://doi.org/10.1080/13603110802504150>
- 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. <https://doi.org/10.1080/08856250903223070>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01145.x>
- Fuentes, J., Hervás, A., Howlin, P. & ESCAP ASD Working Party. (2021). ESCAP practice guidance for autism: a summary of evidence-based recommendations for diagnosis and treatment. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 30, 961–984. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01587-4>
- González de Rivera, T., Fernández-Blázquez, M. L., Simón, C., & Echeita, G. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: una revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero*, 53(1), 115–135. <https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>
- Goodall, C. 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>
- Gould, J. & Ashton-Smith, J. (2011). Missed diagnosis or misdiagnosis? Girls and women on the autism spectrum. *Good Autism Practice (GAP)*, 12.
- Hansen, S. N., Schendel, D. E., & Parner, E. T. (2015). Explaining the increase in the prevalence of autism spectrum disorders: The proportion attributable to changes in reporting practices. *JAMA Pediatrics*, 169(1), 56–62. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2014.1893>.
- Humphrey, N. y Lewis, S. (2008). What does 'inclusion' mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream schools? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8, 132-140 <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00115.x>
- Humphrey, N. y Symes, W. (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 77-91. <https://doi.org/10.1080/08856250903450855>



- Kreiser, N. L., & White, S. W. (2014). ASD in females: are we overstating the gender difference in diagnosis? *Clinical child and family psychology review*, 17(1), 67–84. <https://doi.org/10.1007/s10567-013-0148-9>
- 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>
- Lilley, R. (2015). Trading places: autism inclusion disorder and school change. *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 379-396. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.935813>
- 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. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470>
- Lord C, Charman T, Havdahl A, Carbone P, Anagnostou E, Boyd B, Carr T, de Vries PJ, Dissanayake C, Divan G, Freitag CM, Gotelli MM, Kasari C, Knapp M, Mundy P, Plank A, Scahill L, Servili C, Shattuck P, Simonoff E, Singer AT, Slonims V, Wang PP, Ysraelit MC, Jellett R, Pickles A, Cusack J, Howlin P, Szatmari P, Holbrook A, Toolan C, McCauley JB. (2022). The Lancet Commission on the future of care and clinical research in autism. *Lancet. Jan 15*; 399(10321): 271-334. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)01541-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)01541-5).
- Lyall, K., Croen, L., Daniels, J., Fallin, M. D., Ladd-Acosta, C., Lee, B. K., ... Windham, G. C. (2017). The changing epidemiology of autism spectrum disorders. *Annual Review of Public Health*, 38, 81–102. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-031816044318>.
- Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Fitzgerald, R. T., Furnier, S. M., Hughes, M. M., Ladd-Acosta, C. M., McArthur, D., Pas, E. T., Salinas, A., Vehorn, A., Williams, S., Esler, A., Grzybowski, A., Hall-Lande, J., Nguyen, R. H. N., ... Shaw, K. A. (2023). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. *Morbidity and mortality weekly report. Surveillance summaries (Washington, D.C.: 2002)*, 72(2), 1–14. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>
- 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>



- 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. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.764934>
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2024). *I Plan de Acción de la Estrategia Española en Trastorno del Espectro del Autismo (2023-2027)*. Recuperado de https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/discapacidad/docs/Plan_accion_AUTISMO_CND_22062023.pdf
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015). *Estrategia Española en Trastornos del Espectro del Autismo*. Recuperado de https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/discapacidad/docs/Estrategia_Espanola_en_TEA.pdf
- Morales-Hidalgo, P., Roigé-Castellví, J., Hernández-Martínez, C., Voltas, N., & 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. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3581-2>
- Organización Mundial de la Salud. Autismo. (2023). Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*. Editor.
- 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. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.935814>
- Pellicano, L., Bölte, S., & Stahmer, A. (2018). The current illusion of educational inclusion. *Autism: the international journal of research and practice* 22(4), 386–387. <https://doi.org/10.1177/1362361318766166>
- Plaza Sanz, M. (2024). *Datos de alumnado general no universitario con trastorno del espectro del autismo*. Confederación Autismo España. https://autismo.org.es/wp-content/uploads/2024/04/2024_Informe_DatosAlumnadoNoUniversitario_Curso2022-2023_AutismoEspana.pdf
- Ratto, A. B., Kenworthy, L., Yerys, B. E., Bascom, J., Wieckowski, A. T., White, S. W., Wallace, G. L., Pugliese, C., Schultz, R. T., Ollendick, T. H., Scarpa, A., Seese, S., Register-Brown, K., Martin, A., & Anthony, L. G. (2018). What About the Girls? Sex-Based Differences in Autistic Traits and Adaptive Skills. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(5), 1698–1711. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3413-9>



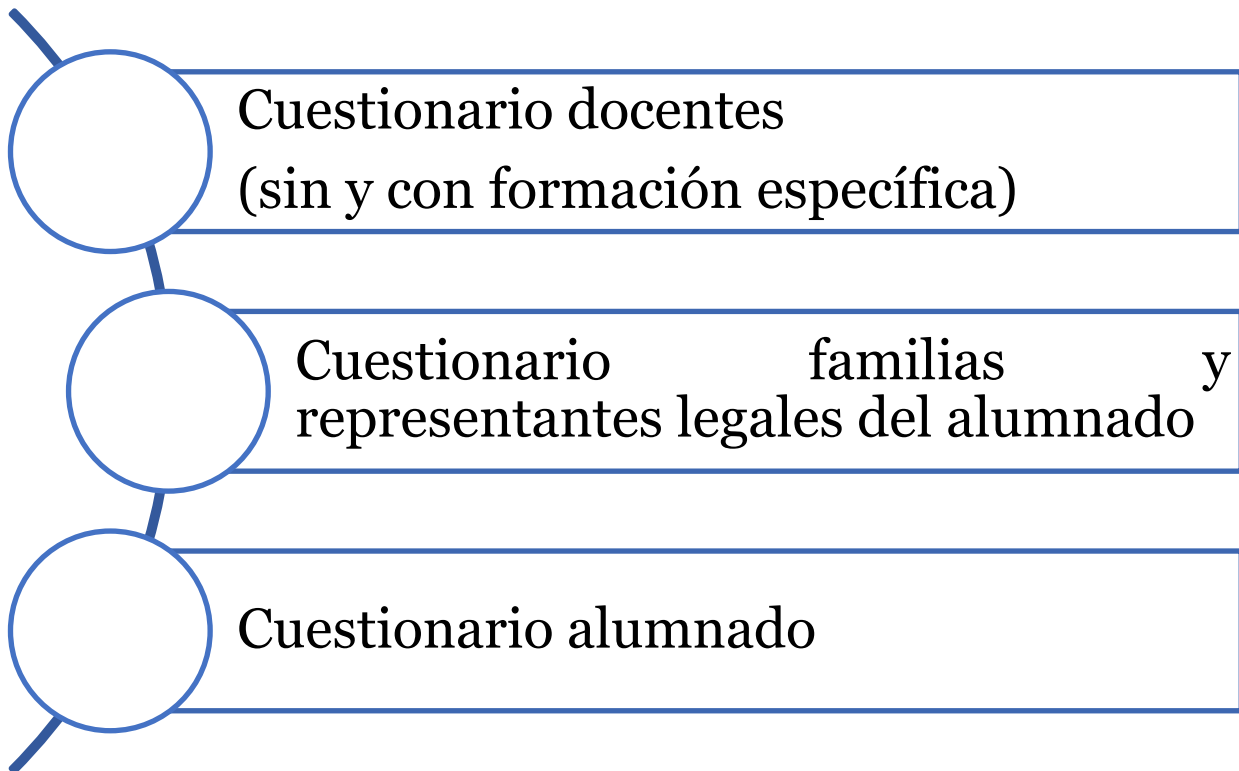
- Ravet, J. (2018). 'But how do I teach them?': autism and initial teacher education (ITE). *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 714-733. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412505>
- Roleska, M., Roman-Urrestarazu, A., Griffiths, S., Ruigrok, A. N. V., Holt, R., van Kessel, R., McColl, K., Sherlaw, W., Brayne, C., & 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), e0202336. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202336>
- Russell, G., Collishaw, S., Golding, J., Kelly, S. E., & 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.org/10.1192/bjpo.bp.115.000976>
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2019). Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa. Editorial Síntesis.
- Schultz, T. R., Sreckovic, M. A., Able, H. y White, T. (2016). Parent-teacher collaboration: teacher perceptions of what is needed to support students with ASD in the inclusive classroom. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(4), 344-354.
- Segall, M. J. y Campbell, J. M. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 1156-1167. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.02.007>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.10.006>
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism. Frank Porter Graham Child Development Institute, The University of North Carolina: Chapel Hill, NC, USA. <https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf>
- Symes, W. y Humphrey, N. (2011). School factors that facilitate or hinder the ability of teaching assistants to effectively support pupils with autism spectrum disorders (ASDS) in mainstream secondary schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11, 153-161. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01196.x>
- Taneja 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. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.955786>



- Unión Europea (2009). Recomendación 9 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre la educación e inclusión social de niños y jóvenes con TEA.
- Vidal-Esteve, M. I., & Kossovaki, L. (2023). The pillars of inclusive education for students with ASD: a scoping review based on the case of Spain. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1–10. <https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2173837>
- Wang, C., Geng, H., Liu, W., & Zhang, G. (2017). Prenatal, perinatal, and postnatal factors associated with autism: A meta-analysis. *Medicine*, 96(18), 1–7. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000006696>
- Wong, C., Odom, S.L., Hume, K., Cox, A.W., Fettig, A., Kucharczyk, S., & Schultz, T.R. (2014). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder. Chapel Hill: University of North Carolina.
- Zhang, Y., Li, N., Zhang, Z., Teng, H., Wang, Y., Zhao, T., Shi, L., Zhang, K., Xia, K., Li, J. & Sun, Z. (2020). Genetic evidence of gender difference in autism spectrum disorder supports the female-protective effect. *Translational Psychiatry*, 10(1), 4. <https://doi.org/10.1038/s41398-020-0699-8>



ANEXO I: CUESTIONARIOS





CUESTIONARIO AUTISMO DOCENTES

La resolución de este formulario implica la aceptación de la participación anonimizada (no se podrá identificar a la persona en los resultados) en un estudio a cargo de la Consejería de Educación del Principado de Asturias consistente en conocer la importancia de aquellos factores (barreras y facilitadores) que pueden influir en la inclusión educativa del alumnado con NEE asociadas al TEA en nuestra CC AA con el objetivo de orientar futuras acciones en este ámbito. Estas barreras y facilitadores han sido extraídas y adaptadas de una revisión sistemática de González de Rivera et al., 2022. Los resultados también podrán ser utilizados con fines relacionados con la investigación educativa.

Sección 1

...

DATOS SOCIOMÉTRICOS

1. Identificador anónimo *

Escriba la primera inicial del nombre y de los dos apellidos, los dos primeros dígitos del día de nacimiento y la letra del DNI (Por ejemplo, Juan Pérez López: 03/08/1976; 71635896E; el identificador que debo escribir sería JPL03E)

Escriba su respuesta

2. Género

- Masculino
- Femenino

3. Grado máximo de estudios académicos alcanzado *

- Formación Profesional/Ciclos Formativos
- Diplomatura
- Licenciatura
- Grado
- Máster
- Doctorado

4. Titularidad del centro en el que imparte docencia *

- Centro público
- Centro concertado



5. Etapa en la que se encuentra actualmente impartiendo docencia *

En el caso de impartir docencia en dos etapas (p.e. especialidades como Pedagogía Terapéutica, Música etc. o profesorado de Secundaria, señale en aquella en la que más horario imparte).

- Infantil
- Primaria
- Secundaria Obligatoria (ESO)
- Bachillerato
- Formación Profesional: grado básico
- Formación Profesional: grado medio
- Formación Profesional: grado superior
- Educación Especial
- Otras

6. Especialidad por la que se encuentra actualmente impartiendo docencia *

Por ejemplo: Música, Audición y Lenguaje, Orientación, Economía, Física y Química...

Escriba su respuesta

7. Edad actual *

- Hasta 25 años (25 años o menos)
- Entre 26 y 35 años (35 años incluidos)
- Entre 36 y 50 años (50 años incluidos)
- Más de 50 años (de 51 años en adelante)

8. Incluyendo este curso ¿Cuál es su experiencia laboral en el ámbito docente? *

- Menos de 1 año
- Entre 1 y 5 años (ambos incluidos)
- Entre 6 y hasta 10 años (ambos incluidos)
- Entre 11 y hasta 20 años (ambos incluidos)
- 21 años o más



⋮

9. ¿En cual de las dos opciones siguientes se encuadraría usted (González de Rivera et al., 2022)? *

- Docentes de aula ordinaria sin formación específica en TEA y/o discapacidad (Infantil, Primaria, Secundaria, FP, Educación Física, Música etc.)
- Docentes con formación específica en TEA y/o discapacidad o pertenecientes a equipos/unidades de orientación (Orientación, PT, AL)

10. Docentes de aula ordinaria sin formación específica en TEA y/o discapacidad (Infantil, Primaria, Secundaria, FP, Educación Física, Música etc.): barreras *

Barreras

	No es importante	Poco importante	Neutro	Importante	Muy importante
Que el alumnado no tenga un desarrollo adecuado del lenguaje o no sepa expresarse (Emam y Farrell, 2009; Larcombe et al., 2019).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los problemas comportamentales que se asocian a este alumnado (Johansson, 2014; Majoko, 2016).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Familias o responsables legales no realistas en cuanto a las capacidades sobre niño/niña/ menor tutelado (Schultz et al., 2016; Lindsay et al., 2013).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Familias o responsables legales con escasa dedicación a la educación de sus hijos/hijas/ menores tutelados (Schultz et al., 2016).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pensar que las habilidades sociales son un trabajo de la escuela cuando debe desarrollarse principalmente en casa (Schultz et al., 2016; Lindsay et al., 2013).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alumnado más expuesto al acoso escolar (McGillicuddy y O'Donnell, 2014; Humphrey y Symes, 2013; Majoko, 2016).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
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).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Currículo extenso y cerrado (Emam y Farrell, 2009; Lindsay et al., 2013; Ravet, 2018).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de un diálogo entre los diferentes agentes educativos del centro (Emam y Farrell, 2009).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Pensar que el alumnado con NEE TEA es responsabilidad del equipo de orientación y la prevalencia de un modelo médico (Emam y Farrell, 2009; Johansson, 2014).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de tiempo para poder trabajar con cada alumno/alumna (Lindsay et al., 2013; McGillicuddy y O'Donnell, 2014).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de financiación de apoyos y materiales (Lindsay et al., 2013; Humphrey y Symes, 2013; Ravet, 2018).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ratios elevadas (Lindsay et al., 2013).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de conocimiento sobre TEA de otro alumnado y familias (Lindsay et al., 2013; McGillicuddy y O'Donnell, 2014; Majoko, 2016).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Familias o responsables legales que no aceptan el diagnóstico de sus hijos/hijas/menores tutelados (Lindsay et al., 2013).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de políticas educativas (Ravet, 2018; Majoko, 2016).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evitar "etiquetar" al alumnado, obviando así la posible adaptación curricular (Ravet, 2018).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

...

11. Aquellas barreras que considera importantes o muy importantes ¿por qué motivo o motivos las considera como tales? Si no hay barreras, conteste "ninguna". *

Escriba su respuesta

12. Puede añadir como máximo dos barreras que considere importantes o muy importantes y que no aparezcan en la escala anterior y expresar los motivos por los que se lo parecen. Si no hay barreras, conteste "ninguna". *

Escriba su respuesta



13. Docentes de aula ordinaria sin formación específica en TEA y/o discapacidad (Infantil, Primaria, Secundaria, FP, Educación Física, Música etc.): facilitadores *

Facilitadores

	No es importante	Poco importante	Neutro	Importante	Muy importante
Que haya una comunicación bidireccional con las familias (Schultz et al., 2016; Larcombe et al., 2019).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Crear una relación de confianza con el alumnado; desarrollar un vínculo con él (Lindsay et al., 2013).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Familia o responsables legales involucrados en la educación del niño/niña/menor tutelado (Schultz et al., 2016).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Llevar a cabo trabajos cooperativos en el aula (Emam y Farrell, 2009).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El uso de medidas de apoyo extraordinarias (Emam y Farrell, 2009).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ajustes y apoyos específicos (McGillicuddy y O'Donnell, 2014; Majoko, 2016).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
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).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explicar al resto del alumnado qué supone el TEA; contar con una mayor concienciación y visibilización (McGillicuddy y O'Donnell, 2014; Majoko, 2016).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Buena comunicación con los diferentes agentes del centro (Larcombe et al., 2019).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estructurar con antelación las clases y los horarios (Majoko, 2016).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Aquellos facilitadores que considera importantes o muy importantes ¿por qué motivo o motivos las considera como tales? Si no hay facilitadores, conteste "ninguno" *

Escriba su respuesta



...

15. Puede añadir como máximo dos facilitadores que considere importantes o muy importantes y que no aparezcan en la escala anterior y expresar los motivos por los que se lo parecen. Si no hay facilitadores, conteste "ninguno" *

Escriba su respuesta

16. Docentes con formación específica en TEA y/o discapacidad o pertenecientes a equipos/unidades de orientación (Orientación, PT, AL): barreras *

Barreras

	No es importante	Poco importante	Neutro	Importante	Muy importante
Falta de colaboración entre agentes educativos (Eldar et al., 2010; Frederickson, 2010).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de formación docente (Eldar et al., 2010).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que el alumnado no tenga bien desarrollado el lenguaje (Eldar et al., 2010).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Familias o representantes legales no realistas con las capacidades de sus hijos/hijas/menores tutelados (Eldar et al., 2010).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de tiempo y espacios para trabajar con el profesorado (Symes y Humphrey, 2011).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de políticas específicas y financiación (Frederickson, 2010).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poca ayuda en las transiciones educativas (cambios de curso y etapa: Infantil, Primaria, Secundaria...) (Frederickson, 2010).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El poco trabajo que hay en la promoción de habilidades sociales (Frederickson, 2010).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Aquellas barreras que considera importantes o muy importantes ¿por qué motivo o motivos las considera como tales? Si no hay barreras, conteste "ninguna". *

Escriba su respuesta



18. Puede añadir como máximo dos barreras que considere importantes o muy importantes y que no aparezcan en la escala anterior y expresar los motivos por los que se lo parecen. Si no hay barreras, conteste "ninguna" *

Escriba su respuesta

19. Docentes con formación específica en TEA y/o discapacidad o pertenecientes a equipos/unidades de orientación (Orientación, PT, AL): facilitadores *

Facilitadores

	No es importante	Poco importante	Neutro	Importante	Muy importante
Que la dirección del centro promueva una cultura inclusiva (Eldar et al., 2010; Lindsay et al., 2014; Symes y Humphrey, 2011).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contar con una organización clara, en donde cada agente educativo sepa cuál es su rol (Eldar et al., 2010).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajo en equipo dentro del centro (Lindsay et al., 2014; Frederickson, 2010).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contar con apoyos y tecnologías específicas (Lindsay et al., 2014).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Una mayor formación del profesorado (Lindsay et al., 2014).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mayor flexibilidad por parte del profesorado (Lindsay et al., 2014; Frederickson, 2010).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asegurar las mismas oportunidades de participación para el alumnado con NEE TEA (Lindsay et al., 2014; Frederickson, 2010).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar las fortalezas del alumno durante el proceso educativo (Lindsay et al., 2014).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contar con espacios físicos con pocos estímulos sensoriales (Frederickson, 2010).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hacer que el alumnado se encuentre motivado y comprometido (Lindsay et al., 2014).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contar con un buen sistema de comunicación con el alumnado y las familias (Lindsay et al., 2014).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desarrollar una mayor concienciación sobre el TEA (Frederickson, 2010).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Adaptaciones y ajustes razonables (Frederickson, 2010).

Cambios en la política del centro en cuanto a acoso escolar (Frederickson, 2010).

20. Aquellos facilitadores que considera importantes o muy importantes ¿por qué motivo o motivos las considera como tales? Si no hay facilitadores, conteste "ninguno". *

Escriba su respuesta

21. Puede añadir como máximo dos facilitadores que considere importantes o muy importantes y que no aparezcan en la escala anterior y expresar los motivos por los que se lo parecen. Si no hay facilitadores, conteste "ninguno". *

Escriba su respuesta



CUESTIONARIO AUTISMO FAMILIAS Y TUTORES/AS

La resolución de este formulario implica la aceptación de la participación anonimizada (no se podrá identificar a la persona en los resultados) en un estudio a cargo de la Consejería de Educación del Principado de Asturias consistente en conocer la importancia de aquellos factores (barreras y facilitadores) que pueden influir en la inclusión educativa del alumnado con NEE asociadas al TEA en nuestra CC AA con el objetivo de orientar futuras acciones en este ámbito. Estas barreras y facilitadores han sido extraídas y adaptadas de una revisión sistemática de González de Rivera et al., 2022. Los resultados también podrán ser utilizados con fines relacionados con la investigación educativa.

Sección 1

...

DATOS SOCIOMÉTRICOS

1. Identificador anónimo *

Escriba la primera inicial del nombre y de los dos apellidos, los dos primeros dígitos del día de nacimiento y la letra del DNI (Por ejemplo, Juan Pérez López: 03/08/1976; 71635896E; el identificador que debo escribir sería JPL03E)

Escriba su respuesta

2. Género

- Masculino
- Femenino

3. Grado máximo de estudios académicos *

...

- Educación Primaria o inferior
- Educación Secundaria Obligatoria
- Bachillerato
- Formación Profesional/Ciclos Formativos
- Educación Universitaria (Diplomatura, Licenciatura, Grado, Máster, Doctorado)

4. Edad actual *

- Hasta 25 años (25 años o menos)
- Entre 26 y 35 años (35 años incluidos)
- Entre 36 y 50 años (50 años incluidos)
- Más de 50 años (de 51 años en adelante)



5. Titularidad del centro en el que estudia mi hijo/hija/menor tutelado *

- Centro público
- Centro concertado

6. Etapa en la que estudia mi hijo/hija/menor tutelado *

- Infantil
- Primaria
- Secundaria Obligatoria (ESO)
- Bachillerato
- Formación Profesional

BARRERAS/FACILITADORES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON NEE TEA

7. Barreras *

Barreras (factores que limitan la presencia, la participación y los logros de mi hijo/hija/menor tutelado en el entorno escolar)

	No es importante	Poco importante	Neutro	Importante	Muy importante
Currículos (contenidos) escolares demasiado amplios (Larcombe et al., 2019).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de formación en el profesorado y desconocimiento del TEA (An et al., 2018; Lilley, 2015; Larcombe et al., 2019; Humphrey y Lewis, 2008).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de comunicación con los docentes (An et al., 2018).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de preocupación de la escuela por el ámbito social (Cook et al., 2018; Johansson, 2014; Larcombe et al., 2019).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de apoyo por parte de otras familias (Cook et al., 2018).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tardanza en el diagnóstico (Cook et al., 2018).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pocos programas y apoyos disponibles (An et al., 2018).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Falta de apoyo por parte de la administración educativa (An et al., 2018; Lilley, 2015).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La falta de utilización del conocimiento y la experiencia de las familias (Lilley, 2015).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Práctica docente basada en estereotipos sobre el TEA (Lilley, 2015; Larcombe et al., 2019).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemas de socialización y acoso escolar (Cook et al., 2018; Johansson, 2014).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grandes ratios (grupos numerosos) y ambientes muy ruidosos (Humphrey y Lewis, 2008).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Aquellas barreras que considera importantes o muy importantes ¿por qué motivo o motivos las considera como tales? Si no hay barreras, conteste "ninguna". *

Escriba su respuesta

...

9. Puede añadir como máximo dos barreras que considere importantes o muy importantes y que no aparezcan en la escala anterior y expresar los motivos por los que se lo parecen. Si no hay barreras, conteste "ninguna". *

Escriba su respuesta

10. Facilitadores *

Facilitadores (factores que favorecen la escolarización inclusiva de mi hijo/hija/menor tutelado)

	No es importante	Poco importante	Neutro	Importante	Muy importante
Cambios de curso y etapa (Infantil, Primaria, Secundaria...) de carácter gradual. Preparación de los tránsitos a otras etapas educativas (Larcombe et al., 2019)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sentirse escuchadas las familias y tenidas en cuenta por el centro (Larcombe et al., 2019).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prevalencia (frecuencia) de un diálogo bidireccional entre escuela y familia (Lilley, 2015; Larcombe et al., 2019; Humphrey y Lewis, 2008).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existencia de apoyos específicos (PT/AL/AE...) (Larcombe et al., 2019).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Existencia de apoyos específicos (PT/AL/AE...) (Larcombe et al., 2019).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promoción de valores inclusivos en todo el alumnado (Larcombe et al., 2019).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realización de ajustes razonables y adaptaciones curriculares significativas (Humphrey y Lewis, 2008).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Aquellos facilitadores que considera importantes o muy importantes ¿por qué motivo o motivos los consideras como tales? Si no hay facilitadores, conteste "ninguno". *

Escriba su respuesta

12. Puede añadir como máximo dos facilitadores que considere importantes o muy importantes y que no aparezcan en la escala anterior y expresar los motivos por los que se lo parecen. Si no hay facilitadores, conteste "ninguno". *

Escriba su respuesta



CUESTIONARIO AUTISMO ALUMNADO

Cuando completes este formulario estás aceptando participar anónimamente (no se podrá saber quién eres) en un estudio a cargo de la Consejería de Educación del Principado de Asturias para conocer la importancia de aquellas barreras (hacen difícil que me sienta bien y aprenda en el colegio o instituto) y facilitadores (hacen fácil que me sienta bien y aprenda en el colegio o instituto) con el objetivo de orientar futuras acciones en este ámbito. Los resultados también podrán ser utilizados con fines relacionados con la investigación educativa.

Sección 1

...

DATOS SOCIOMÉTRICOS

1. Identificador anónimo *

Escriba la primera inicial del nombre y de los dos apellidos, los dos primeros dígitos del día de nacimiento y la letra del DNI (Por ejemplo, Juan Pérez López: 03/08/1976; 71635896E; el identificador que debo escribir sería JPL03E)

Escriba su respuesta

2. Género

- Masculino
- Femenino

3. Edad *

...

- Menos de 12 años
- Entre 12 y 16 años
- 17 años o más

4. Mi centro educativo (colegio, instituto etc.) es... *

- Público
- Concertado



5. Estoy estudiando... *

- Primaria
- 1º de la ESO
- 2º de la ESO
- 3º de la ESO
- 4º de la ESO
- 1º Bachillerato
- 2º Bachillerato
- Formación Profesional: grado básico
- Formación Profesional: grado medio
- Formación Profesional: grado superior

BARRERAS/FACILITADORES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON NEE TEA

6. Alumnado Barreras *

Barreras (hacen difícil que me sienta bien y aprenda en el colegio o instituto)

	No es importante	Poco importante	Neutro	Importante	Muy importante
Existencia de altas ratios (muchos compañeros y compañeras en el aula) y ambientes ruidosos (Goodall y MacKenzie, 2019; Cook et al., 2018).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Currículos (lo que tengo que estudiar) extensos y ambiguos sin adaptaciones (Johansson, 2014).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Miedo al trato con los iguales, al acoso escolar y a no hacer amistades (Goodall y MacKenzie, 2019; Cook et al., 2018; Parsons, 2015).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de comprensión por parte de los profesores y profesoras sobre el TEA/autismo (Goodall y MacKenzie, 2019; Humphrey y Lewis, 2008).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desconocimiento de mis compañeros y compañeras en cuanto al TEA/autismo (Goodall y MacKenzie, 2019; Parsons, 2015).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Sentimiento de no encajar y tener que enmascarar el TEA/autismo para hacerlo (Cook et al., 2018; Parsons, 2015).

7. Aquellas barreras (hacen difícil que me sienta bien y aprenda en el colegio o instituto) que consideras importantes o muy importantes ¿por qué motivo o motivos las consideras como tales? Si no hay barreras, contesta "ninguna". *

Escriba su respuesta

8. Puedes añadir como máximo dos barreras (hacen difícil que me sienta bien y aprenda en el colegio o instituto) que consideres importantes o muy importantes y que no aparezcan en la escala anterior y expresar los motivos por los que te lo parecen. Si no hay barreras, contesta "ninguna". *

Escriba su respuesta

9. Alumnado Facilitadores *

Facilitadores (hacen fácil que me sienta bien y aprenda en el colegio o instituto)

No es importante

Poco importante

Neutro

Importante

Muy importante

Que mis profesoras y profesores sean flexibles (hagan cambios para que me sienta bien y aprenda mejor) en el aula (Goodall y MacKenzie, 2019).

Que mis profesores y profesoras verbalicen constantemente lo que sienten: su compromiso y preocupación por mi bienestar (Emam y Farrell, 2009).

Existencia de adaptaciones curriculares y metodológicas (ayudas en cómo me enseñan y en lo que me enseñan) (Goodall y MacKenzie, 2019; Parsons, 2015).

Una mayor formación de mis profesores y profesoras sobre el TEA/autismo (Goodall y MacKenzie, 2019).

Contar con apoyos específicos (profesorado de apoyo y auxiliar educador) (Parsons, 2015).



⋮

10. Aquellos facilitadores (hacen fácil que me sienta bien y aprenda en el colegio o instituto) que consideras importantes o muy importantes ¿por qué motivo o motivos los consideras como tales? Si no hay facilitadores, contesta "ninguno" *

Escriba su respuesta

11. Puedes añadir como máximo dos facilitadores (hacen fácil que me sienta bien y aprenda en el colegio o instituto) que consideres importantes o muy importantes y que no aparezcan en la escala anterior y expresar los motivos por los que te lo parecen. Si no hay facilitadores, contesta "ninguno". *

Escriba su respuesta