La Intervención Mediada por Pares en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista. Una revisión sistemática

Àfrica Sanchis Adrián – Universitat de València 0009-0008-7905-3602

Recepción: 12.11.2026 | Aceptado: 16.11.2026

Correspondencia a través de **ORCID**: Àfrica Sanchis Adrián **0009-0008-7905-3602**

Citar: Sanchis Adrián, A (2026). La Intervención Mediada por Pares en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista. Una revisión sistemática. *REIDOCREA, 15*(68), 928-941.
Área o categoría del conocimiento: Multidisciplinar

Resumen: Conseguir una inclusión escolar efectiva requiere metodologías que aseguren la participación social del alumnado. Esta revisión sistemática analiza la literatura científica de la última década (2015-2025) sobre la eficacia de las Intervenciones Mediadas por Pares (IMP) combinadas con soportes tecnológicos para mejorar la interacción social del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en escuelas ordinarias. Siguiendo el protocolo PRISMA, se examinaron 28 artículos empíricos. Los hallazgos confirman que la mediación entre iguales unida a recursos digitales (*Video Modeling*, agendas visuales digitalizadas y dispositivos móviles) optimiza la reciprocidad comunicativa, incrementa la motivación y reduce el aislamiento. El éxito del programa está condicionado por un entrenamiento estructurado de los compañeros normo-típicos y la facilitación continua del docente.

Palabra clave: Trastorno del Espectro Autista

Peer-Mediated Intervention for Students with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review

Abstract: Achieving effective school inclusion requires methodologies that ensure the social participation of all students. This systematic review analyses the scientific literature of the last decade (2015-2025) on the effectiveness of Peer-Mediated Interventions (PMI) combined with technological supports to enhance the social interaction of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in mainstream schools. Following the PRISMA protocol, 28 empirical articles were examined. The findings confirm that peer mediation paired with digital resources (Video Modeling, digital visual schedules, and mobile devices) optimizes communicative reciprocity, increases motivation, and reduces isolation. The success of the program depends on structured training for neurotypical peers and continuous teacher facilitation.

Keyword: Autism Spectrum Disorder

Introducción

La construcción de escuelas inclusivas exige transformar la mera presencia física del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en una participación auténtica (Echeita, 2020). Dentro de este colectivo, el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) se caracteriza por presentar dificultades en la comunicación interpersonal y la reciprocidad social, así como pautas conductuales rígidas o restrictivas (APA, 2022). La literatura científica subraya que la heterogeneidad fenotípica es el rasgo distintivo de este espectro, cuyas manifestaciones clínicas varían drásticamente según la edad y el nivel de desarrollo (Lord et al., 2020; Maenner et al., 2023). Aunque este alumnado, en muchos casos, consigue seguir el ritmo académico curricular con los apoyos pertinentes, la evidencia científica advierte de una preocupante brecha en su inclusión social (Vicente & Vicente, 2025). Especialmente en los espacios escolares menos estructurados, como el recreo, el alumnado con TEA tiende al aislamiento social, a interacciones muy limitadas con sus iguales y a una mayor vulnerabilidad ante fenómenos de victimización o acoso escolar (Tsou et al., 2024; Vicente & Vicente, 2025).

Para dar respuesta a este desafío en los contextos naturales del aula y del centro, las Intervenciones Mediadas por Pares (IMP) se han consolidado como una de las Prácticas

Basadas en la Evidencia (PBE) con mayor solidez empírica (Hume et al., 2021; Steinbrenner et al., 2020). Sustentada en los principios de la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978), esta metodología transforma a los compañeros normotípicos en agentes activos de andamiaje y facilitación social, promoviendo de forma espontánea el juego y la comunicación donde tanto los tutores como los tutorizados se benefician de la transacción pedagógica (Duran, 2020; Martinez et al., 2021).

En los últimos años, la digitalización educativa ha impulsado una evolución de la IMP tradicional hacia enfoques multimodales que incorporan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Recursos como el modelado por vídeo (*Video Modeling*), las aplicaciones educativas para dispositivos móviles y otros apoyos visuales digitales ofrecen entornos predecibles y estímulos visuales altamente estructurados y motivadores para el perfil cognitivo del alumnado con TEA (Al-Rashaida et al., 2022). Esta combinación tecnológica favorece el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, incrementa la autonomía del alumnado durante las actividades y reduce la dependencia de la mediación constante del adulto (Scarcella et al., 2023).

La efectividad de las IMP ha sido objeto de estudio a través de diversas revisiones bibliográficas y metaanálisis en las últimas décadas. Trabajos previos de referencia, como los de Chan et al. (2009) y Bene et al. (2014), se centraron en examinar el alcance de estas intervenciones sobre las competencias socio-comunicativas, el rendimiento curricular del alumnado y el impacto en la reducción de conductas desafiantes en el aula. Por su parte, Watkins et al. (2015) profundizaron en la tipología de las estrategias de mediación, analizando la eficacia de los programas de iniciación guiada por pares frente a los sistemas basados en instigación y refuerzo. Asimismo, revisiones globales como la de Wong et al. (2015) ratificaron la versatilidad de la IMP, analizando su implementación desde la etapa preescolar hasta la transición a la vida adulta. No obstante, la investigación previa también ha identificado la necesidad de explorar subcategorías específicas en fase de validación empírica, tales como el Tratamiento de Respuesta Pivotal Mediado por Pares (PM-PRT) analizado por Bourdeau et al. (2015), o los niveles de fidelidad e independencia en el mantenimiento autónomo de las interacciones reportados por Chang y Locke (2016).

Dada la heterogeneidad conceptual observada, la constante evolución de las prácticas tecnológicas y la diversidad metodológica de los programas aplicados recientemente, resulta necesario sistematizar las evidencias actuales para guiar las prácticas en las diferentes etapas escolares. Si bien las revisiones previas han delimitado el alcance general de las IMP, se requiere una actualización que examine específicamente las intervenciones que conjugan el soporte de iguales con herramientas tecnológicas en la última década.

Objetivos

El propósito fundamental de esta revisión sistemática es compendiar, evaluar y contrastar la literatura científica empírica publicada en los últimos diez años sobre la efectividad de las IMP para fomentar la interacción socio-comunicativa y la inclusión del alumnado con TEA. De este modo, se intentará dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué impacto reporta la IMP en la mejora de las habilidades de juego, comunicación e interacción social en el alumnado TEA?
- ¿Cómo incide la IMP en las habilidades académicas y conductuales?
- ¿Cuáles son las modalidades de IMP más utilizadas en la literatura reciente?
- ¿Qué características metodológicas se asocian con mejores resultados?

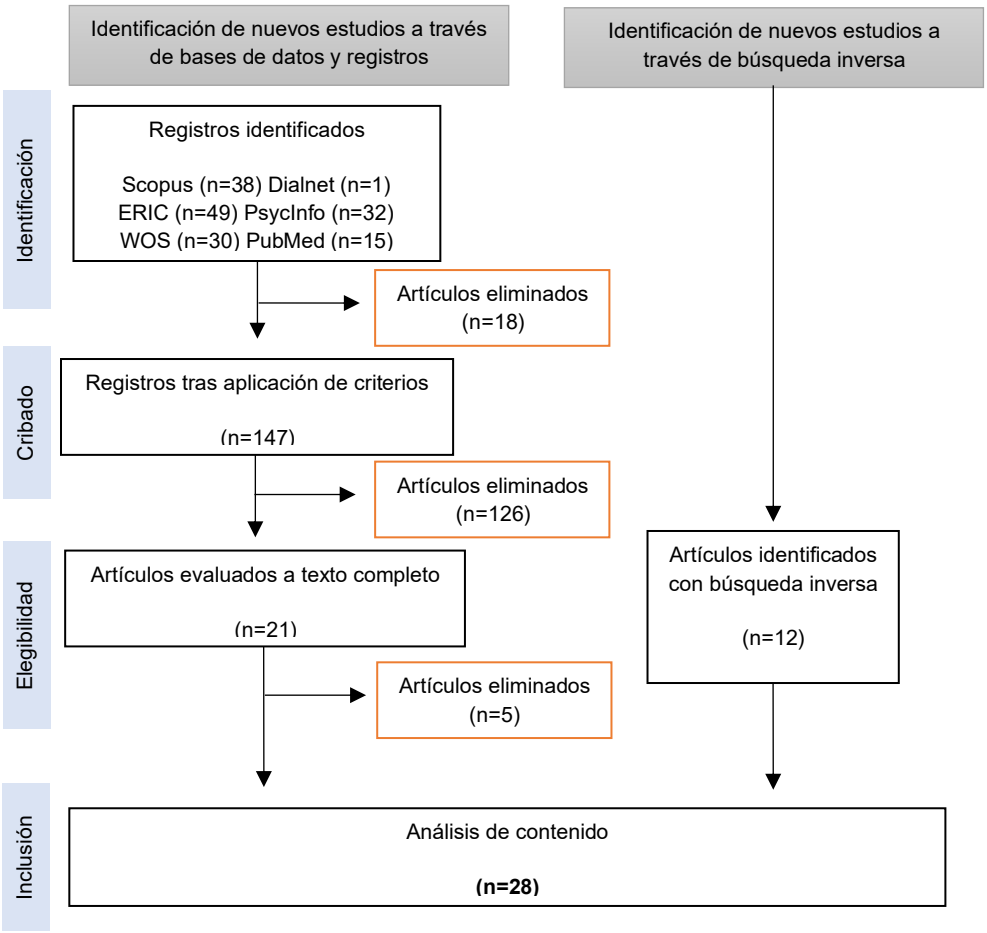
Método

Revisión sistemática diseñada bajo un enfoque de investigación teórica. El proceso documental de localización, cribado y selección de la literatura científica se ha desarrollado siguiendo estrictamente las directrices del protocolo PRISMA (Page et al., 2021) con el propósito de garantizar la rigurosidad y replicabilidad del estudio. La búsqueda bibliográfica se efectuó en las bases de datos Scopus, Dialnet, ERIC, PsycInfo, Web of Science y PubMed, combinando mediante operadores booleanos los términos "intervenciones mediadas por pares", "tutoría entre iguales", "inclusión", "TEA" y "autismo", así como sus equivalentes en lengua inglesa. A tal efecto, la consulta se ejecutó empleando la siguiente ecuación de búsqueda: ("peer-mediated intervention" OR "peer tutoring" OR "PMI") AND inclusion AND ("ASD" OR "TEA" OR autis*). La fecha límite para la consulta de los registros fue el 15 de diciembre de 2025.

Como principales criterios de inclusión, se seleccionaron artículos científicos empíricos con datos primarios, publicados en español o inglés entre los años 2015 y 2025, cuya muestra estuviera constituida por alumnado en edad escolar (3 a 18 años) con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista y que evaluaran la eficacia de programas de intervención mediada por iguales en contextos educativos o controlados.

En la Figura 1 se detalla el proceso de selección de documentos, que incluyó una búsqueda inversa para la identificación publicaciones complementarias, derivando en la selección definitiva de 28 artículos científicos.

Figura 1.
Diagrama de flujo de búsqueda.



Resultados

A continuación, se muestra el resumen de los resultados con las variables metodológicas, las dimensiones analizadas y las conclusiones de los artículos analizados:

Tabla 1.
Análisis bibliográfico.

Autor, año, país	Objetivos	Muestra	Diseño e instrumentos	Intervención	Resultados
ASHLEY Y FOX (2025) EE.UU.	Determinar la eficacia de la capacitación a pares en PRT para mejorar la comunicación y el juego en recreos y su generalización	N=4 ♀ (8-9 años) 1 TEA 3 NT	CU (Sondeo múltiple concurrente entre participantes) RI parcial mediante videoanálisis, entrevista y cuestionario de validez	IMP basado en PRT Entrenamiento 4 sesiones (30 min.) Aplicación: Recreo (7 min/sesión)	Éxito en comunicación social, pero sin cambios significativos en juego conjunto
FEDEWA ET AL. (2025) EE.UU.	determinar la eficacia de un paquete de entrenamiento (BST) para el entrenamiento de un docente en la implementación de la estrategia SPT con pares y su impacto en el juego social	N= 8 (4-6 años) en díadas 4 TEA (3 ♂ /1 ♀) 4 NT ♂	CU (Línea base múltiple concurrente entre participantes) Muestreo temporal momentáneo y RE en vivo	IMP facilitada por docente (SPT) Entrenamiento en Cascada y BST Sesiones de juego en el aula de 178 min.	Relación funcional en el aumento del juego interactivo y reducción del solitario, logrando generalización al recreo y mantenimiento
ABBAK KACAR Y DERETARLA GUL (2025) TURQUÍA	Analizar el efecto de un programa de juego mediado por pares en las habilidades y la interacción sociales de un niño con TEA en aulas inclusivas	N=18 (5 años) 1 TEA ♂ 17 TN (10 ♀ /7 ♂)	CU (Investigación-Acción Cualitativo) Observación participante, diarios del investigador y entrevistas	Programa de Juego Mediado por Pares Enfoque: Juegos grupales tradicionales a lo largo de 6 meses	Incremento en la participación social, turnos y seguimiento de normas lúdicas, con un aumento en la aceptación por el grupo de iguales
PLATOS ET AL. (2025) POLONIA	Evaluar la factibilidad y el alcance del programa Peer Buddies en el acompañamiento de la transición educativa del alumnado con TEA.	N=22 11 TEA (10-13 años) (6 ♂ /5 ♀) 11 NT (13-14 años)	Estudio Piloto con métodos mixtos (Pre-experimental pre-test/post-test sin grupo control) Escalas estandarizadas y entrevistas semiestructuradas	Programa Peer Buddies IMP (Cross-age) centrada en la transición de etapa. Asignación de un tutor mayor con el que completar actividades (retos)	Reducción del acoso verbal, alta satisfacción de las díadas y percepción de inclusión social más alta en docentes que en alumnos
CHEN (2024) TAIWÁN	Analizar el impacto de una IMP en la adquisición de competencias conductuales en alumnado con comorbilidad de TEA y TDAH.	N=10 (7-9 años) 2 TEA + 1 TDAH (♂) 7 NT	CU (Sondeo múltiple entre participantes) RE y cuestionarios de validez social	IMP para rutinas de salida 1 sesión de entrenamiento BTS (40 min.) 1-3 veces/semana de intervención	Aumento inmediato y drástico en el cumplimiento de normas y alta fidelidad en los pares
LEE ET AL. (2024) EE.UU.	Analizar el impacto de una IMP integrada con el currículo Zones of Regulation en la implicación áulica y la inclusión social del alumnado con TEA.	N=6 (6-10 años) 3 TEA ♂ 3 NT	CU (Línea base múltiple entre participantes) RF y duración y cuestionarios de validez social	IMP + Zones of Regulation (Enfoque híbrido) Los pares actúan como modelos de regulación emocional y compañeros de juego	Éxito conductual en dos alumnos y repercusión variable en un tercero debido a factores farmacológicos, mostrando los docentes una valoración positiva generalizada
MAHONEY Y DAVIS (2024) EE.UU.	Analizar el impacto de un paquete de intervención adaptado (IMP y VAS) en el compromiso académico y la interactividad social.	N=11 (15-17 años) 3 TEA (♂) 8 NT (4 ♀ / 4 ♂)	CU (Línea base múltiple entre participantes) Muestreo temporal momentáneo, RE y cuestionarios de validez	IMP + Horario Visual (VAS) en iPad Los pares proporcionan recordatorios verbales, modelados y elogios al alumnado TEA	Elevado compromiso académico, mejoras socio-comunicativas en dos de los tres alumnos y excelente valoración de validez social por las díadas
CHUNG Y DOUGLAS (2023) EE.UU.	Determinar la eficacia de una capacitación de baja intensidad impartido por un paraprofesional a pares para aumentar las interacciones sociales apropiadas	N=9 (17-21 años) 1 TEA + 2 D.I. (♂) 6 NT (4 ♂ / 2 ♀)	CU (Sondeo múltiple entre participantes) RI, muestreo temporal y RE, entrevistas y cuestionarios de validez	IMP facilitada por paraprofesional Modelo de cascada de baja intensidad (investigador-paraprofesional-pares-alumnos foco)	Sólida relación funcional en interacciones y elevados niveles de validez social general

WATKINS ET AL. (2023) EE.UU.	Determinar la eficacia de una IMP, con modelo de "coaching en cascada", en el juego cooperativo y las interacciones sociales de alumnos con TEA	N= 6 (10-11 años) organizados en díadas 3 TEA (2♂ /1♀) 3 NT (2♂ / 1♀)	CU (Sondeo múltiple concurrente entre participantes) Muestreo temporal momentáneo, RE y cuestionarios de validez social	IMP facilitada por maestro. Entrenamiento a maestro: 1h (BST) + Entrenamiento a pares: 20/25 min. (BST +SPT) Intervención: Juego de 10 min. 2-3 veces/seman	Relación funcional en juego cooperativo, con mejoras comunicativas variables en alumnos con TEA según el contexto escolar y alta fidelidad en la aplicación
VINCENT ET AL. (2022) EE.UU.	Analizar el impacto del Tratamiento de Respuesta Pivotal (PRT) en la optimización de las interacciones recíprocas entre alumnado con TEA y sus iguales (NT).	N= 45 (6-8 años) 4 TEA (3♂ /1♀) 41 NT (51.2%♂)	CU (Línea base múltiple entre participantes) Registro de porcentaje de tiempo y análisis visual mediante observación sistemática	Inclusión inversa + PRT Sesiones diarias de juego (15-20 min.) en 10 semanas. Sin entrenamiento previo, sino in vivo durante el juego	Éxito en compromiso social e interacción moderada en 3 de 4 alumnos; ausencia de generalización conductual a otros entornos y excelente validez y fidelidad
DUEÑAS ET AL. (2021b) EE.UU.	Analizar el impacto del Video Modeling en la fidelidad de iniciación lúdica de los pares y del sistema de ayudas en la respuesta del alumnado con TEA	N=6 (4 años) organizados en díadas 3 TEA (2♂ /1♀) 3 NT (2♀ / 1♂)	CU (Sondeo múltiple entre participante) RE mediante videoanálisis	IMP reforzada con Tecnología (VM) Entrenamiento: 1 sesión de 30 min. + práctica diaria/2 semanas Intervención VM: 3 días/semana	Relación funcional óptima en fidelidad de pares y aceptación lúdica en TEA, con mantenimiento positivo al retirar los apoyos en vídeo
DUEÑAS ET AL. (2021a) EE.UU.	Analizar el impacto de una IMP multicomponente en la optimización de las iniciaciones y la reciprocidad comunicativa entre alumnado con TEA e iguales NT	N= 6 (3-4 años) organizados en díadas 3 TEA♂ 3 NT (2♀ / 1♂)	CU (Sondeo múltiple entre participantes) RE mediante videoanálisis, cuestionarios y comparación normativa para validez social	IMP multicomponente (SLP) Entrenamiento a pares: 3 sesiones de 15 min. (SPT) Intervención: Sesiones de juego (10 min.)	Aumento significativo inmediato en los intercambios comunicativos e incremento de iniciaciones de alumnado TEA con ausencia de efectos en las respuestas sociales
KRIER Y LAMBROS (2021) EE.UU.	Determinar el impacto de una IMP en la atención conjunta y el juego social de preescolares con TEA con alta afectación	N=6 3 TEA (3-5 años) (2♂/1♀) 3 NT (8 años)♀	CU (Línea base múltiple entre participantes) RE y RI parcial y cuestionarios de validez	IMP "Cross-age" Entrenamiento: 5 sesiones de 30 min. Intervención: juego 1:1 (15 min.)	Aumento inmediato y significativo de la atención conjunta, juego cooperativo, disminución del aislamiento y generalización
DUEÑAS ET AL. (2019) EE.UU.	Determinar el impacto del JVM sobre las acciones de juego y verbalizaciones de niños con TEA con sus iguales NT	N=6 (4 años) 3 TEA (2♂ /1♀) 3 NT (2♀ / 1♂)	CU (Sondeo múltiple entre participantes) RF mediante videoanálisis	Joint Video Modeling (JVM) 1.Visionado conjunto (TEA + par) (2 min.) 2.Juego (5 min.)	Mejora en juego estructurado/libre y lenguaje guionizado en los tres alumnos con TEA (y espontáneo en dos de ellos), logrando transferir el éxito a otros juguetes
KEMP ET AL. (2019) AUSTRALIA	Determinar el impacto de una IMP facilitada por educadores en la conducta de toma de turnos con niños con TEA utilizando iPads	N=14 (4 años) 3 TEA♂ 11 NT (7♀ /4♂)	CU (Sondeo múltiple entre participantes) RE mediante videoanálisis	IMP + Tecnología Entrenamiento a pares: Micro sesiones diarias. Intervención: sesiones de 5 min.	Éxito funcional en la toma de turnos en los tres niños con TEA, registrándose el mantenimiento de la conducta en dos de ellos tras retirar la instrucción directa
SCOTT (2019) EE.UU.	Evaluar la implicación del alumnado con TEA en el currículo oculto social durante el aprendizaje cooperativo estructurado	N=9 (10-11 años) 4 TEA (3♂ /1♀) 5 NT	CU (Línea base múltiple entre participantes) RF mediante videoanálisis	Trabajo en Grupo Estructurado Uso de un guion visual de preguntas recíprocas durante círculos literarios	Éxito funcional en comunicación recíproca y mantenimiento al desvanecer el guion, con una reversión conductual al retirar estructura en 3 de 4 participantes
WATKINS ET AL. (2019) EE.UU.	Determinar el impacto de un paquete de intervención basado en intereses para aumentar la interacción social recíproca entre alumnado TEA y sus iguales NT	N=8 (4-6 años) 4 TEA (3♂ /1♀) 4 NT♀	CU (Línea base múltiple entre participantes) RF y registro de duración mediante videoanálisis y cuestionarios	Paquete de Intervención basado en intereses restringidos Los pares no reciben entrenamiento, sino que el adulto facilita instrucciones y modelado en el juego	Aumento drástico del tiempo de juego compartido Incremento significativo en interacciones (iniciaciones y respuestas) con mantenimiento y generalización

BROCK ET AL. (2018) EE.UU.	Determinar el impacto de un programa de PRT mediado por pares e implementado por profesionales escolares en el recreo	N=30 (8-12 años) 11 TEA (10 ♂/1 ♀) 19 NT (11 ♀ /8 ♂)	Grupo Experimental (Ensayo Controlado Aleatorio-RCT Piloto) (HLM) RI parcial y cuestionarios de validez social	IMP + PRT en recreo facilitado por paraprofesionales Entrenamiento a pares: 1 sesión de 45 min. Intervención: 5 semanas durante el recreo	Diferencias significativas a favor del grupo de intervención Tamaño del efecto grande en interacción con pares y en juego apropiado
MAICH ET AL. (2018) CANADÁ	Determinar el impacto del programa SPT en la frecuencia de las interacciones sociales entre alumnado TEA y sus iguales NT	Fase 1: N=3 TEA ♂ (4-6 años) Fase 1: N=3 TEA (4-6 años) Pares: Toda el aula	Diseño mixto: CU (AB) + Grupo pre-experimental Pre-test/Post-test RI, PIPPS-T y cuestionarios ad-hoc	Entrenamiento a pares: sesiones de 30 min. quincenales Intervención: SPT durante juego libre	Mayor interacción en dos de tres alumnos con TEA (sobre todo en actividades estructuradas), reportando los docentes una notable mejora en la calidad del juego y menor aislamiento
HU ET AL. (2018) CHINA	Determinar el impacto de una IMP de juego con LEGO en la interacción comunicativa y social con niños TEA y sus iguales NT	N=16 (4-6 años) organizados en 3 díadas rotativas 3 TEA ♂ 13 NT (10 ♂ /3 ♀)	CU (Sondeo múltiple entre participantes + reversión ABAB) RF mediante videoanálisis, cuestionarios y entrevistas de validez	IMP con juego de LEGO (con roles) Entrenamiento a pares: reglas de LEGO y estrategias de IMP Intervención: sesiones de 40 min. 2 veces/sem.	Relación funcional en las interacciones sociales (iniciaciones y respuestas), desvanecimiento progresivo de las ayudas de los pares ante la creciente autonomía en TEA
WATKINS ET AL. (2017) EE.UU.	Determinar el impacto de incorporar los intereses restringidos en el juego sobre la reducción de estereotipias, aumento del juego funcional y compromiso social con pares	N=4 (4 años) 1 TEA ♂ 3 NT	CU (Reversión ABAB) RI parcial mediante videoanálisis, encuesta Likert y feedback para validez social	Juego con intereses restringidos Sesiones de 10 min.: sustitución de juguetes neutros por juguetes interesantes Sin entrenamiento a pares	Reducción drástica e inmediata de estereotipias y aumento significativo del compromiso social al introducir el interés
SRECKOVIC ET AL. (2017) EE.UU.	Analizar la efectividad de las "Redes de Pares" en la competencia interactiva (iniciaciones/respuestas) del alumnado con TEA y su impacto modulador en la victimización	N=17 (15 años) 3 TEA ♂ 14 NT	CU (Línea base múltiple entre participantes) RI parcial en vivo, escala de victimización y cuestionarios de validez social	Entrenamiento a pares: orientación inicial para interactuar y apoyar al compañero con TEA Intervención: reuniones semanales durante la comida	Aumento sustancial e inmediato en las interacciones sociales (iniciaciones y respuestas), reducción de la victimización y alta validez social
CARTER ET AL. (2017) EE.UU.	Determinar la eficacia de los "Arreglos de Apoyo entre Pares" en las interacciones sociales y el compromiso académico de alumnado TEA	N=17 (16-19 años) 4 TEA ♂ 13 NT (9 ♂ /4 ♀)	CU (Línea base múltiple no concurrente entre participantes) RI parcial y muestreo temporal, escalas y cuest	Entrenamiento a pares: Sesión de orientación (45-60 min.) Intervención: Apoyo académico y social en aula ordinaria	Aumento en el tiempo de interacción (aumento ligero de iniciaciones), alto compromiso académico en 3 de los 4 estudiantes y alta validez
RODRÍGUEZ -MDINA ET AL. (2016) ESPAÑA	Determinar el impacto de una IMP en recreos para mejorar las habilidades de socio-comunicativas del alumnado TEA	N=17 (8 años) 1 TEA ♂ 16 NT (8 ♀ /8 ♂)	CU (A-B con mantenimiento) RE continuo y duración en vivo, cuestionario CHIS y cuestionarios de validez	IMP en recreo 14 sesiones (2 en el aula de sensibilización y presentación + 12 en recreo lúdicas)	Aumento en la tasa de interacciones y respuestas a la interacción, tendencia negativa de aislamiento y mantenimiento 3 meses después
YOUNG ET AL. (2016) EE.UU.	Analizar la viabilidad y el impacto de la instrucción por ensayo discreto (DTT) mediada por iguales en el rendimiento académico y la inclusión social del alumnado con TEA	N=9 3 TEA ♂ (4, 5 y 7 años) 6 NT (9-12 años)	CU (Sondeo múltiple entre participantes y conductas) RE en vivo y muestreo temporal momentáneo (videoanálisi) y observación de validez	Entrenamiento a Pares (BST): para aprender a aplicar DTT Intervención: Los pares enseñan habilidades académicas a los alumnos TEA	Aplicación precisa y duradera de DTT por pares, adquisición de todas las habilidades en los alumnos con TEA y aumento drástico del juego positivo durante recreos
BRADLEY (2016) REINO UNIDO	Analizar el impacto de la mentoría recíproca en el autoconcepto, el bienestar socioemocional y la atenuación del bullying en alumnado con TEA	N=48 (11-12 años) 12 TEA (8 ♂ /4 ♀) 36 NT (20 ♂ /16 ♀)	Grupo pre-experimental (Diseño de métodos mixtos: Pre-test/Post-test y cualitativo) Escalas estandarizadas y entrevistas semiestructu.	Mentoría entre pares recíproca Entrenamiento a todos los participantes y encuentros semanales	Aumento significativo de la autoestima del alumnado TEA, reducción de la victimización y alta validez

BAMBARA ET AL. (2016) EE.UU.	Determinar el impacto de una IMP sobre las habilidades conversacionales de adolescentes TEA con sus iguales NT	N=12 (14-18 años) 3 TEA (2♂ /1♀) 9 NT (2♂ / 7♀)	CU (Línea base múltiple entre participantes) RF mediante audio, cuestionarios de validez social y jueces ciegos	Entrenamiento a pares: sesiones de 30 min. Entrenamiento a alumnos TEA con tarjetas visuales Intervención: a la hora de comer 3-4 días/semana	Aumento sustancial en el número de actos conversacionales (iniciaciones y preguntas de seguimiento) y ata validez
BARBER ET AL. (2016) EE.UU.	Determinar el impacto de la IMP en SPT sobre las iniciaciones y respuestas sociales de alumnado TEA con sus iguales NT	N=6♀ (3-5 años) 3 TEA♂ 3 NT	CU (Línea base múltiple entre participantes) RF mediante videoanálisis, ECI como medida pre-post	Entrenamiento a pares: 3 sesiones de 15 min. en SPT Intervención: 16 sesiones de 20 min. (2 veces/semana) Recordatorios visuales 2-3 min. antes de cada sesión	Aumento significativo respuestas sociales, reciprocidad y sostenibilidad de interacciones, con resultados variables en iniciaciones. Sin mantenimiento al retirar apoyo

Nota: BST: Behavioral Skills Training (Entrenamiento en Habilidades Conductuales); CHIS: Cuestionario de Habilidades de Interacción Social; CU: Caso Único; DI: Discapacidad Intelectual; DTT: Discrete Trial Teaching (Enseñanza de Ensayos Discretos); ECI: Early Communicative Index (Índice de Comunicación Temprana); HLM: Hierarchical Linear Modeling (Modelado Lineal Jerárquico); IMP: Intervención Mediada por Pares; JVM: Joint Video Modeling (Modelado en Vídeo Conjunto); NT: Normotípico (Desarrollo típico); PIPPS-T: Penn Interactive Peer Play Scale – Teacher Version (Escala de Juego Interactivo entre Pares de Penn – Versión Maestros); PRT: Pivotal Response Training (Entrenamiento en Respuestas Centrales); RE: Registro de eventos; RF: Registro de Frecuencia; RI: Registro de Intervalo; SLP: System of Least Prompts (Sistema de ayudas de menos a más); SPT: Stay, Play, Talk (Estrategia de "Quedarse, Jugar y Hablar"); TDAH: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad; TEA: Trastorno del Espectro del Autismo; VAS: Visual Activity Schedule (Horario Visual de Actividades); VM: Video Modeling (Modelado en Vídeo).

La presente revisión sistemática tiene como propósito evaluar la eficacia y las modalidades de implementación de la Intervención Mediada por Pares (IMP) para fomentar la inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el entorno escolar ordinario. A nivel general, los hallazgos de los 28 estudios empíricos analizados confirman de manera unánime que la IMP constituye una práctica basada en la evidencia robusta y eficaz, no solo para el desarrollo socio-comunicativo, sino también para la optimización del compromiso académico y la adquisición de conductas adaptativas.

Con el propósito de evaluar de manera rigurosa la evidencia científica seleccionada, se analizan variables descriptivas (evolución temporal y país de procedencia), metodológicas (muestra, contexto de implementación, tipo de estudios, técnica de recogida de datos, soporte, recursos metodológicos y temporalización) y de resultados de los estudios del corpus.

Variables descriptivas

El análisis de la evolución temporal de la muestra revela una tendencia ascendente en la última década, aunque con fluctuaciones notables. Mientras que no se encontraron publicaciones en 2015, el año 2016 destaca como el de mayor productividad científica con un total de 5 publicaciones (17.86%) (Rodíguez-Medina et al., 2016; Young et al., 2016; Bradley, 2016; Bambara et al., 2016; Barber et al., 2016). Posteriormente, la producción se estiliza hasta registrar un descenso pronunciado durante el trienio 2020-2022. No obstante, los datos más recientes correspondientes al periodo 2023-2025 constatan un repunte progresivo con 9 artículos publicados (32.14%) (Watkins et al., 2023; Chung y Douglas, 2023; Mahoney y Davis, 2024; Lee et al., 2024; Chen, 2024; Platos et al., 2025; Abbak Kacar y Deretarla Gul, 2025; Fedewa et al., 2025; Ashley y Fox, 2025).

En cuanto a la procedencia geográfica, se evidencia una hegemonía absoluta de Estados Unidos, país que aglutina el 71.4% de la muestra (N=20). El 28.6% restante se distribuye de manera uniforme, con un único artículo por país: Turquía (Abbak Kacar y Deretarla Gul, 2025), Polonia (Platos et al., 2025), Taiwán (Chen, 2024), Australia (Kemp et al., 2019), Canadá (Maich et al., 2018), China (Hu et al., 2018), España (Rodríguez-Medina et al., 2016) y Reino Unido (Bradley, 2016).

Variables metodológicas

Con respecto al número de participantes de los estudios, se observa un predominio de más del 50% de muestras reducidas (N≤10), focalizados en díadas o pequeños grupos (Ashley y Fox, 2025; Barber et al., 2016; Chen, 2024; Chung y Douglas, 2023; Dueñas et al., 2019; Dueñas et al., 2021a; Dueñas et al., 2021b; Fedewa et al., 2025; Krier y Lambros, 2021; Lee et al., 2024; Maich et al., 2018; Scott, 2019; Watkins et al., 2017; Watkins et al., 2019; Watkins et al., 2023; Young et al., 2016). Un segundo bloque del 32.14% recurre a muestras moderadas (N=10-20) para integrar redes de apoyo o dinámicas de juego ampliadas con iguales normotípicos (Abbak Kacar y Deretarla Gul, 2025; Bambara et al., 2016; Carter et al., 2017; Hu et al., 2018; Kemp et al., 2019; Mahoney y Davis, 2024; Platos et al., 2025; Rodríguez-Medina et al., 2016; Sreckovic et al., 2017). Las investigaciones a gran escala son de carácter excepcional en la literatura seleccionada, con solo tres trabajos que superan los 20 participantes (Bradley, 2016; Brock et al., 2018; Vincent et al., 2022).

También cabe comentar que, aunque la población objetivo se compone mayoritariamente de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), algunas investigaciones integran perfiles con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) (Chen, 2024), Discapacidad Intelectual (Chung y Douglas, 2023) o dificultades sociales carentes de diagnóstico específico (Maich et al., 2018).

En cuanto al sexo de los participantes diana, predominan las muestras masculinas (Barber et al., 2016; Carter et al., 2017; Fedewa et al., 2025; Hu et al., 2018; Kemp et al., 2019; Lee et al., 2024; Vincent et al., 2022), registrándose como única excepción de alumna foco el trabajo de Ashley y Fox (2025). Por el contrario, el grupo de pares mediadores exhibe un equilibrio de género global que varía según el diseño. Las investigaciones de gran escala reflejan ratios mixtas o sutilmente masculinas (Bradley, 2016; Carter et al., 2017; Hu et al., 2018), mientras que los estudios de muestras reducidas y selección deliberada incorporan a más alumnas (Ashley y Fox, 2025; Bambara et al., 2016; Krier y Lambros, 2021; Watkins et al., 2019).

Asimismo, las muestras abarcan todo el espectro escolar y se dividen en tres bloques: Educación Infantil (3-6 años), que es la etapa predominante con un 39.29% del total; Educación Primaria (6-12 años), que abarca el 28.57% de la muestra (Ashley y Fox, 2025; Brock et al., 2018; Chen, 2024; Lee et al., 2024; Rodríguez-Medina et al., 2016; Scott, 2019; Vincent et al., 2022; Watkins et al., 2023); y Educación Secundaria (12-18 años, o hasta 21 años en casos de TEA), que presenta la menor presencia con un 21.43% (Bambara et al., 2016; Bradley, 2016; Carter et al., 2017; Chung y Douglas, 2023; Mahoney y Davis, 2024; Sreckovic et al., 2017). Asimismo, tres investigaciones aplican un enfoque transversal (*cross-age*), donde alumnos de etapas superiores tutorizan a los de Infantil (Krier y Lambros, 2021; Young et al., 2016) o apoyan la transición en Primaria (Platos et al., 2025).

Según el contexto de implementación, existe una preferencia por los contextos educativos naturales frente a los clínicos. Únicamente se registra el estudio de Barber et al. (2016) llevado a cabo en entorno controlado. En el ámbito escolar prevalece el aula ordinaria, ya sea durante periodos de juego (Abbak Kacar y Deretarla Gul, 2025; Dueñas et al., 2019, 2021a, 2021b; Fedewa et al., 2025; Hu et al., 2018; Kemp et al., 2019; Krier y Lambros, 2021; Lee et al., 2024; Maich et al., 2018; Vincent et al., 2022; Watkins et al., 2017, 2019, 2023) o en el transcurso de actividades académicas y transiciones (Carter et al., 2017; Chen, 2024; Chung y Douglas, 2023; Mahoney y Davis, 2024; Scott, 2019; Young et al., 2016). El resto de las investigaciones se distribuye en espacios como el recreo (Platos et al., 2025), el comedor (Bambara et al., 2016;

Sreckovic et al., 2017), áreas polivalentes (Bradley, 2016) o mediante el uso de contextos mixtos que combinan aula y patio (Dueñas et al., 2016).

A nivel metodológico, se observa un predominio absoluto del diseño de caso único, empleado en 24 de los 28 estudios revisados. Dentro de esta categoría, los formatos más comunes son la línea base múltiple (N=11) y el sondeo múltiple (N=10) (Ashley y Fox, 2025; Chen, 2024; Chung y Douglas, 2023; Dueñas et al., 2019, 2021a, 2021b; Hu et al., 2018; Kemp et al., 2019; Watkins et al., 2023; Young et al., 2016), seguidos en menor medida por diseños de reversión ABAB (Watkins et al., 2017), diseños básicos AB con seguimiento (Rodríguez-Medina et al., 2016) y estudios piloto de viabilidad (Maich et al., 2018). En contraposición, los diseños de grupo son minoritarios, registrándose un único ensayo controlado aleatorizado piloto (Brock et al., 2018) y aproximaciones pre-experimentales pre-test/post-test sin grupo control (Bradley, 2016; Platos et al., 2025). Finalmente, una única investigación recurre a un enfoque cualitativo puro mediante investigación-acción (Abbak Kacar y Deretarla Gul, 2025).

En cuanto a la recogida de datos, la observación sistemática es la técnica estándar en los diseños de caso único. El registro de eventos predomina para medir conductas discretas como iniciaciones y respuestas sociales (Dueñas et al., 2021a, 2021b; Hu et al., 2018; Maich et al., 2018; Vincent et al., 2022; Watkins et al., 2019), intentos comunicativos (Dueñas et al., 2019; Scott, 2019), pasos en tareas (Chen, 2024), atención conjunta (Krier y Lambros, 2021), toma de turnos (Kemp et al., 2019) o logros académicos (Young et al., 2016). Los sistemas de intervalo parcial (Ashley y Fox, 2025; Krier y Lambros, 2021; Sreckovic et al., 2017; Watkins et al., 2017) y el muestreo temporal momentáneo (Fedewa et al., 2025; Mahoney y Davis, 2024; Watkins et al., 2023) estiman la duración de estados o del juego cooperativo (de nuevo Vincent et al., 2022), recurriéndose también a intervalos con tiempos muertos (Brock et al., 2018; Carter, 2017). Excepcionalmente, se aplica el registro de duración pura (Lee et al., 2024) o software especializado continuo (Rodríguez-Medina et al., 2016).

En cuanto al soporte, coexiste un equilibrio entre el videoanálisis diferido y la observación en vivo, con el uso de grabaciones de audio como única estrategia para reducir la intrusividad en el comedor (Bambara et al., 2016). Aunque la observación directa es la medida principal, la mayoría de los estudios incorpora cuestionarios de validez social para docentes, pares y familias. Las escalas estandarizadas se emplean menos y se asocian a evaluaciones pre-post en diseños de grupo (Barber et al., 2016; Bradley, 2016; Sreckovic et al., 2017). Destacan el trabajo de Platos et al. (2025), que aplica una batería psicométrica (PIQ, CDI-2 y EBIPQ) y entrevistas sobre inclusión y *bullying*, y el de Abbak Kacar y Deretarla Gul (2025), enfocado en entrevistas y diarios de campo cualitativos.

Por lo que respecta a los recursos metodológicos empleados, emerge como una tendencia de interés la incorporación de soportes digitales y lúdico-tecnológicos como herramientas de mediación en la IMP. En este sentido, se constata que un 21.43% de las investigaciones seleccionadas (N=6) integran de manera explícita la tecnología dentro de sus protocolos de intervención. Por un lado, se identifica el uso de dispositivos portátiles y aplicaciones de planificación conductual o aprendizaje interactivo, tales como el soporte de horarios visuales (VAS) mediante iPads para guiar interacciones (Mahoney y Davis, 2024) o el uso de tabletas digitales lúdicas orientadas a la promoción explícita de la toma de turnos (Kemp et al., 2019). Por otro lado, la tecnología se consolida como un canal de modelamiento conductual a través de estrategias basadas en vídeo. Se registra el uso de programas de modelado interactivo digital (*Video Modeling*) para asegurar la fidelidad procedimental de los pares en la aplicación del programa (Dueñas et al., 2021b), así como la implementación del modelado en vídeo

conjunto (*Joint Video Modeling*) en entornos multimedia con el fin de catalizar acciones de juego simbólico autónomo y verbalizaciones compartidas (Dueñas et al., 2019). El resto de las investigaciones del corpus opta por dinámicas basadas en recursos analógicos tradicionales o escenarios lúdicos de juego libre y estructurado en contextos naturales.

Respecto a la temporalidad de los programas, se muestra una alta heterogeneidad. Se identifica un bloque de intervenciones breves (de dos a seis semanas) orientadas a evaluar una eficacia rápida e intensiva (Brock et al., 2018; Chen, 2024; Dueñas et al., 2021a, 2021b; Maich et al., 2018; Platos et al., 2025; Scott, 2019; Sreckovic et al., 2017; Watkins et al., 2017, 2019), con casos extremos de apenas 4 a 12 días o 6 sesiones por díada (Krier y Lambros, 2021; Lee et al., 2024). En contraposición, las intervenciones de media y larga duración se prolongan entre 8 y 10 semanas (Barber et al., 2016; Vincent et al., 2022) o de 4 a 6 meses (Bambara, 2016; Bradley et al., 2016; Carter et al., 2017; Hu et al., 2018; Abbak Kacar y Deretarla Gul, 2025). Finalmente, un número significativo de trabajos no fijó una temporalidad *a priori*, supeditándola a la curva de aprendizaje del participante (Chung y Douglas, 2023; Dueñas et al., 2019; Kemp et al., 2019; Young et al., 2016), o bien omitió delimitar su duración de forma explícita (Ashley y Fox, 2025; Fedewa et al., 2025; Mahoney y Davis, 2024; Rodríguez-Medina et al., 2016; Watkins et al., 2023).

Variable resultados

Los programas evaluados constatan un incremento sustancial del compromiso social y una reducción del aislamiento en entornos naturales (Fedewa et al., 2025; Rodríguez-Medina et al., 2016; Vincent et al., 2022; Watkins et al., 2023). En etapas tempranas, la estrategia *Stay-Play-Talk* elevó el juego interactivo del 9% al 81% (Fedewa et al., 2025) y potenció las invitaciones lúdicas (Dueñas et al., 2021a), mientras que en secundaria las intervenciones de baja intensidad y el uso de guiones aumentaron significativamente las interacciones apropiadas (Chung y Douglas, 2023; Scott, 2019). Aunque persisten variaciones donde la comunicación verbal supera al juego complejo (Ashley y Fox, 2025), la incorporación de intereses restringidos (Watkins et al., 2017, 2019) y el uso de iPads (Kemp et al., 2019) mitigaron las estereotipias y encauzaron la toma de turnos. Por otra parte, las limitaciones del juego libre (Maich et al., 2018) fueron subsanadas mediante el modelado en vídeo conjunto (Dueñas et al., 2019) o el entrenamiento estructurado en el recreo (Brock et al., 2018).

A nivel comunicativo, subsiste la dificultad para consolidar iniciativas espontáneas frente al incremento de las respuestas (Barber et al., 2016; Carter et al., 2017), salvo bajo diseños basados en roles (Hu et al., 2018) o apoyos en fidelidad (Dueñas et al., 2021b), logrando interacciones más naturales en la adolescencia (Bambara et al., 2016). En la esfera emocional, las redes de iguales operaron como blindaje frente al acoso y la soledad (Bradley, 2016; Sreckovic et al., 2017), transformando las narrativas negativas de los pares hacia la aceptación (Abbak Kacar y Deretarla Gul, 2025) y optimizando la autoestima. No obstante, Platos et al. (2025) identifican discrepancias perceptivas entre docentes y alumnos debido a las dificultades en la autoconciencia social de estos últimos.

Los beneficios también impregnaron el rendimiento académico y adaptativo en un 21.4% del corpus. Las dinámicas compartidas estabilizaron o incrementaron el compromiso con las tareas en el 100% y 75% de los sujetos evaluados respectivamente (Carter et al., 2017; Mahoney y Davis, 2024), propiciaron conductas *on-task* (Lee et al., 2024) y generaron mejoras colaterales de socialización en los descansos (Young et al., 2016). Asimismo, se promovió la autonomía conductual, alcanzando un 91% de independencia

en rutinas de salida (Chen, 2024) y la retirada exitosa de soportes en la toma de turnos para dos de cada tres participantes (Kemp et al., 2019).

Finalmente, la transferencia conductual hacia entornos o compañeros nuevos resultó mayoritariamente exitosa (Abbak Kacar y Deretarla Gul, 2025; Chen, 2024; Dueñas et al., 2019), con restricciones en formatos de inclusión inversa (Vincent et al., 2022). El mantenimiento fue robusto a los tres meses en múltiples investigaciones (Fedewa et al., 2025; Rodríguez-Medina et al., 2016), decayendo al suprimir apoyos en preescolares o usuarios dependientes de guiones (Barber et al., 2016; Scott, 2019). Los altos índices de fidelidad confirman la idoneidad de iguales, docentes y para profesionales en la aplicación de metodologías complejas (Brock et al., 2018; Watkins et al., 2023; Young et al., 2016), respaldados por una plena satisfacción y validez social generalizada.

Discusión

Al contrastar los datos obtenidos con las revisiones sistemáticas precedentes, se observa una clara línea de continuidad respecto al incremento de las tasas de respuestas sociales, la atención conjunta y el desarrollo lúdico reportados históricamente por Chan et al. (2009), Watkins et al. (2015) y Wong et al. (2015). No obstante, la presente revisión identifica matices críticos en la direccionalidad de la interacción. Mientras que la literatura previa de Watkins et al. (2015) destacaba que las estrategias basadas en la iniciación por pares y los sistemas de refuerzo arrojaban los mejores resultados de generalización, los estudios del corpus reciente (Barber et al., 2016; Carter et al., 2017) constatan que las respuestas sociales del alumnado con TEA siguen siendo significativamente más elevadas que sus iniciaciones espontáneas, lo que subraya la persistencia de barreras en la autonomía social intrínseca.

En el plano académico y conductual, los resultados hallados se alinean con el metaanálisis de Bene et al. (2014), ratificando que el impacto de la IMP trasciende la esfera social. La evidencia actual demuestra que la intervención combinada favorece el compromiso en las tareas (Mahoney & Davis, 2024) y reduce las conductas disfuncionales o estereotipias (Watkins et al., 2019). La principal novedad metodológica de esta revisión radica en la diversificación de las modalidades según la etapa escolar y la superación de vacíos empíricos previos. En Educación Infantil se observa una consolidación de protocolos estructurados como *Stay-Play-Talk* y el modelado por vídeo conjunto, mientras que en Secundaria predominan las redes de apoyo. Es especialmente destacable el avance en la Educación Primaria mediante el Tratamiento de Respuesta Pivotal Mediado por Pares (PM-PRT). Trabajos recientes como los de Brock et al. (2018) y Ashley y Fox (2025) aportan la robustez empírica y el volumen de muestras aplicadas que Bourdeau et al. (2015) señalaban como insuficiente en su revisión. De esta forma, se valida esta subcategoría dentro del espectro de las IMP.

Asimismo, la identificación de los componentes metodológicos de éxito introduce variables novedosas frente al bloque de revisiones anteriores. Más allá de la necesidad de un entrenamiento estructurado a los iguales para salvaguardar la fidelidad de la intervención (aspecto ya advertido por Chan et al., 2009), la literatura actual enfatiza el valor de incorporar los intereses restringidos del alumnado con TEA o dispositivos de alta motivación intrínseca como el iPad (Kemp et al., 2019) como catalizadores del éxito. Del mismo modo, los datos recientes demuestran de forma unánime que el mantenimiento de los logros a largo plazo está estrictamente condicionado a la facilitación directa y supervisión continua por parte del docente o personal de apoyo (Chung & Douglas, 2023; Fedewa et al., 2025).

Limitaciones y Prospectiva

El análisis crítico del corpus y del proceso de revisión identifica limitaciones contextuales y metodológicas relevantes. En primer lugar, se observa una restricción geográfica por la hegemonía de la literatura anglosajona frente a la escasez de producción en el sistema educativo español. En segundo lugar, el predominio de diseños de caso único con muestras reducidas restringe la extrapolación de los datos debido a la alta heterogeneidad del TEA, sumado a una desproporción de género que limita la evidencia en la población femenina.

Para dar respuesta a estas limitaciones, las futuras líneas de investigación deben orientarse, en primer lugar, hacia la perspectiva de género y el camuflaje social, diseñando intervenciones específicas para niñas con TEA. En segundo lugar, es necesario desarrollar estudios longitudinales en espacios no estructurados y de juego libre, como el recreo, para evaluar la transferencia espontánea de habilidades sin guiones explícitos. Asimismo, se debe impulsar la investigación empírica dentro del contexto escolar nacional para validar su viabilidad bajo las políticas de inclusión vigentes. Por último, ante los resultados positivos identificados, resulta prioritario profundizar en la optimización de recursos tecnológicos y digitales como herramientas de soporte lúdico e interactivo dentro de los programas de mediación.

Referencias

Abbak Kacar, B. S., y Deretarla Gul, E. (2025). Peer-mediated education and Autistic Spectrum Disorder (ASD) in preschool inclusive programs: The power of games. Early Years, 45(2), 334-348. https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2349756

Al-Rashaida, M., Amayra, I., López-Paz, J. F., Martínez, O., Lázaro, E., Berrocoso, S., García, M., Pérez, M., Rodríguez, A. A., Luna, P. M., Pérez-Núñez, P., & Caballero, P. (2022). Studying the Effects of Mobile Devices on Young Children with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Literature Review. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 9(3), 400–415. https://doi.org/10.1007/s40489-021-00264-9

American Psychiatric Association. (2022). DSM-5-TR: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5.ª ed., texto revisado). Editorial Médica Panamericana.

Bambara, L. M., Cole, C. L., Kunsch, C., Tsai, S. C., y Ayad, E. (2016). A peer-mediated intervention to improve the conversational skills of high school students with Autism Spectrum Disorder. Research in Autism Spectrum Disorders, 27, 29-43. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.03.003

Barber, A. B., Saffo, R. W., Gilpin, A. T., Craft, L. D., y Goldstein, H. (2016). Peers as clinicians: Examining the impact of Stay Play Talk on social communication in young preschoolers with autism. Journal of Communication Disorders, 59, 1-15. https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2015.06.009

Bene, K., Banda, D. R., & Brown, D. (2014). A meta-analysis of peer-mediated instructional arrangements and autism. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 1(2), 135-142.https://doi.org/10.1007/s40489-014-0014-9

Boudreau, A. M., Corkum, P., Meko, K., & Smith, I. M. (2015). Peer-mediated pivotal response treatment for young children with autism spectrum disorders: A systematic review. Canadian Journal of School Psychology, 30(3), 218-235. https://doi.org/10.1177/0829573515581156

Bradley, R. (2016). 'Why single me out?' Peer mentoring, autism and inclusion in mainstream secondary schools. British Journal of Special Education, 43(3), 272- 288. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12136

Brock, M. E., Dueker, S. A., y Barczak, M. A. (2018). Brief Report: Improving social outcomes for students with autism at recess through peer-mediated Pivotal Response Training. Journal of Autism and Developmental Disorders, 48(6), 2224–2230. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3435-3

Carter, E. W., Gustafson, J. R., Sreckovic, M. A., Dykstra Steinbrenner, J. R., Pierce, N. P., Bord, A., Stabel, A., Rogers, S., Czerw, A., y Mullins, T. (2017). Efficacy of peer support interventions in general education classrooms for high school students with Autism Spectrum Disorder. Remedial and Special Education, 38(4), 207-221. https://doi.org/10.1177/0741932516672067

Chan, J. M., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafoos, J., & Cole, H. (2009). Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. Research in Autism Spectrum Disorders, 3, 876-889. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.04.003

Chang, Y., & Locke, J. (2016). A systematic review of peer-mediated interventions for children with autism spectrum disorder. Research in Autism Spectrum Disorders, 27, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.03.010

Chen, H. (2024). Implementation of a peer-mediated intervention to teach behavioral expectations for two students on autism spectrum and a student with ADHD in an inclusive elementary classroom in Taiwan. Journal of Autism and Developmental Disorders, 54, 852-870. https://doi.org/10.1007/s10803-022-05873-9

Chung, Y., y Douglas, K. H. (2023). The exploration of a low-intensity paraprofessional-delivered peer training in inclusive high school classrooms. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 38(4), 223-233. https://doi.org/10.1177/10883576221137906

Dueñas, A. D., D'Agostino, S. R., y Plavnick, J. B. (2021b). Teaching young children to make bids to play to peers with Autism Spectrum Disorder. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 36(4), 201–212. https://doi.org/10.1177/10883576211023326

Dueñas, A. D., Plavnick, J. B., y Bak, M. Y. S. (2019). Effects of Joint Video Modeling on unscripted play behavior of children with Autism Spectrum Disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 49, 236–247. https://doi.org/10.1007/s10803-018-3719-2

Dueñas, A. D., Plavnick, J. B., y Goldstein, H. (2021a). Effects of a multicomponent peer mediated intervention on social communication of preschoolers with Autism Spectrum Disorder. Exceptional Children, 87(2), 236-257. https://doi.org/10.1177/0014402920953761

Duran, D. (2020). La tutoría entre iguales: Una estrategia accesible para la educación inclusiva. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 14(1), 131–150. https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100131

Echeita, G. (2020). Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano. Editorial Octaedro.

Fedewa, M. P., Watkins, L., Carden, K. C., y Grbac, G. (2025). Effects of a teacher-facilitated peer-mediated intervention on social play of preschoolers with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 55, 1595-1614. https://doi.org/10.1007/s10803-024-06320-7

Hu, X., Zheng, Q., y Lee, G. T. (2018). Using peer-mediated LEGO® play intervention to improve social interactions for Chinese children with autism in an inclusive setting. Journal of Autism and Developmental Disorders, 48, 2444–2457. https://doi.org/10.1007/s10803-018-3502-4

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Floyd, B. A., Hall, L. J., Schultz, T. R., Vance, C. M., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. Journal of Autism and Developmental Disorders, 51(11), 4013–4030. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2

Kemp, C., Stephenson, J., Cooper, M., y Hodge, K. (2019). The use of peer mediation and educator facilitation to promote turn taking in young children with Autism Spectrum Disorder in inclusive childcare. Infants & Young Children, 32(3), 151- 171. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000146

Krier, J., y Lambros, K. M. (2021). Increasing joint attention and social play through peer-mediated intervention: A single case design. Psychology in the Schools, 58, 494-514. https://doi.org/10.1002/pits.22460

Lee, S., Gallup, J., Perihan, C., y Fan, H. (2024). Peer-mediated intervention's effectiveness for students with Autism Spectrum Disorder. Educational Research: Theory and Practice, 35(4), 201-218. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1450043.pdf

Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, T., Jones, E. J. H., Jones, R. M., Pickles, A., State, M. W., Taylor, J. L., y Veenstra-VanderWeele, J. (2020). Autism spectrum disorder. Nature Reviews Disease Primers, 6(1), Artículo 5. https://doi.org/10.1038/s41572-019-0138-4

Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Fitzgerald, R. T., Hansen, S. M., Hughes, M. M., Steward, R. F., & 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. MMWR Surveillance Summaries, 72(2), 1–14. https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1

Mahoney, M. W. M., y Davis, C. A. (2024). Supporting the academic engagement of secondary students with autism through the use of a Visual Activity Schedule and Peer-Mediated Instruction and Interventions. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 59(2), 132-147. https://doi.org/10.1177/215416472405900203

Maich, K., Hall, C., van Rhijn, T., y Squires, V. (2018). Investigating Stay, Play, & Talk: A peer-mediated social skills intervention for young children with Autism Spectrum Disorder and other social challenges. Exceptionality Education International, 28(2), 82-104. https://doi.org/10.5206/eei.v28i2.7766

Martinez, J. R., Waters, C. L., Conroy, M. A., & Reichow, B. (2021). Peer-Mediated Interventions to Address Social Competence Needs of Young Children With ASD: Systematic Review of Single-Case Research Design Studies. Topics in Early Childhood Special Education, 40(4), 217–228. https://doi.org/10.1177/0271121419839136

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ, 372, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Platos, M., Droś, A., y Wojaczek, K. (2025). Promoting autistic students' transition from first to second level of elementary education: Pilot evaluation of the school buddy program. International Journal of Developmental Disabilities, 1-14. https://doi.org/10.1080/20473869.2025.2511671

Rodríguez-Medina, J., Martín-Antón, L. J., Carbonero, M. A., y Ovejero, A. (2016). Peer-mediated intervention for the development of social interaction skills in high-functioning autism spectrum disorder: A pilot study. Frontiers in Psychology, 7, 1986. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01986

Scarcella, I., Marino, F., Failla, C., Doria, G., Chilà, P., Minutoli, R., Vetrano, N., Vagni, D., Pignolo, L., Di Cara, M., Settimo, C., Quartarone, A., Cerasa, A., & Pioggia, G. (2023). Information and communication technologies-based interventions for children with autism spectrum conditions: A systematic review of randomized control trials from a positive technology perspective. Frontiers in Psychiatry, 14, 1212522. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1212522

Scott, K. (2019). Teaching the hidden curriculum of group work for students with Autism Spectrum Disorder. Open Education Studies, 1(1), 122-137. https://doi.org/10.1515/edu-2019-0008

Sreckovic, M. A., Hume, K., y Able, H. (2017). Examining the efficacy of peer network interventions on the social interactions of high school students with Autism Spectrum Disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 47, 2556–2574. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3171-8

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., y Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.

Tsou, Y.-T., Kovács, L. V., Louloumari, A., Stockmann, L., Blijd-Hoogewys, E. M. A., Koutamanis, A., & Rieffe, C. (2024). School-Based Interventions for Increasing Autistic Pupils' Social Inclusion in Mainstream Schools: A Systematic Review. Review Journal of Autism and Developmental Disorders. https://doi.org/10.1007/s40489-024-00429-2

Vicente, M., & Vicente, C. (2025). La inclusión educativa en España: avances, retos y perspectivas para la integración social. REIF: Revista de Educación, Innovación y Formación, 12, 77-101. https://digitum.um.es/server/api/core/bitstreams/9c6a7ea0-7681-4657-b4ac-4640f97dc50c/content

Vincent, L. B., Asmus, J. M., Lyons, G. L., Born, T., Leamon, M., DenBleyker, E., y McIntire, H. (2022). Evaluating the effectiveness of a reverse inclusion social skills intervention for children on the Autism Spectrum. Journal of Autism and Developmental Disorders, 53, 2647-2662. https://doi.org/10.1007/s10803-022-05513-2

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Watkins, L., Fedewa, M., Hu, X., y Ledbetter-Cho, K. (2023). A teacher-facilitated peer-mediated intervention to support interaction between students with and without autism. Advances in Neurodevelopmental Disorders, 7, 252-267. https://doi.org/10.1007/s41252-022-00299-x

Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G. E., Sigafoos, J., & Lang, R. (2015). A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings. Journal of Autism and Developmental Disorders, 45(4), 1070–1083. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2264-x

Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., Lang, R:, van der Burg, T. y Ledbetter-Cho, K. (2017). Incorporation of restricted interests reduces stereotypy and facilitates play and social engagement between a preschooler with autism and peers in an inclusive setting. Advances in Neurodevelopmental Disorders, 1, 37- 41. https://doi.org/10.1007/s41252-016-0004-2

Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., y Ledbetter-Cho, K. (2019). An

interest-based intervention package to increase peer social interaction in young children with Autism Spectrum Disorder. Journal of Applied Behavior Analysis, 52, 132-149. https://doi.org/10.1002/jaba.514

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. Journal of Autism and Developmental Disorders, 45(7), 1951–1966. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z

Young, K. R., Radley, K. C., Jenson, W. R., West, R. P., y Clare, S. K. (2016). Peer-facilitated Discrete Trial Training for children with Autism Spectrum Disorder. School Psychology Quarterly, 31(4), 507-521. https://doi.org/10.1037/spq0000161