

Rosana Satorre Cuerda (Ed.)

# El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria

Rosana Satorre Cuerda (Ed.)

# **El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria**

**Octaedro**   
Editorial

**UA**

UNIVERSITAT D'ALACANT  
UNIVERSIDAD DE ALICANTE  
Vicerectorat de Transformació Digital  
Vicerrectorado de Transformación Digital  
Institut de Ciències de l'Educació  
Instituto de Ciencias de la Educación

*El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria*

EDICIÓN:

Rosana Satorre Cuerda

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2022

© De la edición: Rosana Satorre Cuerda

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com) – [octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

ISBN: 978-8-19506-52-8

Producción: Ediciones Octaedro

La revisión de los trabajos se ha realizado de forma rigurosa, siguiendo el protocolo de revisión por pares.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

## 19. Formación en Trastorno del Espectro del Autismo en el último curso de Magisterio

García-Tárraga, Josefa; Heredia-Oliva, Esther; y Cremades-Verdú, María Elisa

*Universidad de Alicante*

### RESUMEN

La capacitación del profesorado para mejorar la preparación de los futuros profesionales constituye una finalidad fundamental en el abordaje de las diversas necesidades educativas que contiene el Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). El aprendizaje profesional docente apoya y garantiza la inclusión de las distintas discapacidades. Desde esta perspectiva, se realiza un estudio diferenciado del alumnado de cuarto curso del Grado de Maestro de Educación Infantil y Primaria, mención en Pedagogía Terapéutica, de las competencias adquiridas durante el proceso formativo en el grado, para responder a las necesidades educativas que presenta el alumnado con TEA. Este trabajo pretende como objetivo analizar los conocimientos de 145 estudiantes y nivel de preparación adquirida al final en estudios de Magisterio. Para su estudio se utilizó una escala likert, de quince ítems de preguntas, agrupadas en tres aspectos: características generales, efecto sobre el enseñanza-aprendizaje y diagnóstico del TEA. Los cuestionarios presentan cuatro opciones de respuestas, desde “muy en desacuerdo” a “muy de acuerdo”. Los datos obtenidos sugieren falta consistencia e inseguridades en los conocimientos adquiridos que pueden repercutir negativamente en la confianza y autoeficacia en el propio aprendizaje y en la necesidad de optimizar los programas universitarios en conocimientos TEA al final de los diferentes Grados en la especialidad de PT.

**PALABRAS CLAVE:** educación inclusiva, conocimientos en TEA, formación docente.

### 1. INTRODUCCIÓN

Actualmente confluyen varios factores que justifican la importancia de evaluar el grado de preparación del profesorado para asegurar la inclusión efectiva del alumnado que presenta TEA. El avance en la educación inclusiva de los últimos años se evidencia en diferentes investigaciones, foros y organismos internacionales (ONU, 2022). Sin embargo, aún queda un largo recorrido para que el alumnado con diversidad funcional, concretamente con TEA, pueda alcanzar este objetivo (Marulanda Páez et al., 2021). A esta situación se suman la brecha y escasez de estudios detectados en políticas educativas nacionales e internacionales sobre la formación profesional docente para aumentar la calidad en el crecimiento profesional continuo, así como el desarrollo competencial y liderazgo del profesorado para la inclusión y fomento de las mismas oportunidades educativas, enfatizando en la calidad como respuesta en el sistema educativo ante la diversidad del alumnado (De Vroey et al., 2019).

En este sentido, es necesaria la capacitación docente tanto en las características y en el diagnóstico del trastorno, como en las prácticas que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje. Disponer de conocimientos sobre el TEA va a permitir que el profesorado observe cualquier desviación en el desarrollo evolutivo desde las primeras etapas de la escolarización. La detección precoz en las etapas tempranas va a incidir en la derivación a los profesionales que determinarán el diagnóstico y posteriormente, junto al equipo docente, establecerán la respuesta adecuada a las necesidades específicas que cada alumno o alumna pueda presentar en su proceso educativo (Sanz-Cervera et al., 2017). Por

este motivo, la formación profesional del profesorado adquiere gran relevancia en el ámbito de la formación superior universitaria y ha supuesto un aumento de la inclusión del alumnado con TEA, cada día más presente en las aulas y en los centros educativos ordinarios.

Por otra parte, en nuestra sociedad el espectro del autismo todavía se considera altamente relacionado con la discapacidad intelectual. Sin embargo, presentan necesidades diferentes y precisan de intervenciones diversas, ya que, la gran variabilidad de características y de subgrupos de las personas afectadas están más relacionadas con el procesamiento cognitivo, el desarrollo verbal o no verbal y los comportamientos restringidos y repetitivos, vinculados con la comunicación, comprensión e interacción social (APA, 2017). Por esta razón, determinar y valorar los conocimientos adquiridos de los futuros profesionales de la educación, es importante para que puedan realizar prácticas adaptadas para su inclusión.

En este contexto, la evidencia científica en formación profesional sobre el trastorno de espectro del autismo ha sido objeto de estudios que indican falta de preparación para dar respuestas educativas de calidad hacia la inclusión (Sanz Cervera et al., 2021; Vincent y Ralston, 2020). Por lo que atañe a la investigación sobre programas de formación docente internacionales, se subraya la falta de preparación para la atención a la diversidad (Cardona-Moltó et al., 2018). En la misma línea, hay numerosos estudios centrados en las actitudes hacia la inclusión de las partes implicadas en la educación (educadores, familia y alumnado con TEA) que inciden en la necesidad de traducir la teoría en práctica en los programas educativos para que respondan eficazmente a las necesidades de los estudiantes con espectro del autismo (Roberts y Simpson, 2016). Otros trabajos indican que la eficacia autopercibida de los estudiantes de magisterio, al igual que, en otras disciplinas, como la psicología de postgrado, en capacitación en TEA se pueden convertir en actitudes positivas hacia la inclusión (Bohndick et al., 2020; Fuentes y Cara, 2020; Harris et al., 2020; Latorre-Coscolluela et al., 2022), así como la utilización en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las nuevas Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) (Gilabert-Cerdá y Lorenzo-Lledó, 2021) y se incide en la mejora en los planes de estudio para aumentar la competencia profesional docente respecto a la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Gutiérrez- Fresneda et al., 2021).

En este marco, se plantea conocer el nivel de conocimientos y capacitación en TEA que alcanzan los estudiantes de Magisterio al final de sus estudios en la mención de Pedagogía Terapéutica (PT). La hipótesis de investigación es obtener información sobre el nivel de formación conseguido en el último curso del estudiantado actual de Magisterio en PT y, por otro lado, los resultados indagan sobre los conocimientos en TEA alcanzados en este curso.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Participantes**

La participación en este trabajo está compuesta por 145 estudiantes que cursan el último curso de la titulación de magisterio en la Universidad de Alicante con mención Pedagogía Terapéutica. El estudio se realizó durante el primer y segundo semestre del curso académico 2021/22, en los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria, mención Pedagogía Terapéutica, de forma presencial por medio de plataforma virtual. La participación en Educación Infantil fue del 49.7% y 50,3% de Educación Primaria. En relación con el género, la participación femenina fue del 81.4% y 18.6% masculina. Para la selección de la muestra se pidió, sobre todo, la colaboración en el estudio al alumnado que mostraba más interés en los aprendizajes.

## 2.2. Instrumentos

Para la investigación se elaboró un cuestionario para la recopilación de información por medio de una escala tipo likert con cuatro opciones de respuesta, desde “muy en desacuerdo” hasta “muy de acuerdo”. Es de tipo ordinal y está compuesta por quince ítems, estructurada en tres ámbitos, con cinco ítems cada uno. Esta técnica de evaluación facilitó medición del grado de acuerdo o desacuerdo, en función de la variable estudiada, así como estimar de forma global los datos analizados. Este tipo de instrumento suele ser utilizado en Ciencias Sociales (Cañadas y Bruno, 1998), por la facilidad de interpretar los resultados y la capacidad que tiene de probar la confiabilidad de los datos aportados (Spooren et al., 2007).

## 2.3. Procedimiento

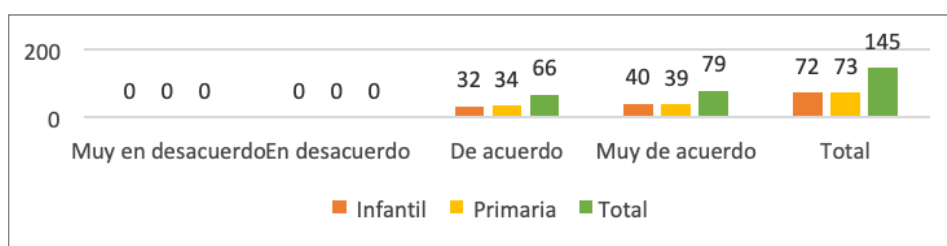
La escala confeccionada fue de carácter breve y fácil respuesta para facilitar su aplicación. Las encuestas se contestaron, pidiendo el consentimiento previo a su realización, permiso de cada estudiante y se efectuaron de forma anónima y desinteresada.

El análisis se basó en variables agrupadas en tres ámbitos: conocimientos, efecto sobre el enseñanza-aprendizaje y diagnóstico del TEA. El primer bloque valora el grado de conocimiento sobre los déficits más importantes y comunes en el funcionamiento de las personas afectadas por este trastorno. El segundo apartado evalúa los factores previos a tener en cuenta en su aprendizaje en entornos educativos, así como la planificación y estrategias que se han de adoptar para su inclusión en las aulas. El tercer componente indaga sobre los signos tempranos que presenta, el origen del trastorno y los criterios diagnósticos.

## 3. RESULTADOS

El análisis de los datos recopilados, mediante presentación estadística de los factores estudiados, muestra los aciertos y errores de los participantes en este cuestionario en escala likert. Los resultados de los ítems del cuestionario se pueden apreciar en los Gráficos que a continuación se exponen.

Como se puede observar (Gráfico 1) el 45.5 % del alumnado están de plenamente de acuerdo con el hecho de que el TEA se caracteriza por deficiencias persistentes en la comunicación, la interacción social y por patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento. El 54.5% de los encuestados se encuentran muy de acuerdo.

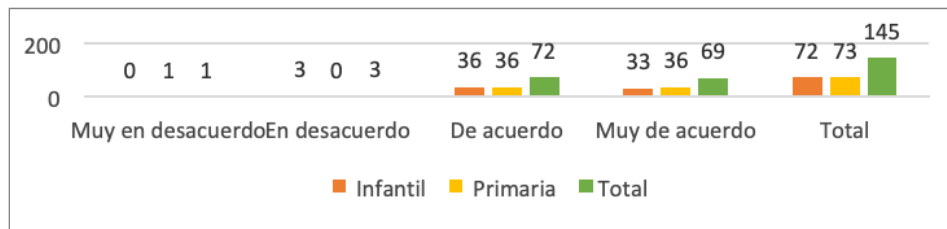


**Gráfico 1.** El TEA se caracteriza por deficiencias persistentes en la comunicación, la interacción social y por patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento.

Si se advierte la diferencia entre los dos Grados de Magisterio, los estudiantes del último curso de Infantil se muestran de acuerdo en un 44.4% y muy de acuerdo en un 55.6%. Del mismo modo ocurre en Primaria, mostrando acuerdo en un 46.6% y muy de acuerdo en el 53.4%.

Por otro lado, como se puede apreciar en el Gráfico 2, el grado de acuerdo con este ítem alcanza un valor medio, siendo los porcentajes de acuerdo y totalmente de acuerdo el 49.7% y 47.6%, respectivamente.

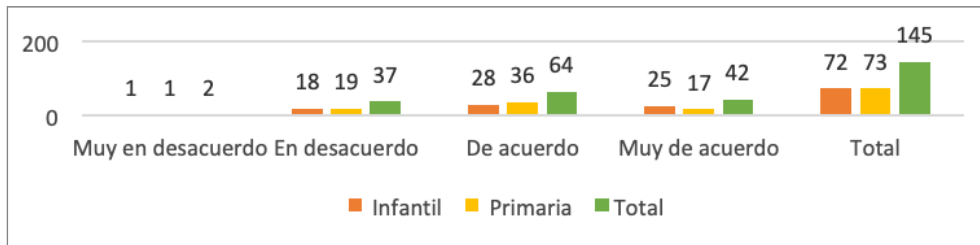
Estableciendo la diferenciación entre los Grados, tanto de Infantil como de Primaria se muestran en su conjunto casi en un 50% un acuerdo medio y alto.



**Gráfico 2.** Las personas con TEA poseen una híper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales (sonidos, ruidos, tipos de luces, colores, sabores, etc.) o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno.

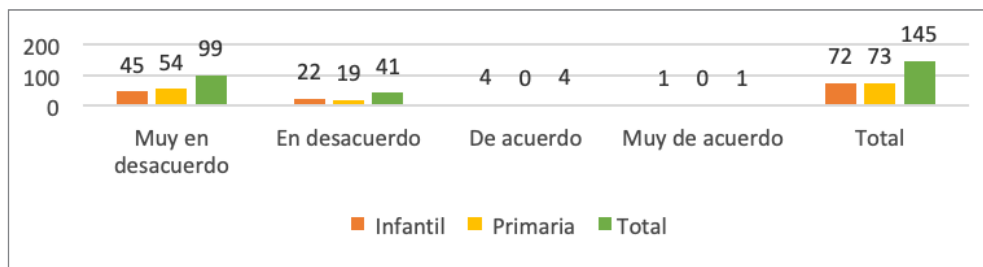
Se muestra (Gráfico 3) en el porcentaje de acuerdo con que el TEA aparece en los niños en mayor porcentaje que en las niñas, los estudiantes se manifiestan en desacuerdo el 25%, el 44.4% manifiestan un mayor acuerdo y muy elevado desacuerdo el 29.2%.

Las diferencias entre los dos Grados indican que en Infantil se muestran en desacuerdo el 25% y en Primaria el 26%, revelando acuerdo de 38.9% en Infantil y muy de acuerdo el 49.3% y en Primaria se expresan acuerdo el 34.7% y muy de acuerdo el 23.3%.



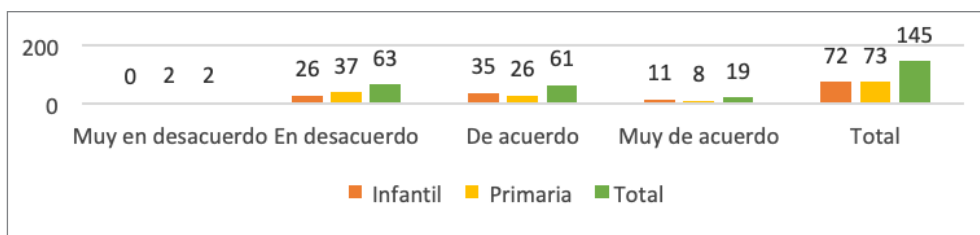
**Gráfico 3.** El TEA aparece en los niños en mayor porcentaje que en las niñas.

En lo referente al Gráfico 4, los estudiantes muestran muy poco de acuerdo con una proporción del 68.3%. En Infantil revelan su disconformidad - el 62.5% y el 74% en Primaria.



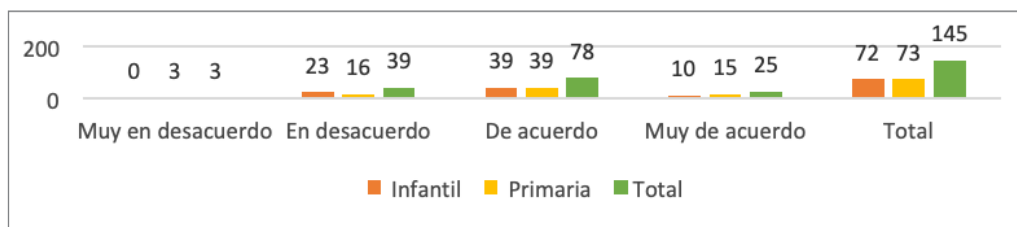
**Gráfico 4.** Todas las personas con TEA carecen de lenguaje oral.

Como se puede observar en el Gráfico 5 los participantes manifiestan estar en desacuerdo con un porcentaje del 43.1% y un grado de acuerdo del 42.4%. Sin embargo, los estudiantes de Infantil se muestran con el 36.1% en desacuerdo y de acuerdo con el 48.6% y los de Primaria se muestran en desacuerdo el 50.7% y de acuerdo el 35.6%.



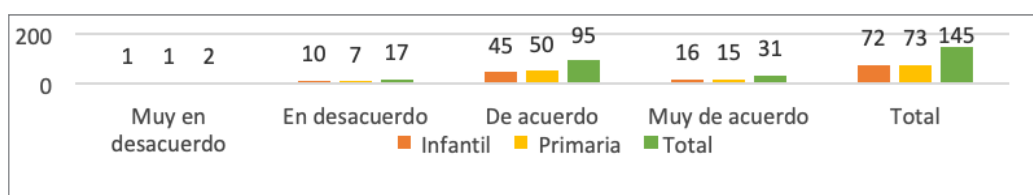
**Gráfico 5.** La prevalencia del TEA es de aproximadamente 1 caso de TEA por cada 100 nacimientos.

Tal y como se estima en el Gráfico 6 hay un grado de acuerdo medio con respecto a que el TEA se está incrementando en la población infantil. Siendo en Infantil de un 52.2% que se muestran de acuerdo y de un 53.4% en Primaria.



**Gráfico 6.** El TEA es el trastorno que más está incrementándose en la población infantil.

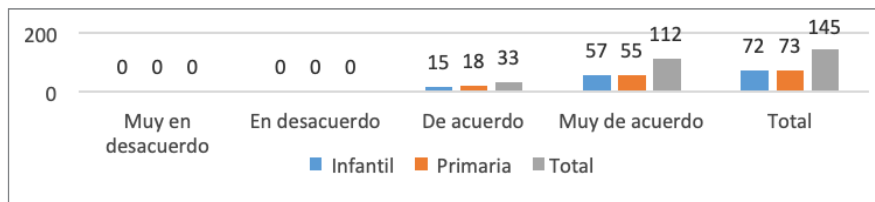
Del mismo modo, como se puede observar en el Gráfico 7, existe un grado de acuerdo medio respecto a que el principal problema de las personas con TEA son las dificultades comunicativas que afectan la comprensión y la expresión del lenguaje en ambos Grados, alcanzando el 62.5% en el Grado de Infantil y el 68.5% en Primaria.



**Gráfico 7.** El principal problema de las personas con TEA son las dificultades comunicativas que afectan la comprensión y la expresión del lenguaje, lo cual influye en el aprendizaje.

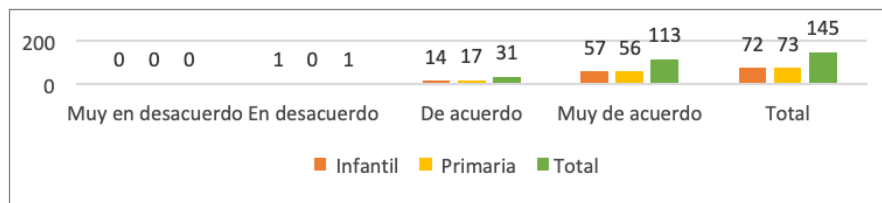
Por otro lado, como muestran los datos del Gráfico 8, el nivel de estar muy de acuerdo es muy alto, respecto a proporcionar información visual para favorecer el aprendizaje de las personas con TEA. En este caso de muy de acuerdo supone un 79.2% en Infantil y un 75.3% en Primaria.





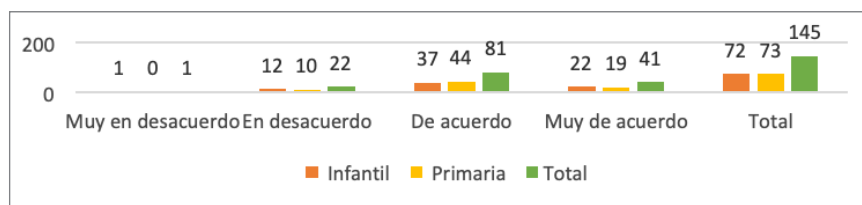
**Gráfico 8.** Proporcionar información visual es fundamental para favorecer el aprendizaje de las personas con TEA.

Según muestran los datos (Gráfico 9), existe un grado de acuerdo muy alto con que es necesario estructurar las tareas para favorecer el aprendizaje a las personas con TEA en Infantil y Primaria, con percentiles del 79.2% y del 76.7% respectivamente.



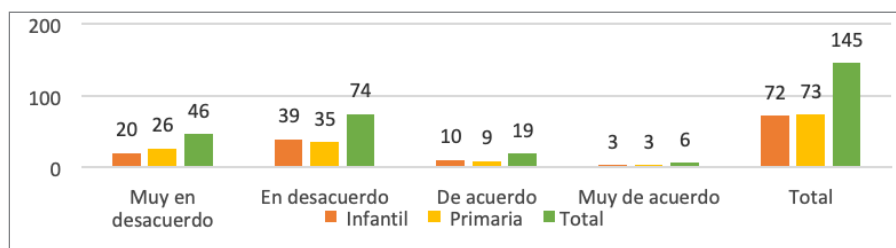
**Gráfico 9.** Para favorecer el aprendizaje de las personas con TEA es necesario estructurar las tareas que tienen que realizar.

Asimismo, como muestran los resultados del Gráfico 10, ambos Grados muestran un acuerdo medio, sobre que las personas con TEA una vez que han aprendido algo en un entorno les cuesta realizarlo en otro diferente, con unos porcentajes de acuerdo del 54.1% en Infantil y 60.3% en Primaria.



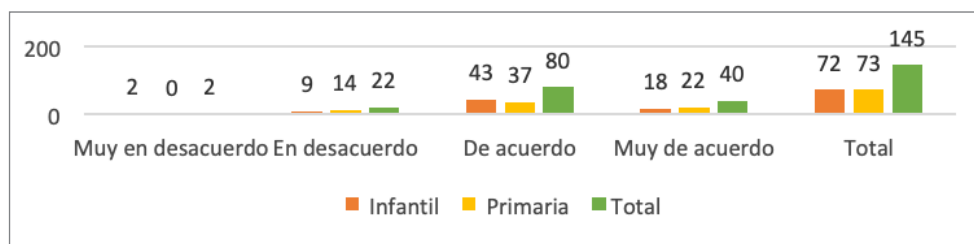
**Gráfico 10.** Una vez que han aprendido algo en un entorno les cuesta realizarlo en otro diferente.

Igualmente, como muestran los resultados del Gráfico 11, en los dos Grados se muestran escaso acuerdo con que el TEA se diagnostique a los pocos meses de vida, siendo las cifras de desacuerdo de un 54.2% en Infantil y de un 47.9% en Primaria.



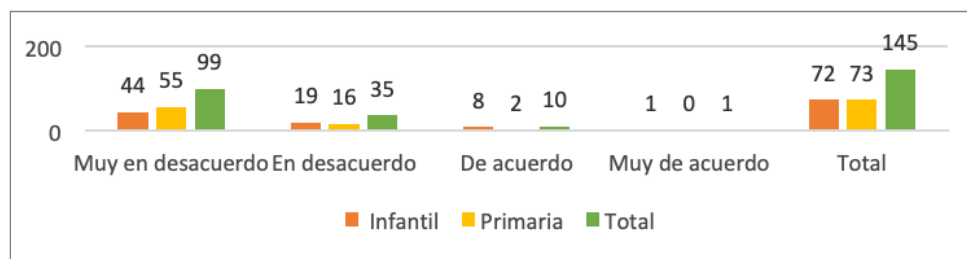
**Gráfico 11.** El TEA se diagnostica a los pocos meses de vida.

En este sentido, el grado de estar de acuerdo es medio para el alumnado, tanto en Infantil como en Primaria con respecto a la cuestión de que el TEA tiene una base genética de origen desconocido, alcanzando valores de 59,7% y un 50,7% respectivamente.



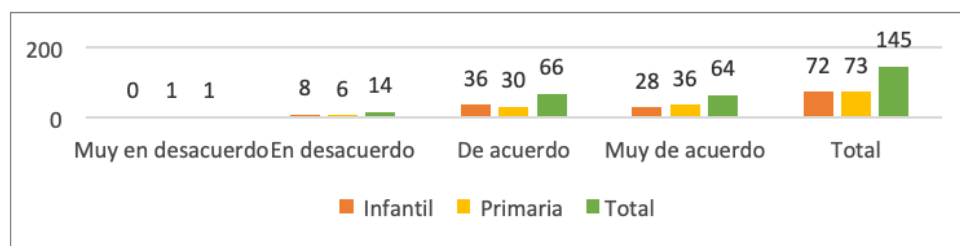
**Gráfico 12.** El TEA tiene una base de origen genético pero su causa sigue siendo desconocida

Por otro lado, los encuestados muestran muy poco acuerdo sobre si el TEA está asociado a la falta de afecto y de cariño por parte de las familias, con un porcentaje de estar muy en desacuerdo del 61.1% en Infantil y, mostrando un desacuerdo ligeramente superior, (75.3%) en Primaria.



**Gráfico 13.** El TEA está asociado con la falta de afecto y de cariño por parte de los padres.

Como se puede observar en el Gráfico 14 el nivel de acuerdo es medio en todo el alumnado de ambos Grados sobre los principales síntomas de alarma de las familias ante la sospecha de TEA. de 41.1% en Primaria y del 50% en Infantil.



**Gráfico 14.** Los principales síntomas de alarma para los padres que les hace sospechar que su hijo/a tiene TEA son: la falta de contacto visual, que no señalan para pedir algo y que no responden cuando se les llama.

Por último, como se puede observar en el Gráfico 15, el grado de muy poco de acuerdo y poco de acuerdo es moderado en todos los encuestados de la mención de PT tanto del Grado de Infantil como en Primaria sobre la pregunta sobre la existencia de un estudio genético para su diagnóstico.

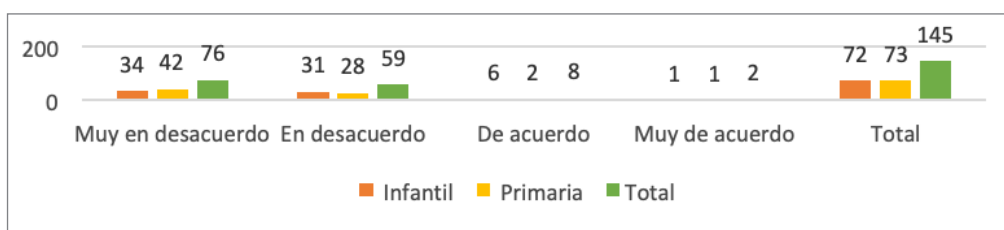


Gráfico 15. El diagnóstico de TEA se puede obtener a través de un estudio genético con una analítica de sangre.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La intención de este trabajo era conocer el nivel de conocimientos y capacitación en TEA que alcanzan los estudiantes de Magisterio al final de sus estudios en la mención de PT para obtener y proporcionar información sobre el nivel de formación conseguido sobre los conocimientos alcanzados. Es importante proporcionar información sobre la efectividad de los enfoques en la preparación de TEA, así como, verificar si cualifica para satisfacer las necesidades heterogéneas que manifiesta este trastorno.

En general, los datos evidencian que se tiene una visión parcial y revelan que la mayoría de los conceptos tienen poca consistencia para poder proporcionar en el aula una atención pedagógica adecuada en esta discapacidad.

En este estudio es destacable el predominio de participación femenina del 81.4 %, sobre la masculina (18.6%). Por otro lado, el número de encuestados ha sido ligeramente superior en Educación Primaria (50.3%) que en Infantil (49.7%). Sin diferencias en los resultados en función del género.

Específicamente, respecto a la primera dimensión en cuanto a las características básicas de TEA se confirma el conocimiento generalizado de los rasgos distintivos que presenta el alumnado con este trastorno, así como la prevalencia, mayor en niños que en niñas. No obstante, se observan que todavía existen inseguridades en torno a otras cuestiones, en algunos casos de más del 50%. Entre ellas, sobresale (44.2%) la falta de información sobre la prevalencia del trastorno sobre la población, algo superior en primaria (73,9%), si bien, en los últimos treinta años es advertido el aumento de notificaciones, debido posiblemente a mejores instrumentos de detección y medios de comunicación (Autism- Europe, 2022; Zeidan et al., 2022).

En lo referente al ámbito de los factores que influyen en el aprendizaje hay aspectos que se desconocen. Así ocurre con la creencia inexacta, por parte de la mayoría de los encuestados, sobre el incremento de número de casos en la población infantil. En este sentido, investigaciones recientes señalan que esta percepción es debida a los avances en los criterios diagnósticos, a la mayor prevención, gracias a la atención temprana, y preparación profesional (Alonso-Esteban y Alcantud-Marín, 2022; Barthélémy et al., 2019). Por otro lado, otro concepto erróneo es señalar como principal problema solo la comunicación y comprensión lingüística (87.9%), no obstante, esta dificultad está vinculada a otros déficits definitorios de TEA (Fuentes et al., 2021; García-Tárraga et al., 2021). Además, llama la atención que alrededor del 16% desconozcan una cuestión principal sobre las dificultades que presenta este trastorno en generalizar aprendizajes en situaciones distintas a las habituales, al necesitar actividades altamente estructuradas para predecir y comprender las modificaciones que se producen en otros entornos. Las respuestas obtenidas en este ámbito, en ambos dos Grados de Magisterio, manifiestan que hay cuestiones importantes que no se tienen claras o se desconocen.

En cuanto al apartado relativo con los elementos asociados con la etiología y diagnóstico los estudiantes manifestaron poseer los conocimientos adecuados, aunque más del 50% de los encuestados mostraron dudas ante las nociones planteadas. Estas inseguridades sugieren falta de consistencia en los conceptos adquiridos, sobre todo, en cuándo realizar el diagnóstico, el origen genético, los síntomas de alarma que perciben las familias ante el TEA y la información sobre la existencia de alguna prueba analítica para su detección. Por otro lado, todavía hay alrededor del 17 % que desconocen aprendizajes conexos con el ámbito en la valoración y diagnóstico.

Los resultados en Educación Infantil y Primaria señalan similitud en su formación. Estos datos concuerdan en la valoración realizada con otros trabajos, relacionando la preparación en Educación Infantil y Primaria (Gutiérrez-Fresneda et al., 2021; Mira y Muñoz, 2021).

Por otro lado, existen pocos estudios relacionados en nuestro contexto (Lacruz-Pérez et al., 2021; Sanz-Cervera, 2017), y en ellos se coinciden en señalar un nivel moderado en conocimientos en diferentes profesiones, con niveles significativamente más altos en estudiantes con la especialidad de psicología (Bono et al., 2022), así como la necesidad de repensar la falta preparación al finalizar estudios (Larraceleta et al., 2022).

Sintetizando nuestro trabajo, los datos aluden a la optimización en las titulaciones de la Facultad de Educación al final de los Grados en la especialidad PT, debido a que el nivel logrado en conocimientos TEA es somero y se precisa de superior preparación. Concretamente, en lo concerniente a las características básicas en TEA, si bien, se poseen conocimientos fundamentales existen vacilaciones en las respuestas. Con respecto al ámbito del efecto metodológico y estrategias se detectan errores y dudas. Por otro lado, en el apartado de diagnóstico, es preocupante que todavía se muestren inseguridades sobre el origen genético, los síntomas de alarma y detección del trastorno.

Respecto a estos resultados, como indican otros estudios (Vincent y Ralston, 2020), se hace necesario ofrecer mayor calidad en los estudios universitarios, favorecer la continuidad en el proceso formativo y la innovación de estrategias educativas para un mejor desarrollo profesional en TEA. Al igual que, potenciar el aprendizaje inclusivo para la comprensión y aceptación de la diversidad que pueda hacer posible la creación de condiciones escolares idóneas para satisfacer las necesidades e intereses específicos de estos estudiantes, dentro de un espacio educativo común (Crispel y Kasperski, 2021).

En definitiva, los datos alcanzados principalmente muestran la falta de consistencia en los conocimientos adquiridos e inseguridades que pueden repercutir negativamente en la confianza y autoeficacia en el propio aprendizaje para aplicar metodologías y estrategias individualizadas, relacionadas con las necesidades específicas para este trastorno. Sintetizando, este trabajo señala que se precisa de mayor asimilación y profundidad conceptual, al igual que, requisitos más amplios en TEA en los programas al finalizar los estudios en la mención PT para poder garantizar una mejor formación universitaria. Por ello, se incide en la necesidad de mayor preparación, tanto en educación especial como en los grados universitarios generalistas, que no han participado en este estudio, como variable esencial para contribuir a una mejor disposición hacia la inclusión en TEA. Junto a un incremento de la capacitación, basada en evidencia en prácticas en aula, y mejora en la autoeficacia percibida ante este trastorno (Kisbu-Sakarya y Doenyas, 2021) para poder ofrecer más calidad en los estudios universitarios. Especialmente, en formación en educación especial, atendiendo a los principios inclusivos que garanticen los derechos y el respecto a las diferencias individuales de las características en TEA (Gómez-Marí et al., 2021; Roberts y Simpson, 2016).

Es necesario especificar que este trabajo presenta diversas limitaciones que se podrían subsanar en estudios posteriores. Principalmente, sería relevante relacionar el número de estudiantes participantes

que han cursado las asignaturas optativas relativas en la mención de PT, tanto en tercero como en cuarto al final de los grados de Magisterio, así como analizar la relación existente entre las notas y las respuestas obtenidas en otros estudios para poder comparar sus resultados con los obtenidos en este trabajo.

## 5. REFERENCIAS

- Alonso-Esteban, Y. y Alcantud-Marín, F. (2022). Screening, Diagnosis and Early Intervention in Autism Spectrum Disorders. *Children*, 9(2), 153.
- American Psychiatric Association (2017). *DSM-5: Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (7ª. ed.). Panamericana.
- Autism Europe. (2022, marzo, 20). *About autism*. <https://www.autismeurope.org/about-autism/>
- Barthélémy, C., Fuentes, J., Howlin, P. y Van Der Gaag, R. (2019). *Personas con trastorno del espectro del autismo. Identificación, comprensión, intervención*. Autismo-Europa.
- Bohdick, C., Ehrhardt-Madapathi, N., Weis, S., Lischetzke, T. y Schmitt, M. (2022). Pre-service teachers' attitudes towards inclusion and their relationships to personality traits and learning opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 146-155.
- Bono, L. K., Haverkamp, C. R., Lindsey, R. A., Freedman, R. N., McClain, M. B. y Simonsmeier, V. (2022). Assessing Interdisciplinary Trainees' Objective and Self-Reported Knowledge of Autism Spectrum Disorder and Confidence in Providing Services. *Journal of autism and developmental disorders*, 52(1), 376–391.
- Cañadas, I. O. y Bruno, A. S. (1998). Categorías de respuesta en escalas tipo Likert. *Psicothema*, 10(3), 623-631.
- Cardona-Moltó, M. C., Tichá, R. y Abery, B. H. (2018). Education for diversity in initial teacher preparation programmes: A comparative international study. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 14(2), 79-95.
- Crispel, O. y Kasperski, R. (2021). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms, *International Journal of Inclusive Education*, 25 (9), 1079-1090.
- De Vroey, A., Symeonidou, S. y Watkins, A. (2019). Teacher professional learning for inclusion: Literature review. *Teacher professional learning for inclusion. Literature review*, 1-79.
- Fuentes, A. R. y Cara, M. J. C. (2020). Análisis actitudinal de las nuevas generaciones docentes hacia la inclusión educativa. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1).
- Fuentes, J., Hervás, A. y Howlin, P. (2021). Guía práctica de ESCAP para el autismo: un resumen de recomendaciones basadas en evidencia para diagnóstico y tratamiento. *Psiquiatría europea de niños y adolescentes*, 30 (6), 961-984.
- García-Tárraga, J., Heredia-Oliva, E. y del-Olmo-Ibáñez, M.T., (2021). Capacitación en TEA en los estudios de Magisterio de la Universidad de Alicante. En Satorre Cuerda, Rosana (Ed.), *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19* (pp. 518-528). Octaedro.
- Gilbert-Cerdá, A. y Lorenzo-Lledó, A. (2021). Análisis de aplicaciones de Realidad Aumentada para la práctica de futuros docentes con alumnos que presentan Trastorno del Espectro Autismo. *Revista de innovación docente universitaria: RIDU*, (13), 18-27.
- Gómez-Marí, I., Sanz-Cervera, P. y Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers' Knowledge Regarding Autism Spectrum Disorder (ASD): A Systematic Review. *Sustainability*, 13(9), 5097.

- Gutiérrez-Fresneda, R., Díez Mediavilla, A., Ramos-Fernández, E. V. y Verdú-Llorca, V. (2021). Conocimientos sobre la dislexia que tienen los estudiantes de Grado en Maestro en Educación Infantil y Primaria en la Universidad de Alicante. En Satorre Cuerda, Rosana (Ed.), *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19* (pp. 90-99). Octaedro.
- Harris, B., McClain, M. B., Schwartz, S. y Haverkamp, C. R. (2020). Knowledge of autism spectrum disorder among school psychology graduate students. *Contemporary School Psychology, 24*(2), 239-247.
- Kisbu-Sakarya, Y. y Doenyaş, C. (2021). ¿Can school teachers' willingness to teach ASD-inclusion classes be increased via special education training? Uncovering mediating mechanisms. *Research in Developmental Disabilities, 113*, 103941.
- Lacruz-Pérez, I., Sanz-Cervera, P., Pastor-Cerezuela, G. y Tárraga-Mínguez, R. (2021). Análisis de conocimientos sobre aulas de comunicación y lenguaje de futuros/as maestros/as. *Revista Fuentes, 23*(1), 53.
- Larraceleta, A., Castejón, L., Iglesias-García, M. T. y Núñez, J. C. (2022). Assessment of Public Special Education Teachers Training Needs on Evidence-Based Practice for Students with Autism Spectrum Disorders in Spain. *Children, 9*(1), 83.
- Latorre-Coscolluela, C., Liesa-Orús, M. y Rivera-Torres, P. (2022). Opportunities to Learn for Children With Autism Spectrum Disorders: Effects of the Perceived Efficacy of Teacher Practices and Drivers of Inclusion. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 37*(2), 108–119.
- Marulanda, E. P. y Sánchez, A. V. (2021). «En mi aula sí se puede»: Propuesta de un modelo de formación en educación inclusiva y discapacidad para maestros. *Revista de estudios y experiencias en educación, 20*(44), 331-349.
- Mira, I. J. y Muñoz, V. V. (2021). Comparativa de los conocimientos del TDAH entre estudiantes de grado de la Facultad de Educación. En Satorre, Rosana (Ed.), *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19* (pp. 529-540). Octaedro.
- Organización Naciones Unidas (2022, abril, 15) *Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos*. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/goal-04/>.
- Roberts, J. y Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education, 20*(10), 1084-1096.
- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G. y Tárraga-Mínguez, R. (2017). Pre-service teachers' knowledge, misconceptions and gaps about autism spectrum disorder. *Teacher Education and Special Education, 40*(3), 212-224.
- Sanz-Cervera, P. (2018). Conocimientos de los maestros y futuros maestros sobre trastornos del neurodesarrollo: Una revisión teórica. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa, 7*(7), 288-297.
- Sanz-Cervera, P. y Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers' knowledge regarding autism spectrum disorder (ASD): A systematic review. *Sustainability, 13*(9), 5097.
- Spooren, P., Mortelmans, D. y Denekens, J. (2007). Student evaluation of teaching quality in higher education: development of an instrument based on 10 Likert-scales. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 32*(6), 667-679.
- Vincent, J. y Ralston, K. (2020). Trainee teachers' knowledge of autism: Implications for understanding and inclusive practice. *Oxford review of education, 46*(2), 202-221.

Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A. y Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 1-13.