



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

FACULTADE DE CIENCIAS DA SAÚDE

GRADO EN TERAPIA OCUPACIONAL

Curso académico 2018-2019

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**Construyendo alianzas: Estudio de alcance
de la producción científica de Terapia
Ocupacional en el contexto educativo**

Marta Vázquez Quintana

Junio 2019

Directoras del trabajo

Natalia Yanaína Rivas Quarneti

Inés Viana Moldes

Índice

Resumen	4
Resumo	5
Abstract.....	6
1. Introducción.....	7
1.1. Educación inclusiva. ¿Qué es y qué puede aportar?.....	7
1.1.1. Una cuestión de derechos.....	8
1.2. El contexto educativo español	9
1.3. Terapia Ocupacional y Ciencia de la Ocupación	11
1.3.1. Comunidad y Terapia Ocupacional	12
1.3.2. Terapia Ocupacional en el colegio	14
2. Objetivos	19
3. Metodología.....	20
3.1. Tipo de estudio	20
3.2. Posición de la investigadora	20
3.3. Estrategia de búsqueda	20
3.4. Criterios de inclusión y de exclusión	22
3.5. Proceso de búsqueda y selección de artículos	22
3.6. Análisis de datos.....	24
4. Resultados	29
4.1. Información sobre el contexto.....	29
4.2. Información sobre el contenido.....	32
4.2.1. Acciones desde Terapia Ocupacional para la inclusión educativa	33
4.2.2. Continuar formándose e informándose	37
5. Discusión.....	39

6. Conclusiones.....	48
7. Agradecimientos.....	49
8. Bibliografía	50
9. Apéndices.....	67
9.1. Apéndice I. Proceso de selección de los artículos	67
9.2. Apéndice II. Familiarización con los datos	74
9.3. Apéndice III. Códigos iniciales	95
9.4. Apéndice IV. Proceso de búsqueda de temas	102
9.5. Apéndice V. Lista de abreviaturas	103

Índice de tablas

Tabla I. Bases de datos y estrategia de búsqueda..	21
Tabla II. Información de interés.....	25
Tabla III. Revistas	31

Índice de figuras

Figura 1. Proceso de búsqueda.....	23
Figura 2. Artículos según el año de publicación	29
Figura 3. Afiliación autores/as.....	30
Figura 4. Artículos por países	30
Figura 5. Contexto educativo en el que se desarrolla el estudio.....	32

Índice de imágenes

Imagen I. Búsqueda de temas	26
Imagen II. Revisión de los temas	27

Resumen

Introducción: La educación es un derecho universal; siendo la educación inclusiva clave para garantizarlo. Sin embargo, se ha visto que desde Terapia Ocupacional, no se ha explorado el papel de los y las profesionales de la disciplina en la promoción de la educación inclusiva en los colegios.

Objetivos: El objetivo de este trabajo fue explorar el rol de la Terapia Ocupacional en la promoción de la educación inclusiva en los colegios en la literatura científica.

Metodología: Se ha empleado la metodología de un estudio de alcance, buscando en cuatro bases de datos, utilizando distintas combinaciones de sinónimos de las palabras *niños*, *educación inclusiva*, *terapia ocupacional*, *ciencia ocupacional* y *escuela*. Finalmente, 40 artículos han sido incluidos. Se ha realizado un análisis mixto de los mismos. Para la información contextual de los estudios (año, revista, afiliación de los autores, país de desarrollo del artículo y tipo de escolarización) se ha empleado estadística descriptiva. El contenido se ha analizado desde una metodología cualitativa siguiendo las seis fases propuestas por *Braun & Clarke* (2006).

Resultados: Procediendo la mayor parte de ellos de Estados Unidos, han emergido dos categorías a partir del análisis cualitativo: “Acciones desde Terapia Ocupacional para la inclusión educativa” y “Continuar formándose e informándose”.

Conclusiones: La tendencia general de la Terapia Ocupacional para la promoción de la inclusión en la educación es el trabajo a través de la construcción de alianzas con familia, profesorado y compañeros y compañeras de clase; siendo fundamental seguir formándose para fomentar la educación inclusiva.

Palabras clave: Terapia Ocupacional, colegios, inclusión educativa, familia, profesorado.

Resumo

Introdución: A educación é un dereito universal; sendo a educación inclusiva clave para garantilo. Porén, viuse que desde Terapia Ocupacional, non se tiña explorado o papel dos e das profesionais da disciplina na promoción da educación inclusiva nos colexios.

Obxectivos: O obxectivo deste traballo foi explorar o rol da Terapia Ocupacional na promoción da educación inclusiva nos colexios na literatura científica.

Metodoloxía: Empregouse a metodoloxía dun estudo de alcance, buscando en catro bases de datos, utilizando distintas combinacións de sinónimos das palabras *nenos, educación inclusiva, terapia ocupacional, ciencia ocupacional y escola*. Finalmente, 40 artigos foron incluídos. Realizouse una análise mixto dos mesmos. Para a información contextual dos estudos (ano, revista, afiliación dos autores, país de desenvolvemento do estudio, tipo de escolarización) empregouse estatística descritiva. O contido analizouse desde una metodoloxía cualitativa, seguindo as seis fases propostas por *Braun & Clarke* (2006).

Resultados: Procedendo a maior parte deles de Estados Unidos, emerxeron dúas categorías a partir da análise cualitativa: “Accións desde Terapia Ocupacional para promover a inclusión educativa” e “Continuar formándose e informándose”.

Conclusións: A tendencia xeral da Terapia Ocupacional para a promoción da inclusión na educación é o traballo a través da construción de alianzas con familia, profesorado e compañeiros e compañeiras de clase; sendo fundamental continuar formándose para fomentar a educación inclusiva.

Palabras clave: Terapia Ocupacional, colexios, inclusión educativa, familia, profesorado.

Abstract

Introduction: Education is a universal right and inclusive education is key to guarantee it. However, it has been seen that from Occupational Therapy, the role of the professionals of the discipline in the promotion of inclusive education in schools has not been explored.

Objectives: The objective of this work was to explore the role of Occupational Therapy in the promotion of inclusive education in schools in the scientific literature.

Methodology: The methodology of a scoping study has been used, searching in four databases, using different combinations of synonyms of the words *children, inclusive education, occupational therapy, occupational science and school*. Finally, 40 articles have been included. A mixed analysis of the articles has been carried out. For the contextual information of the studies (year, journal, affiliation of the authors, country of development of the article and type of schooling), descriptive statistics have been used. The content has been analyzed from a qualitative methodology following the six phases proposed by *Braun & Clarke (2006)*.

Results: Proceeding most of them from the United States, two categories have emerged from the qualitative analysis: "Actions from Occupational Therapy for educational inclusion" and "Continue training and becoming informed".

Conclusions: The general trend of Occupational Therapy for the promotion of inclusion in education is work through the construction of partnership with family, teachers and classmates. Continuous learning is fundamental to promote inclusive education.

Keywords: Occupational Therapy, schools, educational inclusion, family, teachers.

1. Introducción

Este trabajo es un estudio de alcance de la producción científica internacional de Terapia Ocupacional en el contexto educativo. En el momento actual no se tiene constancia de un estudio de la misma naturaleza. A continuación, se realiza una contextualización sobre la educación inclusiva y la Terapia Ocupacional para justificar la relevancia y la realización de dicho estudio.

1.1. Educación inclusiva. ¿Qué es y qué puede aportar?

La *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (UNESCO) define la educación inclusiva como un proceso para responder a la diversidad de los alumnos y alumnas de una manera positiva, entendiendo las diferencias individuales no como problemas, sino como oportunidades con poder para enriquecer el aprendizaje (UNESCO, 2004). La educación inclusiva está conectada con la presencia, participación y aprendizaje de todos los alumnos y alumnas en la escuela; teniéndose en cuenta sus necesidades y opiniones, y poniendo especial atención a aquellos y aquellas que, por diversos motivos, se encuentran en una situación de exclusión o en riesgo de estarlo (UNESCO, 2008).

A diferencia de la integración, en la que los y las estudiantes que se incorporan a las escuela tienen que adaptarse a ella, la inclusión aboga por la transformación de los sistemas educativos y de los colegios para que estos puedan responder a las diferentes necesidades de aprendizaje de cada persona, teniendo en cuenta su ascendencia social y cultural, así como las motivaciones, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje de cada alumno y alumna (UNESCO, 2008). Por ello, es fundamental que la oferta educativa se diversifique para asegurar la participación de todos y todas en una enseñanza basada en el diseño universal (UNESCO, 2008).

La educación inclusiva está asociada a la creación de escuelas en las que todas las personas tengan cabida, lo cual supone que en un

mismo espacio puedan convivir personas de diferentes contextos sociales, culturales y con diferentes capacidades; pudiendo, por tanto, ser utilizada como una poderosa herramienta para fomentar la construcción de sociedades inclusivas (UNESCO, 2008). Esta concepción se encuentra respaldada por la *Declaración de Salamanca* (1994), en la que se afirma que la educación inclusiva y de calidad es una necesidad, al considerar que constituye la mejor manera de combatir actitudes de discriminación y de erigir sociedades inclusivas, al mismo tiempo que se mejora el rendimiento económico del sistema educativo (*The Salamanca Statement and Framework for Action*, 1994). Además, la inclusión en la educación se relaciona con la igualdad de oportunidades de todas las personas para participar en cada una de las actividades educativas, laborales o de ocio, entre otras (Escribano & Martínez, 2013).

1.1.1. Una cuestión de derechos

La educación inclusiva es una cuestión de derechos humanos que aboga por el derecho igualitario en cuanto al acceso y participación en escuelas ordinarias para todos los niños y niñas sin distinción (Kramer-Roy, 2007).

En 1994, en la *Declaración de Salamanca*, se reafirmó la educación como derecho universal; en la misma se especifica que existe la necesidad de proporcionar una educación de calidad y adecuada a todos los niños y niñas, teniendo en cuenta sus características y necesidades individuales, manifestando su creencia de que todos y todas tienen derecho a acceder a escuelas ordinarias (*The Salamanca Statement and Framework for Action*, 1994).

Más recientemente, en el 2015, tuvo lugar en Incheon (Corea del Sur), una reunión a nivel mundial en la que participaron representantes de 160 países, así como varias organizaciones, entre ellas UNESCO, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Organización de las Naciones Unidas (ONU) Mujeres, y representantes de la profesión docente (*Declaración de Incheon*, 2015). De lo discutido en esta reunión surgió la *Declaración de Incheon* (2015), en la que se reconoce a la

educación como impulsora para el cambio social, con un papel fundamental para lograr la paz, la tolerancia, la realización humana, el desarrollo sostenible y la erradicación de la pobreza. Además, la educación se contempla como un bien público y un derecho de todas y todos, así como la semilla que impulse la adquisición del resto de derechos (*Declaración de Incheon*, 2015).

Además, la *Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (WFOT)* afirma que la educación inclusiva es un derecho fundamental no negociable; teniendo los y las terapeutas ocupacionales los conocimientos y las habilidades para trabajar colaborativamente y garantizar la participación de todos los y las estudiantes en la ocupación y en el colegio, asegurando que haya justicia ocupacional (WFOT, 2016).

1.2. El contexto educativo español

El estado español cuenta con su propia legislación respecto al derecho a la educación, el cual se encuentra recogido en el artículo 27, sección 1 de su Constitución, afirmando que: *“Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.”* (*Constitución Española*, 1978). Además, se declara que la enseñanza básica es obligatoria y gratuita, garantizando el Estado el adecuado cumplimiento de este derecho para todas las personas (*Constitución Española*, 1978). Este derecho se encuentra desarrollado en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que defiende: *“La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad”* (BOE, 2018).

El sistema educativo español se puede dividir en cinco etapas diferenciadas:

- Educación infantil, que abarca hasta los seis años y que es de carácter no obligatorio.
- Educación básica, que engloba la educación primaria, de seis a doce años, y la educación secundaria, de doce a dieciséis. Ambas de carácter obligatorio.
- Educación secundaria superior, que puede alcanzarse al finalizar el bachillerato o un ciclo de formación profesional.
- Educación superior, entre la que se encuentran los estudios universitarios.
- Educación para adultos.

(EURYDICE, 2018)

En el curso 2015-2016, se destinaron 46.624,4 millones de euros para la educación, de los cuales se asignaron a la educación infantil y primaria, incluida la educación especial, el 34,5% de ese presupuesto (Ministerio de Educación, 2018). En ese mismo curso, el número de alumnos/as con alguna necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) que recibe una educación no-ordinaria, ascendía 538.505, lo que representaría el 6,8% del total del alumnado; la mayor parte de estas NEAE están asociadas a la diversidad funcional (Ministerio de Educación, 2018).

Dentro de las NEAE se encuentran incluidos *“los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar”* (BOE, 2018). Dentro del alumnado con NEAE, se encuentra el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), bajo esta denominación se engloba a aquel alumnado que *“requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella,*

determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.” (BOE, 2018).

De acuerdo a lo dispuesto en la LOMCE, la escolarización del alumnado con NEAE se guiará por el principio de normalización e inclusión en centros educativos ordinarios preferentemente; reservando las unidades o centros de educación especial para cuando las necesidades de los alumnos y alumnas no puedan ser atendidas en los centros ordinarios (BOE, 2018). Asimismo, las Administraciones educativas se comprometen a asegurar y disponer de todos los recursos necesarios para asegurar que todo el alumnado, con NEAE o no, alcance el máximo desarrollo de sus capacidades personales (BOE, 2018).

Dependiendo de las necesidades del centro educativo, éste puede contar con diferentes profesionales del ámbito educativo y/o sanitario (EURYDICE, 2019). Estos profesionales incluyen: ayudantes técnicos sanitarios, logopedas, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales, auxiliares de clínica, educadores, técnicos superiores de integración sensorial, técnicos especialistas en educación y asistentes infantiles (EURYDICE, 2019).

1.3. Terapia Ocupacional y Ciencia de la Ocupación

La *Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales* define la Terapia Ocupacional como *“una profesión centrada en el cliente que se ocupa de la promoción de la salud y el bienestar a través de la ocupación. El objetivo principal de la Terapia Ocupacional es capacitar a las personas para participar en las actividades cotidianas. Los terapeutas ocupacionales alcanzan este resultado trabajando con las personas y las comunidades para mejorar sus habilidades para participar en las ocupaciones que quieren, necesitan, o se espera que hagan, o modificando la ocupación o el entorno para apoyar su compromiso con sus ocupaciones”* (WFOT, 2009).

Por su parte la Ciencia de la Ocupación se puede definir como la ciencia básica que estudia al ser humano como un ser ocupacional (Clark & Lawlor, 2011; recuperado de Yerxa, 1993). Surge como una ciencia con base en las ciencias sociales como son la psicología, la sociología, la filosofía y la antropología (Clark & Lawlor, 2011) y responde a la necesidad de los y las terapeutas ocupacionales de alcanzar un mayor conocimiento sobre como se entiende la ocupación, tanto en el momento en el que se fundó la disciplina como en el momento actual (Hocking, Jones & Reed, 2015).

Son tres las maneras identificadas por las que la Ciencia de la Ocupación contribuye a la práctica. En primer lugar, fomenta una vuelta a la práctica centrada en la ocupación, que es el medio y el fin de la intervención (Hocking et al., 2015). En segundo lugar, los científicos de la ciencia ocupacional producen nuevas estrategias de intervención (Hocking et al., 2015). Y en tercer y último lugar, la Ciencia de la Ocupación está produciendo una apertura a nuevas áreas de práctica con personas en situación de vulnerabilidad a través de intervenciones centradas en la promoción de la salud. (Hocking et al., 2015).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que tanto la Terapia Ocupacional como la Ciencia de la Ocupación pueden contribuir al desarrollo de la disciplina en los colegios.

1.3.1. Comunidad y Terapia Ocupacional

Siendo la educación un derecho universal, cabe señalar que la *WFOT* mantiene que los y las terapeutas ocupacionales están implicados con los derechos de las personas para promover sus capacidades a través de la ocupación y, de este modo, que sean ellas las que construyan su propio destino, lo cual se encuentra en la base dogmática de la Rehabilitación Basada en la Comunidad (RBC) (WFOT, 2004).

Según la *Organización Mundial de la Salud* (OMS) (2012), la RBC se puede definir como una estrategia con el poder para conseguir que las personas con diversidad funcional puedan acceder a los servicios sociales, educativos, sanitarios y de empleo; centrándose en mejorar la

calidad de vida, la atención de las necesidades básicas, así como la inclusión y la participación tanto de las personas con diversidad funcional como de aquellas que no la tienen. Para poder ponerla en práctica, es necesaria la colaboración entre las personas con diversidad funcional, sus familiares, las comunidades y los servicios gubernamentales y no gubernamentales relacionados con los ámbitos sanitario, social y educativo (OMS, 2012). Además, diversos organismos internacionales han reconocido la RBC como una estrategia que promueve el desarrollo comunitario inclusivo (Guajardo Córdoba, Recabarren Hernández & Parraguez Correa, 2014a).

Cabe señalar que la *Asamblea General de las Naciones Unidas* se reunió en 2015 y aprobó la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, en la cual se recogían los *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*. De los 17 objetivos planteados, el ODS número 4 es relativo a la educación y aparece recogido bajo el epígrafe “*Educación de calidad*”; éste tiene como meta “*Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015). De este modo, los países miembros de la ONU se comprometían a lograr “*una educación de calidad, inclusiva e igualitaria a todos los niveles: enseñanza preescolar, primaria, secundaria y terciaria y formación técnica y profesional. Todas las personas, sea cual sea su sexo, raza u origen étnico, incluidas las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas, los niños y los jóvenes, especialmente si se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, deben tener acceso a posibilidades de aprendizaje permanente que las ayuden a adquirir los conocimientos y aptitudes necesarios para aprovechar las oportunidades que se les presenten y participar plenamente en la sociedad.*” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015). Asimismo, dado que la educación inclusiva puede ser un factor clave en la evolución de las comunidades hacia la inclusión (*The Salamanca Statement and Framework for Action*, 1994), también se puede relacionar con el ODS 11 (Ciudades y comunidades

sostenibles), ya que una de las metas de dicho objetivo es aumentar el número de ciudades que implementen políticas que promuevan la inclusión (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015).

Para llevar a cabo este enfoque de Terapia Ocupacional con la comunidad es necesario tener en cuenta la trascendencia en relación al abordaje del contexto y de las barreras; del mismo modo que es necesario contemplar las políticas públicas comunitarias para poder intervenir con todas las personas de la comunidad y no sólo con las personas con diversidad funcional (Guajardo Córdoba, Recabarren Hernández & Parraguez Correa, 2014b).

1.3.2. Terapia Ocupacional en el colegio

Kramer-Roy (2007) afirma que la Terapia Ocupacional trabaja con las personas y las comunidades para lograr el cambio y conseguir que las escuelas se conviertan en entornos óptimos para que todos los y las estudiantes puedan participar en las mismas, favoreciendo de este modo la construcción de una sociedad inclusiva. Los y las terapeutas ocupacionales pueden actuar tanto con una persona a nivel individual como dentro de un sistema, ya que disponen de las capacidades necesarias para determinar qué aspectos son los responsables de las barreras y de las oportunidades en el acceso de los y las estudiantes con necesidades especiales a las instituciones educativas y, posteriormente, establecer un plan de intervención que contribuya a la inclusión (*Kramer-Roy, 2007*). Por necesidades especiales se entiende cualquier característica que obstaculiza el aprendizaje de un niño/a y a la cual es necesario prestarle una atención específica; por tanto, dentro de esta definición, no sólo se engloban temas relacionados con la diversidad funcional, sino que también se encuentran incluidos temas como la complejidad de pertenecer a una familia numerosa, el nivel educativo de los padres o problemas domésticos como la violencia infantil (*Kramer-Roy, 2007*).

Cabe señalar la existencia de modelos de intervención como *Response to Intervention*, *The Pyramid Mode* o *Partnering for Change* que

ofrecen una guía acerca de cómo incorporar los servicios de la Terapia Ocupacional en el colegio (WFOT, 2016).

Además, las investigaciones sobre el impacto de la Terapia Ocupacional en el colegio corroboran el buen rendimiento de estos servicios, afirmando que los costes de los mismos son compensados fácilmente por la mayor productividad de los y las estudiantes, no sólo en el presente más inmediato, sino también en el futuro (WFOT, 2016).

1.3.3. El rol de Terapia Ocupacional en los colegios

El rol de la Terapia Ocupacional es apoyar, promover y asegurar la completa participación y bienestar de los alumnos y alumnas apoyando sus fortalezas, buscando soluciones, reduciendo y eliminando las limitaciones y las restricciones presentes en el entorno, en todos los niveles del sistema educativo (WFOT, 2016). Del mismo modo, se apoyan los derechos humanos, el acceso y la completa participación, la libertad social, cultural y económica, a la vez que se previene la exclusión, la marginalización, los roles y restricciones que frenan el potencial humano al etiquetar a las personas (WFOT, 2016).

Los y las terapeutas ocupacionales pueden trabajar en diferentes ámbitos educativos que abarcan diferentes rangos de edad (Swinth, 2011) para garantizar que todos los estudiantes participen en el entorno escolar, incluyendo el aula, el patio de recreo y las actividades extraescolares (Rigby, Stark, Letts & Ringaert, 2011; recuperado de Mu & Royeen; 2004). Además, la práctica de la Terapia Ocupacional basada en el colegio promueve el éxito escolar y la participación social a través de la promoción de las rutinas escolares (AOTA, s.f.).

1.3.4. Colaboración con familia y profesorado

Tanto la familia como el profesorado y el alumnado se benefician de trabajar juntos para promover la participación y el bienestar de los y las estudiantes (WFOT, 2016). Los y las terapeutas ocupacionales pueden colaborar con el equipo escolar para determinar qué enfoques son los más adecuados para el estudiantado o apoyar al profesorado en la

creación de entornos inclusivos que contribuyan al aprendizaje (Sooro et al., 2018).

La familia desempeña un papel esencial en la educación de sus hijas e hijos (Sooro et al., 2018). El trabajo con las mismas se considera como una alianza construida sobre tres pilares, representados por la familia, el equipo escolar y el niño o niña, estando todas las partes involucradas por igual en el desarrollo educativo y social del o la estudiante (Sooro et al., 2018).

La colaboración con profesorado y familia se encuentra en la base de uno de los modelos mencionados anteriormente, el modelo *Partnering for Change*. En él se plantea trabajar de manera colaborativa para construir un modelo de educación inclusiva que dé respuesta a todos los alumnos y alumnas (Dix, Missiuna & Hecimovich, s.f.). Desde este mismo modelo, al trabajar con las familias se pretende que entiendan mejor las necesidades de sus hijos o hijas, que conozcan estrategias de probada utilidad en el colegio o en el hogar y que desarrollen la capacidad de defender las necesidades de sus hijos e hijas (Dix et al., s.f.). Además, los profesionales de Terapia Ocupacional se encuentran en una posición idónea para favorecer que el trabajo en el colegio se extrapole al hogar para, así, maximizar el aprendizaje en la escuela estableciendo alianzas entre terapeuta ocupacional, profesorado y familias (Kramer-Roy, 2015).

1.3.5. Terapia Ocupacional en el contexto educativo español

De acuerdo al informe realizado por la *Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico* (OCDE), el número de profesionales de Terapia Ocupacional trabajando en colegios españoles en el curso 2013/2014 era de 28, correspondiéndose 17 a centros privados y 11 a centros públicos; observándose un aumento de presencia de estos profesionales en el contexto educativo en los últimos años, sobre todo en colegios privados (Ministerio de Educación, 2016).

En el contexto español, la comunidad autónoma del País Vasco destaca como pionera en la incorporación de la Terapia Ocupacional al

ámbito educativo, en el que está presente desde 1982; en ese momento los y las terapeutas ocupacionales eran considerados profesionales itinerantes dedicados a dar respuesta al alumnado con NEE (Mendía Gallardo, Gómez Güemes, Damborenea Isusi, Sainz Martínez, & Ubieta Muñuzuri, 1998). En la actualidad, en la mencionada comunidad, el o la terapeuta ocupacional ocupa puestos de trabajo de personal no docente y acude a los colegios que lo solicitan para dar apoyo al alumnado y los profesionales (Zapata Jiménez & Bravo Agustín, 2009). Algo similar ocurre en La Rioja, en la que son los propios colegios y/o los grupos de orientación educativa psicopedagógica los que solicitan los servicios de Terapia Ocupacional (Zapata Jiménez & Bravo Agustín, 2009).

También existen algunas aproximaciones más recientes, como es el caso del *Ayuntamiento de Tres Cantos* (Madrid), en el que se ha comenzado la implantación de un servicio de Terapia Ocupacional para los colegios con aulas específicas para alumnos y alumnas con trastorno del espectro del autismo (TEA) (La Vanguardia, 2018). Asimismo, el *Gobierno de Canarias* planea implantar un nuevo decreto que supondrá la contratación de 13 terapeutas ocupacionales que darán apoyo a alumnado de centros de educación especial y centros ordinarios de atención educativa preferente para estudiantes con diversidad funcional (Europa Press, 2018). Otras surgen desde la propia *Universidad de Coruña*. Por una lado, generando alianzas con colegios de la comunidad local, creando proyectos en los que se escucha la voz de los niños y las niñas respecto al colegio que les gustaría tener y constituye una iniciativa de carácter intergeneracional (Villar, 2018) o trabajando con la comunidad educativa para transformar de forma participativa los patios del colegio, utilizando la fotografía y las nuevas tecnologías para conocer las perspectivas de las personas participantes y pensar juntas en cómo mejorar los patios de recreo (Rivas Quarneti et al., 2019).

El interés por esta temática no es nuevo en el *Grado de Terapia Ocupacional* de la anteriormente mencionada universidad. En el 2015, es posible encontrar un trabajo de fin de grado que analiza la producción

científica desde Terapia Ocupacional en cuanto a prácticas educativas inclusivas, abarcando la misma hasta el año 2015 y en la que se empleó la metodología de las revisiones bibliográficas (Otero Otero, 2015). Además, en la misma institución, en otro trabajo de fin de grado se analizó cómo la figura del terapeuta ocupacional puede contribuir en los colegios ordinarios (González Blanco, 2017). Asimismo, en el presente curso 2018/2019, la relación entre Terapia Ocupacional y educación es abordada en varios trabajos de fin de grado.

Sin embargo, hasta el momento no se ha explorado desde una mirada crítica, la producción científica sobre el papel de la terapia ocupacional para promover específicamente la educación inclusiva en los colegios.

Dado el interés creciente y el aumento de profesionales de la disciplina que se incorporan a trabajar en colegios, explorar la producción científica internacional sobre la Terapia Ocupacional en la promoción de la educación inclusiva en las escuelas tiene la potencialidad de proveer de información relevante para la práctica de la Terapia Ocupacional basada en la evidencia y colaborar en el proceso de actualización continua de la profesión.

2. Objetivos

El objetivo general de este trabajo fue explorar el papel de la Terapia Ocupacional para promover la educación inclusiva en los colegios en la literatura científica.

Los objetivos específicos planteados fueron:

- Identificar los países y contextos en los que la Terapia Ocupacional trabaja en la promoción de la educación inclusiva en los colegios.
- Describir las características clave de la Terapia Ocupacional en el contexto educativo para la promoción de la educación inclusiva.

3. Metodología

3.1. Tipo de estudio

Para llevar a cabo el presente estudio se ha realizado una revisión bibliográfica inspirada en el marco de referencia para la realización de un estudio de alcance propuesto por *Arksey y O'Malley* (2005), que contempla las siguientes fases:

- Fase 1: establecer la pregunta de investigación.
- Fase 2: identificar los estudios relevantes.
- Fase 3: seleccionar los estudios.
- Fase 4: analizar los datos encontrados.
- Fase 5: cotejar, resumir y difundir los resultados.

(Arksey & O'Malley, 2005)

El motivo por el que se realiza esta investigación es examinar la extensión, el alcance y la naturaleza de la actividad investigadora, y resumir y divulgar los resultados (Arksey & O'Malley, 2005), empleando esta metodología para examinar el papel de la Terapia Ocupacional en contexto educativo para la promoción de la educación inclusiva ya que se trata de un área poco explorada en la actualidad.

3.2. Posición de la investigadora

Durante todo el proceso se mantuvo una mirada socio-crítica y una perspectiva biopsicosocial. Asimismo, se tuvieron en cuenta las contribuciones y premisas de la Ciencia de la Ocupación y de la Terapia Ocupacional planteadas en la introducción del presente documento para profundizar en el papel de la Terapia Ocupacional en la promoción de la educación inclusiva en los colegios.

3.3. Estrategia de búsqueda

Se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica en diferentes bases de datos para obtener una visión global del tema investigado. En esta

búsqueda, se combinaron los términos en inglés “child”, “occupational therapy”, “occupational science”, “ergotherapy”, “education”, “inclusive education”, “school inclusion”, “school”, “primary school”, “elementary school”, “schoolyard”, “playground”, “play yard”, “recess” y “playtime”. En estas búsquedas se establecieron los siguientes límites:

- Años: 2015 a 2019.
- Campos: Título, resumen y palabra clave.
- Idioma: Inglés, portugués y castellano.
- Tipo de publicación: artículo y revisión.

En la *Tabla 1* se pueden revisar las diferentes bases de datos consultadas y la estrategia de búsqueda empleada en las mismas.

Base de datos	Estrategia de búsqueda
Scopus	(TITLE-ABS-KEY ((child*)) AND TITLE-ABS-KEY (("occupational therapy" OR "occupational science" OR ergotherapy)) AND TITLE-ABS-KEY ((education OR "inclusive education" OR "school inclusion")) AND TITLE-ABS-KEY ((school* OR "primary school*" OR "elementary school*" OR schoolyard* OR playground* OR "play yard*" OR "recess*" OR playtime*))))
ISI Web of Science	TEMA: ((Child*) AND (“occupational therapy” OR “occupational science” OR ergotherapy) AND (education OR “inclusive education” OR “school inclusion”) AND (school* OR “primary school*” OR “elementary school*” OR schoolyard* OR playground* OR “play yard*” OR “recess*” OR playtime*))
Dialnet	((Child*) AND (“occupational therapy” OR “occupational science” OR ergotherapy) AND (education OR “inclusive education” OR “school inclusion”) AND (school* OR “primary school*” OR “elementary school*” OR schoolyard* OR playground* OR “play yard*” OR “recess*” OR playtime*))
Scielo	(ab:(((Child*) AND (“occupational therapy” OR “occupational science” OR ergotherapy) AND (education OR “inclusive education” OR “school inclusion”) AND (school* OR “primary school*” OR “elementary school*” OR schoolyard* OR playground* OR “play yard*” OR “recess*” OR playtime*))))

Tabla 1. Bases de datos y estrategia de búsqueda..

3.4. Criterios de inclusión y de exclusión

Los criterios establecidos para la selección de los artículos incluidos en este estudio son:

- Artículos de Terapia Ocupacional/Ciencia de la Ocupación que busquen comprender y/o actuar hacia la promoción de comunidades inclusivas en los colegios desde los principios teóricos y/o prácticos de ambas disciplinas.
- Que aborden realidades de alumnado que tenga entre 6 y 12 años (puesto que estas edades se corresponden con el ciclo de primaria en España).
- Que aborden grupos o poblaciones que tradicionalmente se relacionan con la terapia ocupacional, como personas con diversidad funcional, pero también aproximaciones más innovadoras y en expansión como las que aborden realidades de vulnerabilidad social o política, entre otros.

Para este estudio de alcance se han excluido los libros o capítulos de libros, tesis o informes. Asimismo, tampoco se han incluido los estudios que se centrasen principalmente en otras disciplinas o que analizaran las propiedades psicométricas de herramientas de evaluación.

3.5. Proceso de búsqueda y selección de artículos

La búsqueda en las bases de datos fue realizada entre el mes de marzo y primera semana del mes de abril de 2019, recuperando un total de 150 artículos. Se utilizó el gestor bibliográfico *Mendeley* para eliminar los duplicados y gestionar las referencias bibliográficas. Este proceso se puede ver en la *Figura 1*.

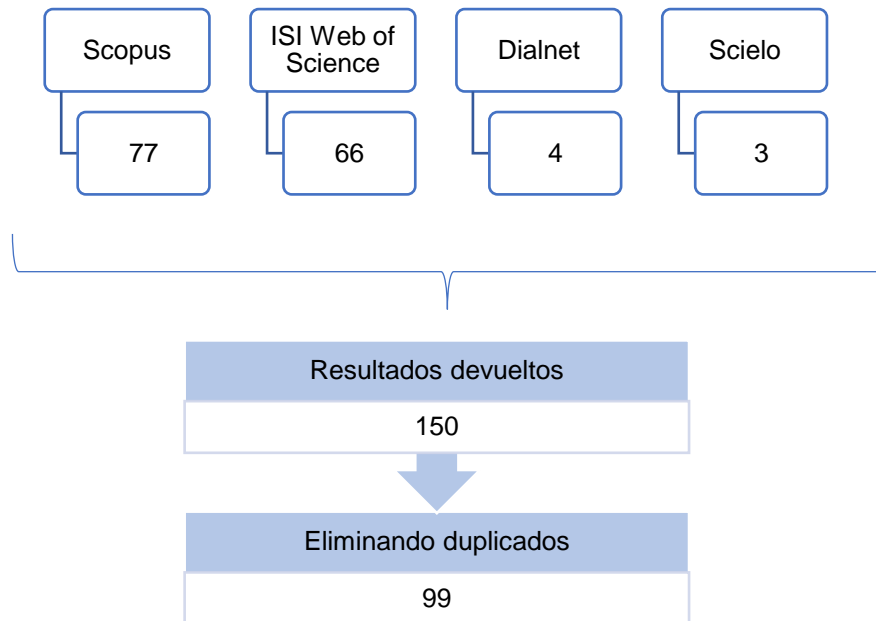


Figura 1. Proceso de búsqueda

Seguidamente, se seleccionaron manualmente los artículos que finalmente se incluirían en la revisión a través de la lectura en primer lugar del título, luego del resumen y finalmente del texto completo, eliminando aquellos que no cumplieren con los criterios de inclusión y exclusión. Así, tras la lectura del título se eliminaron 16 estudios y tras leer el resumen se excluyeron 20 documentos más. A partir de la lectura a texto completo, se descartaron 21 artículos y dos documentos más fueron eliminados ya que no cumplían con el criterio de tipo de documento (es decir, se trataba de un capítulo de libro o de un informe). En suma, el total de artículos que cumplen con los criterios de inclusión y exclusión, y que se han analizado en este estudio de alcance, asciende a 40. El proceso anterior se encuentra explicado en detalle en el *Apéndice I*.

En esta etapa se ha contado con la implicación de las directoras del trabajo para leer los artículos a texto completo y tomar la decisión final acerca de los documentos que finalmente se incluirían en esta revisión.

3.6. Análisis de datos

El análisis de los datos se ha dividido en dos grandes bloques, siguiendo el modelo propuesto por *Gastaldo, Rivas-Quarneti y Magalhães* (2018). El primero de ellos se refiere al análisis cuantitativo de los mismos, en el que se empleó estadística descriptiva, y al que se hará referencia de ahora en adelante como *información sobre el contexto*; mientras que el segundo bloque responde al análisis cualitativo, al que se denominará en adelante como *información sobre el contenido* (Gastaldo, Rivas-Quarneti, & Magalhães, 2018). De esta manera, se lleva a cabo un análisis mixto para asegurar que lo contenido en este trabajo aporte una mirada lo más completa posible acerca del fenómeno de estudio (Delgado Santa Gadea, Gadea, & Vera-Quiñonez, 2018).

Para analizar la *información del contexto* y alcanzar el objetivo “Identificar los países y contextos en los que la Terapia Ocupacional trabaja en la promoción de la educación inclusiva en los colegios”, se decidió organizar la información de acuerdo a: “año de publicación de los artículos”, “afiliación de los autores/as”, “país de desarrollo del estudio”, “revista en la que se publicó la investigación” y “tipo de centro educativo”, tal y como se recoge en la *Tabla II*; por su parte, en el *Apéndice III* se recoge la información obtenida a partir de la organización anterior.

Para abordar la *información sobre el contenido*, se realizó un análisis temático de la literatura seleccionada siguiendo los pasos propuestos por *Braun & Clarke* (2006). El primero de ellos es la *familiarización con los datos*, que proporciona el fundamento para el resto del análisis (Braun & Clarke, 2006). En esta fase se leyeron los documentos buscando patrones comunes y se anotaron las ideas iniciales. Se empleó el programa *Microsoft Excel* con el que se elaboró una tabla de datos que contenía información relativa a los bloques anteriormente mencionados. Para llegar al objetivo “Describir las características clave de la Terapia Ocupacional en el contexto educativo para la promoción de la educación inclusiva”, se decidió operativizar la información de acuerdo a “objetivos de la investigación”,

“acciones/intervenciones de Terapia Ocupacional” y “constructo de resultados”, tal y como se puede apreciar en la *Tabla II*; por otro lado en el *Apéndice III* se puede ver desarrollada la información relativa a los mismos.

Información sobre el contexto		
Año	Revista	Afiliación
País	Centro educativo	
Información sobre el contenido		
Objetivos de la investigación	Acciones/Intervenciones de Terapia Ocupacional	Constructo de resultados

Tabla II. Información de interés

La información contenida bajo el epígrafe “acciones/intervenciones de Terapia Ocupacional” hace referencia a las acciones desempeñadas por los y las terapeutas ocupacionales en su desempeño en el colegio para promover la función. Por su parte, el “constructo de resultados” se refiere a aquello qué sería mejorar y de qué manera. Asimismo, el contenido del epígrafe “objetivos de la investigación” incluye las preguntas de investigación, que aportan información sobre los intereses de los investigadores y las investigadoras en esta área.

La segunda fase se corresponde con la *generación de* códigos iniciales los cuales identifican una característica de los datos (Braun & Clarke, 2006). Para ello, se examinó la *información sobre el contenido* recogida en la tabla de *Excel* y se extrajeron diferentes códigos. A continuación, en un *Word*, se unieron los artículos a los códigos correspondientes, aportando un ejemplo recogido del texto de uno de ellos. Este proceso se encuentra recogido en el *Apéndice III*.

El tercer paso del proceso es la *búsqueda de temas* y consiste en clasificar los códigos generados en la etapa anterior en temas potenciales (Braun & Clarke, 2006). En esta fase, se encontró que algunos de los códigos se solapaban entre ellos o que algunos de los artículos no encajaban perfectamente con el código propuesto emergiendo así una

comprensión más profunda sobre los datos. Coherentemente, fue necesario continuar con el análisis, reorganizando los códigos en nuevas categorías emergentes. Para ello, se emplearon folios tamaño A3 en los que reorganizar el contenido de cada epígrafe de “información sobre el contenido”. Esto se puede apreciar en la *Imagen I* y, con mayor detalle en el *Apéndice IV*.

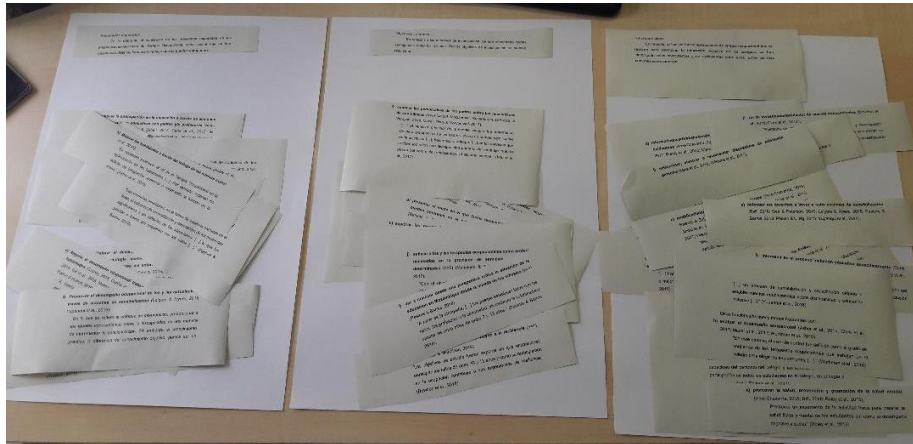


Imagen I. Búsqueda de temas

El cuarto paso es la *revisión de los temas* establecidos previamente para asegurar la coherencia de pertenecer a esa categoría o si, por el contrario, los extractos de datos no se corresponden a ese tema o si el tema en sí es problemático (Braun & Clarke, 2006). En este paso los temas emergentes se interconectaban superando la clasificación operativa de los epígrafes de “información del contenido”, por lo que se volvieron a revisar los temas planteados, organizándolos a través de un mapa sinóptico, tal y como se puede apreciar en la *Imagen II*. Finalmente, tras haber realizado este proceso de análisis, han emergido dos categorías principales en las que dividir la “información del contenido” de los artículos. La primera de ellas aborda las intervenciones que desarrollan los y las terapeutas ocupacionales para promover la inclusión en el contexto educativo, mientras que la segunda trata acerca de los conocimientos que los y las profesionales de la disciplina necesitan para desempeñar esta labor de promoción de la educación inclusiva en los colegios.

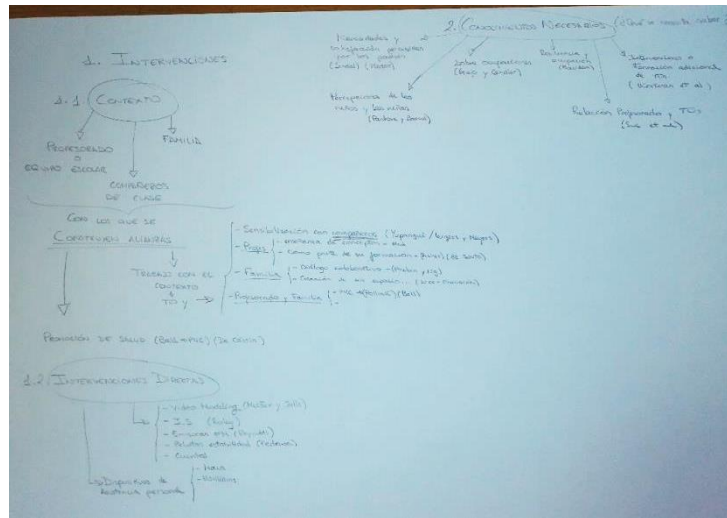


Imagen II. Revisión de los temas

En la fase cinco del proceso se *definen y nombran los temas* que finalmente se incluirán en el informe final (Braun & Clarke, 2006). En esta fase se dio nombre a los temas localizados de manera que resumieran la esencia del mismo, como por ejemplo “construyendo alianzas” o “continuar formándose e informándose”.

Finalmente, la fase seis se corresponde con la *producción del informe* e implica la realización del análisis final de los datos (Braun & Clarke, 2006), lo cual se corresponde con el apartado de resultados de este estudio de alcance.

Si bien la alumna ha desarrollado el trabajo de análisis, en todo el proceso se ha contado con la participación de las directoras del trabajo para asegurar el rigor metodológico de esta fase. Esto se conoce como triangulación de investigadores e implica el uso de más de un investigador a la hora de analizar los datos para minimizar el riesgo de sesgos (Law et al., 1998). Además, para asegurar el rigor metodológico de la investigación cualitativa se han seguido los criterios propuestos por Guba (1981). Estos son: la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad (Guba, 1981).

- La credibilidad hace referencia a evitar las fuentes de error que alterarían los resultados de la investigación, por ejemplo a través de la triangulación de investigadores (Guba, 1981).
- La transferibilidad se alcanza a través de una descripción integral acerca del proceso de investigación a fin de que se puedan evaluar los resultados obtenidos (Guba, 1981)
- La dependencia (fiabilidad o consistencia) hacen referencia a la estabilidad de los datos, que se puede conseguir mediante la comunicación con los demás investigadores (en este caso directoras del trabajo), de modo que se acuerden los siguientes pasos de la investigación de forma adecuada (Guba, 1981).
- La confirmabilidad se refiere a la objetividad del investigador y se puede lograr revelando la posición del mismo durante el transcurso de la investigación (Guba, 1981), por ejemplo a través del posicionamiento de la investigadora.

4. Resultados

En este apartado, tras el examen de los 40 artículos recuperados, se realiza el informe final sobre la información contenida en los mismos. Dicha información se encuentra dividida en dos grandes bloques. El primero de ellos aborda el análisis cuantitativo, mientras que el segundo contiene información relativa a las intervenciones realizadas por los y las terapeutas ocupacionales en el contexto educativo para promover la inclusión y las necesidades de los y las profesionales de la disciplina para poder continuar trabajando en dicho contexto favoreciendo la educación inclusiva.

4.1. Información sobre el contexto

En lo referente al año de publicación, destaca que la mayor parte de los artículos revisados (32,5%) (n=13) habían sido publicados en el año 2015 como se recoge en la *Figura 2*. Además, cabe indicar que en el 2019 aún no se ha publicado ningún artículo.

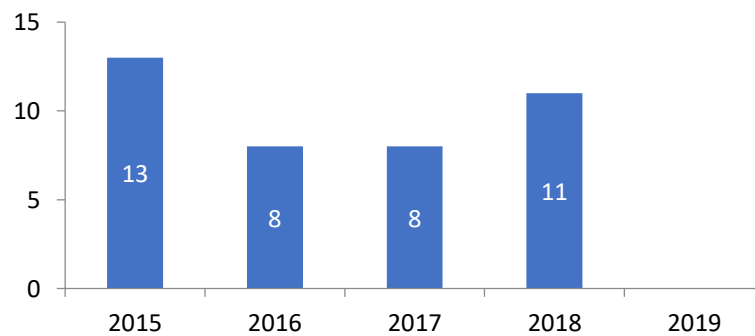


Figura 2. Artículos según el año de publicación

La afiliación institucional de los autores y autoras se corresponde mayoritariamente con Estados Unidos (EEUU) (37,5%), Brasil (15%) y Canadá (12,5%), tal y como se puede ver en la *Figura 3*.

Construyendo alianzas

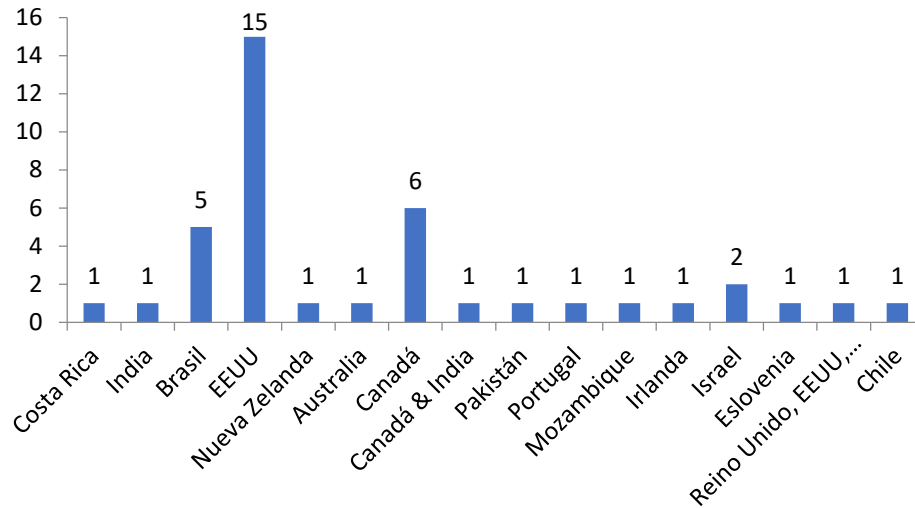


Figura 3. Afiliación autores/as

Por otro lado, los estudios fueron realizados principalmente en EEUU (37,5%), Canadá (15%) y Brasil (12,5%), como se puede apreciar en la *Figura 4*.

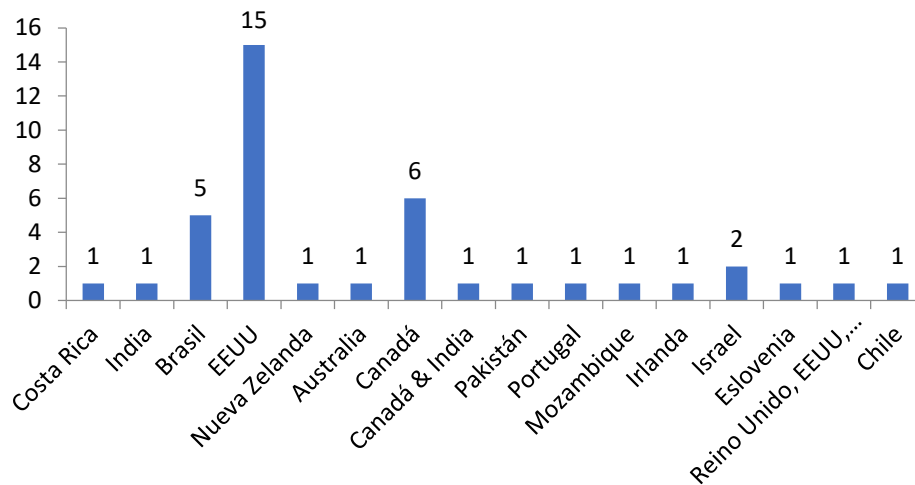


Figura 4. Artículos por países

Los documentos han sido publicados en un total de 24 revistas. Como se puede ver en la *Tabla III*, destacan *Journal of Occupational Therapy, Schools and Early Interventions* (n=7) y *American Journal of Occupational Therapy* (n=7) por ser las revistas en las que se publicaron más artículos.

Revista	Número de artículos	Porcentaje (%)
Journal of Occupational Therapy, Schools and Early Intervention	7	17,5%
American Journal of Occupational Therapy	7	17,5%
Canadian Journal of Occupational Therapy	3	7,5%
Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	2	5%
Cadernos de Terapia Ocupacional Da UFSCar	2	5%
Revista Electrónica Educare	1	2,5%
Australian Occupational Therapy Journal	1	2,5%
BMC Public Health	1	2,5%
Assistive Technology	1	2,5%
Ciência e Saúde Coletiva	1	2,5%
Revista Brasileira de Educação Especial	1	2,5%
Occupational Therapy International	1	2,5%
Disability and Rehabilitation	1	2,5%
Pakistan Paediatric Journal	1	2,5%
International Journal of Disability, Development and Education	1	2,5%
Cadernos de Estudos Africanos	1	2,5%
Support for Learning	1	2,5%
OTJR Occupation, Participation and Health	1	2,5%
Physical and Occupational Therapy in Pediatrics	1	2,5%
International Journal of Inclusive Education	1	2,5%
International Perspectives on Inclusive Education	1	2,5%
Pediatric Neurology	1	2,5%
Occupational Therapy in Health Care	1	2,5%
Magallania	1	2,5%

Tabla III. Revistas

En relación al centro educativo en el que se desarrolla el estudio, destaca que la mayor parte de ellos (35%) (n=14) se llevan a cabo en colegios ordinarios tal y como se puede comprobar en la *Figura 5*. Destaca un elevado número de artículos en los que no se especificaba el tipo de institución educativa (n=15).

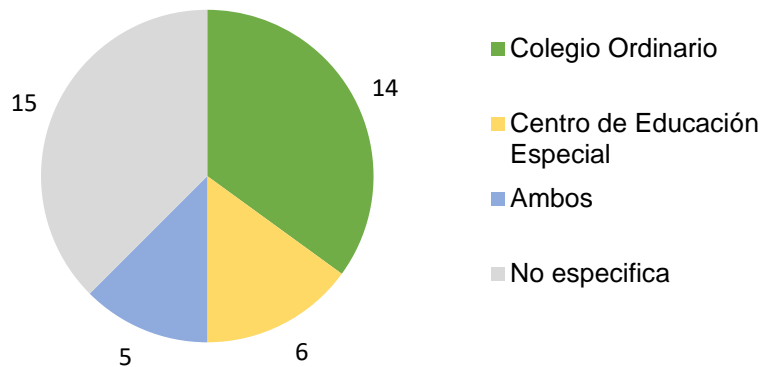


Figura 5. Contexto educativo en el que se desarrolla el estudio

4.2. Información sobre el contenido

Bajo este epígrafe se plantean, por un lado, las intervenciones realizadas por los y las terapeutas ocupacionales, que a su vez se subdividen en aquellas en las que es fundamental el trabajo colaborativo con familia, profesorado y compañeros y compañeras de la clase, y aquellas en las que se realiza una intervención directa con el niño o la niña. Y, por otro lado, se abordan las necesidades de los y las profesionales de la disciplina para poder desarrollar el trabajo en el contexto educativo para continuar promoviendo la inclusión. Sin embargo, es importante indicar que las categorías planteadas no son estáticas y que en algunos casos éstas podrían superponerse

4.2.1. Acciones desde Terapia Ocupacional para la inclusión educativa

Los resultados señalan dos formas posibles en las que los y las terapeutas ocupacionales pueden desempeñar su papel para la promoción de la educación inclusiva en los colegios. Una de ellas es a través de la construcción de alianzas con el contexto, señalándolas como fundamentales para que la inclusión en la educación sea una realidad, independientemente de la situación vital en la que se encuentren los niños y las niñas. La segunda de las maneras en la que los y las terapeutas ocupacionales pueden trabajar en el contexto educativo está basada en la intervención directa con los y las estudiantes.

4.2.1.1. Construyendo alianzas

Las intervenciones desarrolladas con el contexto abarcan el trabajo con la familia y el profesorado, ya sea a través de un abordaje conjunto o de cada uno de ellos por separado, y con los compañeros y compañeras de niños o niñas con diversidad funcional.

Son varias las investigaciones en las que la construcción de alianzas *con familia y profesorado* es el pilar de la intervención desarrollada por los y las terapeutas ocupacionales. Por ejemplo se busca el trabajo conjunto con familia y profesorado para apoyar la participación de todo el estudiantado en el colegio, pero también en la comunidad y en el hogar, a partir de la construcción de capacidad, siguiendo el modelo *P4C* (Ball, 2018; Pollock, Dix, Whalen, Campbell, & Missiuna, 2017). También se trabaja *con familia y profesorado* para fomentar la autonomía respecto a la toma de decisiones de los niños y las niñas a través de una intervención en el patio de recreo (Bundy et al., 2015).

Asimismo, también es posible encontrar que los y las profesionales de Terapia Ocupacional pueden construir alianzas con el equipo escolar y las familias para asegurar el bienestar de los niños y las niñas a través de las acciones que se creen en el territorio (De Cássia Tszesnioski, Da Nóbrega, De Lima, & Facundes, 2015) o siguiendo los preceptos del

modelo *P4C* de construcción de capacidad con profesorado y familias para promover la salud (Ball, 2018).

En algunas otras investigaciones, el trabajo en colaboración con el *profesorado* resulta clave para la intervención, como es el caso de *Selanikyo, Weintraub & Yalon-Chamovitz (2018,2017)*. En estos artículos, se considera fundamental el trabajo colaborativo con el profesorado para establecer las metas de la intervención, entendiendo a su vez que este trabajo colaborativo es una fuente enriquecedora de conocimientos y experiencias (*Selanikyo, Weintraub, & Yalon-Chamovitz, 2018; Selanikyo, Yalon-Chamovitz, & Weintraub, 2017*). La colaboración con el equipo escolar también resulta clave para la creación de entornos sensibles al trauma que favorezcan la participación en el colegio de aquellos niños y niñas que hayan pasado en su vida por una situación traumática (*Whiting, 2018*).

Además, esta colaboración también puede surgir para promover aspectos concretos como son la escritura o la lectura. En la literatura científica revisada es posible encontrar algunos ejemplos como el caso de *Patton & Hutton (2016)*. En este caso, se busca mejorar la escritura del alumnado con síndrome de Down estableciendo una red entre éste, la familia, el profesorado y el o la terapeuta ocupacional (*Patton & Hutton, 2016*). Otro ejemplo podría ser el de *Grajo & Candler (2016)*; en esta ocasión, lo que se busca favorecer es el desempeño en la lectura, entendiendo que es clave la creación de un entorno que favorezca la participación en la lectura, entendiéndola como una ocupación, y estableciendo alianzas con el equipo escolar y la familia para tal fin, siguiendo el enfoque de la *OPARI* (Intervención en la Lectura con un Enfoque basado en la Ocupación y en la Participación) (*Grajo & Candler, 2016*)

Asimismo, desde Terapia Ocupacional se trabaja en la educación del profesorado, como se refleja en la investigación de *Hui, Snider & Couture (2016)*. En este artículo, la acción desde Terapia Ocupacional se centra en la enseñanza de conceptos básicos del *Alert Program* a profesorado para que éste los pueda aplicar en la clase y que esto apoye su

desempeño en la misma (Hui, Snider, & Couture, 2016). También es posible la participación de terapeutas ocupacionales en la formación continuada de profesorado (de Souto, Gomes, & Folha, 2018) o en la formación básica de éste en colaboración con otros profesionales como ocurre en la India (Asher, Jatar, & Bijlani, 2015).

En otras investigaciones, es posible ver como la construcción de alianzas se realiza fundamentalmente con la *familia*, por ejemplo pensando en la creación de un espacio en el que éstas puedan compartir sus vivencias y en el que el o la terapeuta ocupacional pueda conocer las necesidades percibidas por los mismos para promover el desempeño en las Actividades de la Vida Diaria (AVD) del estudiantado, favoreciendo así su participación en el colegio (Arce Chavarría, 2015). Además, esta colaboración también puede surgir para promover la participación en la educación de los niños y las niñas a través del diálogo colaborativo u ofreciendo otra mirada sobre los textos existentes para favorecer este proceso (Phelan & L. Ng, 2015).

Por otro lado, también es posible encontrar ejemplos de intervenciones que se centran en el trabajo *con los compañeros y las compañeras de los alumnos y alumnas con diversidad funcional*, ya sea haciendo hincapié en la importancia de usar un lenguaje inclusivo (Yupanqui, González, Llancahuén, Quilodrán, & Toledo, 2016) o proporcionando información acerca de la diversidad funcional, notando que cuanto mayor es la duración de la intervención, mayor es la duración de los efectos positivos sobre las actitudes de los compañeros y compañeras hacia sus iguales con diversidad funcional (Leigers & Myers, 2015).

4.2.1.2. Intervenciones directas “uno-a-uno”

En los estudios revisados para este estudio de alcance, se ha encontrado que las intervenciones directas con los niños y las niñas son otro de los enfoques bajo el que los y las terapeutas ocupacionales pueden trabajar para promover la educación inclusiva, aunque se trata de un enfoque minoritario. Los focos de las intervenciones enmarcadas en este apartado se pueden dividir en intervenciones uno-a-uno con los niños

y las niñas, y en la provisión de dispositivos de asistencia personal, destacando dentro de estos los dispositivos de tecnología asistida.

En las intervenciones “uno-a-uno”, el trabajo desempeñado por el o la terapeuta ocupacional se centra en diversos aspectos. Uno de ellos es la mejora de la legibilidad en la escritura, siguiendo los principios del *Size Matters Handwriting Program*, el cual hace énfasis en el tamaño de la letra (Pfeiffer, Rai, Murray, & Brusilovskiy, 2015); viendo que también es posible utilizar los cuentos como vehículo para trabajar la escritura y la lectura (Cunha et al., 2015). En otras investigaciones, la teoría de la integración sensorial, junto con el juego, los dispositivos de asistencia personal y el entrenamiento en AVD se emplea para promover la participación en la educación (Maia, Santana, & Pestana, 2016; Whiting, 2018). Además, también es posible señalar el estudio desarrollado por *Roley Bissell & Clark (2015)*; en el que se busca promover la salud bien bajo el enfoque de la integración sensorial o mediante la realización de actividad física (Roley, Bissell, & Clark, 2015).

En otros casos, el foco de la intervención está en mejorar el comportamiento de niños o niñas con comportamientos disruptivos durante la realización de las tareas en la clase a través de la sustitución de las sillas por pelotas de estabilidad (Fedewa, Davis, & Ahn, 2015) o empleando el yoga y la actividad física con el mismo objetivo (Weaver, 2015). Por su parte, en la investigación de *Meister & Salls (2015)* se emplea el *video modeling* para promover el desempeño en las AVD y las habilidades de la vida diaria. Esta intervención consiste en la visualización en una tablet de un actividad previamente gravada para que sirva como un modelo que apoye la realización de la misma por parte del o de la estudiante (Meister & Salls, 2015).

Por su parte, en las intervenciones basadas en la provisión de dispositivos de asistencia personal, es posible ver como se reconoce como función del o de la terapeuta ocupacional la selección, elaboración o recomendación de los mismos para promover la participación en la educación (Maia et al., 2016) o como forma de mejorar la función y la

independencia (Williams et al., 2017). Asimismo, también es posible encontrar una intervención que se basa en la provisión de emisoras FM para mejorar el rendimiento académico (Whiting, 2018). Cabe señalar a su vez la existencia de un conjunto de artículos que se centran en la provisión de tecnología asistida para mejorar el desempeño ocupacional en el colegio y promover la participación en la educación, haciendo hincapié todos ellos en la necesidad de llevar a cabo esta función en colaboración con el equipo escolar (Baleotti & Zafani, 2017; Cronin, 2018; da Fonseca, Sant Anna, Cardoso, & Tedesco, 2018).

4.2.2. Continuar formándose e informándose

Otro grupo de investigaciones se centra en conocer y explorar los aspectos que se consideran importantes para poder desempeñar el rol de terapeuta ocupacional en el contexto educativo para promover la inclusión educativa.

Es de esta manera que algunos estudios ponen su atención en conocer las percepciones y necesidades percibidas por el alumnado y las familias. Por ejemplo, en el artículo de *Pastore & Barros (2018)*, las investigadoras buscan conocer las perspectivas de los niños y las niñas de una escuela de Mozambique acerca de su propia educación, convirtiéndolos en agentes clave para mejorar su participación en la educación (Pastore & Barros, 2018). Por otro lado, otras investigaciones se centran en conocer las necesidades o la satisfacción percibida de las familias. Así, se busca conocer las necesidades percibidas por los padres y las madres acerca de la rehabilitación en el colegio de sus hijos e hijas para fomentar el desempeño ocupacional (Jindal, MacDermid, Rosenbaum, DiRezze, & Narayan, 2018) o explorar la satisfacción de las familias respecto a los servicios de rehabilitación de sus hijos e hijas cuando dichos servicios se transfieren al sistema educativo, como sucede en Canadá (Mazer, Dion, & Moryoussef, 2017).

Por otro lado, el estudio de *Grajo & Candler (2016)*, trata de comprender la lectura como una ocupación, entendiendo que el o la

terapeuta ocupacional no es un experto en la lectura, sino una figura encargada de promover una mayor participación en la misma sin dejar de centrarse en la lectura como una ocupación (Grajo & Candler, 2016). Asimismo, es posible encontrar un artículo que aborda la ocupación en relación con la resiliencia, buscando descubrir qué ocupaciones realizadas por niños y niñas de entre diez y trece años contribuyen a la resiliencia (Bowden, Reed, & Nicholson, 2018).

Cabe mencionar también el estudio de *Suc, Bukovec & Karpljuk* (2017). Dicha investigación analiza la colaboración interprofesional entre profesorado y terapeutas ocupacionales en Eslovenia, la cual no siempre resulta fácil, pero entendiéndola como factor clave para promover la participación de los niños y las niñas en el colegio (Suc, Bukovec, & Karpljuk, 2017). Asimismo, también resulta importante explorar la legislación pertinente que respalda las acciones de Terapia Ocupacional en el contexto educativo (Clark, Laverdure, & Polichino, 2017).

Finalmente, cabe hacer una breve reseña sobre el artículo de *Workman et al* (2016), que explora qué es necesario hacer para que aumente el nivel de confort de terapeutas ocupacionales que trabajan con niños y niñas con dificultades de visión. En el mismo, destaca la importancia de la formación continuada por parte de los y las terapeutas ocupacionales para poder ofrecer el mejor servicio (Workman, Vogtle, & Yuen, 2016).

5. Discusión

El objetivo general del presente trabajo fue explorar el papel de la Terapia Ocupacional en la promoción de la educación inclusiva en los colegios en la literatura científica; encontrando un total de cuarenta documentos que respondían a este objetivo.

Como se puede ver en los resultados de este estudio de alcance, la mayor parte de los artículos se publicaron en 2015. Esto podría estar en relación con una conferencia anual organizada por la *Asociación Americana de Terapia Ocupacional* (AOTA) en 2014, en la que diversas ponencias abordaban el papel de la disciplina en el contexto educativo para promover la inclusión en el mismo (AOTA, 2014).

En relación a la procedencia de los trabajos analizados, se observa que la mayor parte de ellos proceden del contexto norteamericano; no habiéndose encontrado ningún artículo de procedencia española que cumpliera los criterios de inclusión y exclusión. Aunque con anterioridad al período de estudio, *Ortega Valdivieso* (2012) ha encontrado que la mayor parte de los artículos científicos de Terapia Ocupacional proceden de EEUU, identificándolo como principal productor de evidencia; mientras que España ocupaba el decimoséptimo puesto (Ortega Valdivieso, 2012). La ausencia de artículos de procedencia española en este trabajo puede deberse a que la Terapia Ocupacional en el colegio no es un ámbito muy extendido en nuestro país (Guerra Begoña, 2015), como sucede en otros países de Europa en los que también es una práctica emergente a diferencia de lo que sucede en otros países, como EEUU o Canadá, en los que la Terapia Ocupacional en el colegio se encuentra específicamente apoyada por la legislación (Kaelin et al., 2019; Simmons Carlsson, Hocking, & Wrigth-St Clair, 2007). Sin embargo, dado que EEUU presenta un contexto que difiere del nacional, cabe indicar que cuando el conocimiento se desarrolla y se basa en un determinado país, resulta necesario hacer una reflexión acerca de si dicho conocimiento puede ser usado en una cultura diferente (Blanche & Henny-Kohler, 2000). Es por ello que resulta fundamental evaluar el contexto cultural

para la adaptación de una intervención o cualquier otro material para evitar el colonialismo académico anglosajón (Kinébanian & Stomph, 2014).

Por otro lado, la mayor parte de los artículos resultan de colaboraciones entre profesionales del mismo país, siendo limitado el número de ellos que provienen de contribuciones internacionales. Esto puede deberse a que estas cooperaciones pueden suponer un reto en sí mismas (Tupe, Kern, Salvant, & Talero, 2015). Sin embargo, también tienen el poder de cambiar la vida de aquellos y aquellas que se involucran en el proceso, pues las colaboraciones en el contexto global entre terapeutas ocupacionales resultan en nuevas formas de entender y, al mismo tiempo, ofrecen oportunidades de crecimiento personal y profesional (Tupe et al., 2015). Además, este trabajo conjunto pasa por compartir los puntos de vista y formas de entender que tiene cada una de las partes acerca de las ocupaciones y los contextos en los que tienen lugar (Tupe et al., 2015). Por ello, estas colaboraciones podrían contribuir a tener un foco más amplio y a dejar de entender la ocupación desde las concepciones occidentales actuales que son las que predominan universalmente y que, además, pueden resultar problemáticas (Kiepek, Phelan, & Magalhães, 2014; recuperado de Kantartzis & Molineux, 2012), pues pueden no ser significativas en otras culturas (Kantartzis & Molineux, 2011).

Asimismo, en relación a las revistas en las que se publicaron los artículos de este estudio de alcance, es posible observar la presencia de del ámbito de la Educación y de la Terapia Ocupacional, pero también de la Medicina. Esto puede deberse a que el trabajo con niños y niñas con NEE está relacionado no sólo con el profesorado, sino también con profesionales de otras disciplinas como la Terapia Ocupacional o la Medicina (Duk, 2000). Además, la presencia de la revistas de índole médica puede tener relación con el hecho de que la educación especial proviene de la medicina y la psicología, que en un primer momento utilizaron etiquetas como “niño lento” tanto para el diagnóstico como para

una intervención que incluía recibir una educación segregada (Slee, 2001).

Continuando con las revistas, cinco de ellas suponen el 35% de la producción científica. Estas son: *Journal of Occupational Therapy, Schools and Early Intervention*, *American Journal of Occupational Therapy* (AJOT), *Canadian Journal of Occupational Therapy*, *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional* y *Cadernos de Terapia Ocupacional Da UFSCar*, y representan a EEUU, Canadá y Brasil. Además, de las mencionadas publicaciones, las tres primeras cuentan con factor de impacto, ya sea *Journal Citation Report* (JCR) o *Scimago Journal & Country Rank* (SCR) (ISI Web of Science, 2019; Scopus, 2019). Además, cabe mencionar que la AJOT es la revista con mayor factor de impacto de la disciplina (ISI Web of Science, 2019).

Tal y como reflejan los resultados, la práctica de la Terapia Ocupacional en el colegio se da principalmente en escuelas ordinarias, lo cual concuerda con una corriente actual que favorece el trabajo en dicho contexto (Hargreaves, Nakhooda, Mottay, & Subramoney, 2012).

Además, esto ha llevado a que los y las terapeutas ocupacionales reconozcan la importancia de una intervención construida junto al profesorado, de modo que se facilite el entendimiento acerca los roles desempeñados por los profesionales de la disciplina (Hargreaves et al., 2012). Esta tendencia al trabajo de forma colaborativa no sólo con el profesorado, sino también con la familia, se puede apreciar en los resultados obtenidos en esta investigación. Esto puede deberse a que este enfoque se concibe como una de las mejores formas de actuar desde Terapia Ocupacional en el colegio para favorecer la participación de los niños y las niñas en los mismos (Kaelin et al., 2019). Sin embargo, esto es relativamente reciente pues, de acuerdo a algunos estudios, la intervención directa era la modalidad más frecuente de servicio desde Terapia Ocupacional en la década de los 90, a pesar de que se estaba empezando a implementar el modelo de consulta (Dunn, 1990). No obstante, este enfoque colaborativo, en la misma época, ya estaba

presente en otras disciplinas como la psicología o la educación especial, por producir mejores resultados que las intervenciones individuales (Dunn, 1990).

Continuando con este enfoque colaborativo en Terapia Ocupacional, los y las profesionales de la disciplina pueden desempeñar su función en tres niveles ya sea mediante una intervención directa con el niño o la niña en su entorno natural, focalizándose en un grupo o centrándose en el colegio o la clase dando apoyo al profesorado para crear alternativas colaborativamente, lo cual se encuentra en línea con el diseño universal de aprendizaje (Missiuna et al., 2012). Estos enfoques se han encontrado en el conjunto de los estudios analizados en el presente trabajo.

Además, esta práctica colaborativa, junto con la práctica centrada en la ocupación y la justicia social, se encuentra entre los constructos filosóficos de los y las terapeutas ocupacionales para apoyar las prácticas inclusivas (Simmons Carlsson et al., 2007). Al mismo tiempo, el equipo escolar con el que se desarrolle este enfoque de colaboración influencia de forma importante la práctica de la Terapia Ocupacional en el colegio (Benson, 2013). Asimismo, este tipo de trabajo resulta clave, pues a través del mismo es posible ajustar los objetivos de la intervención y corroborar las evaluaciones y el progreso de los y las estudiantes (Hargreaves et al., 2012).

Sin embargo, a pesar de la importancia de la construcción de redes con el profesorado, algunos artículos refieren que las relaciones con el mismo pueden ser complicadas, ya que es éste el que marca las condiciones para entrar en la clase, mientras que el o la terapeuta ocupacional puede ser percibido o percibida como un “extraño” dentro de la misma, pudiendo llegar a sentirse aislados como el único o única terapeuta ocupacional de la escuela (Benson, 2013). Y, en otras ocasiones, la dificultad puede provenir de un sentimiento de amenaza o inseguridad por parte del profesorado (Vincent, Stewart, & Harrison, 2008; recuperado de Graham & Maze, 1997). No obstante, se han identificado

algunas estrategias que contribuirían a la construcción de una red entre profesorado y terapeutas ocupacionales, pasando algunas de ellas por el desarrollo de acciones acordadas entre ambas partes, la formación continua o informes escritos que contengan información relevante para el profesorado (Vincent *et al.*, 2008). Asimismo, de acuerdo a Hargreaves *et al* (2012), resulta de gran importancia la creación de oportunidades para la comunicación ya sea reservando espacios para dicho fin o a través de informes de progreso.

Del mismo modo, en la literatura revisada también se resalta a la familia como factor clave para la promoción de la educación inclusiva en los colegios desde Terapia Ocupacional. A pesar de que desde la disciplina se ha entendido que las familias constituyen un recurso de valor para la intervención, la participación de éstas ha variado a lo largo del tiempo hasta llegar al momento actual en el que sus preferencias y necesidades se tienen en consideración en la planificación de la intervención (Hanna & Rodger, 2002). De este modo, se espera que los y las terapeutas ocupacionales desarrollen sus intervenciones con los niños y las niñas en el contexto de la familia, y que apoyen a ambos dentro de una comunidad más amplia, en la que crecen, se desarrollan y aprenden (Hanna & Rodger, 2002). Asimismo, es esencial colaborar con las familias en el establecimiento de las metas de la intervención y conocer el trasfondo cultural de las mismas para que las acciones sean significativas para niños, niñas y familia (Kramer-Roy, 2015). Sin embargo, las familias a menudo expresan la falta de consideración hacia ellas en lo que al proceso de intervención se refiere, cuando son ellas las que mejor conocen cuáles son las fortalezas de sus hijos e hijas y cuáles no (Beresford, Clarke, & Maddison, 2018). Algunas familias también señalan la existencia de un modelo jerárquico que las cuestiona cuando no siguen el programa terapéutico establecido y afirman que, bajo su punto de vista, un modelo colaborativo resultaría beneficioso para los niños y las niñas; por ello, uno de los intereses de investigación de las familias recae en

estudios que evidencien y apoyen dichos enfoques de colaboración (Beresford et al., 2018).

Según el código de ética de la profesión, las intervenciones de Terapia Ocupacional deberían ser contar con la participación del contexto (Matilla Mora, 2000), en este caso de la familia y del profesorado. Aunque en España no se les suele contemplar como parte activa del proceso (Guerra Begoña, 2015). En nuestro país, las intervenciones desde Terapia Ocupacional en el contexto educativo todavía se centran principalmente en el trabajo de las habilidades para fomentar el desempeño ocupacional de los niños y las niñas, así como en las adaptaciones del entorno y las tareas para “*facilitar el progreso educativo del alumno*” (Guerra Begoña, 2015). Este tipo de enfoque positivista también aparece reflejado en una minoría de los artículos revisados para este estudio de alcance, en los cuales no se contempla la intervención con el contexto de los alumnos y alumnas. Esta práctica se encontraría construida bajo una perspectiva reduccionista enfocada en la patología y en la compensación de las dificultades, lo que se contrapone a la gran mayoría de los artículos en los que la mirada es más amplia y compleja, y en lo que se tienen en consideración los contextos y se construyen alianzas con los mismos; visión que se podría enmarcar dentro del *Paradigma Social de la Ocupación* (Morrison, Olivares, & Vidal, 2011).

Por otro lado, a pesar de que los y las estudiantes pueden proporcionar información fiable sobre sus experiencias y representar un recurso valioso para conocer sus perspectivas y comprender de manera más completa el fenómeno de estudio (Curtin, 2001), sólo dos de los artículos revisados contemplan a los niños y las niñas como informantes para realizar la investigación (Bowden et al., 2018; Pastore & Barros, 2018). Esto se puede deber a que existen algunos obstáculos para ello, como puede ser que el investigador o investigadora asuma que su propio conocimiento es mejor que el que pueden aportar los niños y las niñas, pudiendo incluso no considerarlos como participantes activos de la investigación (Curtin, 2001). Asimismo, también es posible que se deba a

que niños y niñas se comunican de manera diferente a los adultos y esto puede suponer una barrera para la comunicación (Curtin, 2001). Por ello, resulta necesario que el investigador o investigadora reflexione acerca de sus propias creencias respecto a los niños y las niñas, y que emplee métodos de investigación que contemplen la comunicación no verbal, ya que esta es frecuente en los infantes (Curtin, 2001).

Por otra parte, no se han encontrado artículos similares al *Bowden et al* (2018), incluido en este estudio de alcance y en el que se aborda la participación en ocupaciones como factor clave para aumentar la resiliencia. Esto hace pensar que se trata de un tema aún por explorar dentro de la Terapia Ocupacional.

Asimismo, en algunos otros artículos se contempla la promoción de la salud en el colegio como función de los y las terapeutas ocupacionales, bien a través de un modelo de servicio (Ball, 2018; Pollock et al., 2017), bien a través de la actividad física (Roley et al., 2015). La evidencia sobre el tema es relativamente limitada, siendo posible encontrar una revisión sistemática que explora los programas de promoción de la salud mental y la prevención con niños y niñas, señalando, por ejemplo, que los programas de manejo de estrés en el colegio resultan efectivos (Arbesman, Bazyk, & Nochajski, 2013). También se puede encontrar un artículo acerca de la promoción de la salud a través del control del peso y de la alimentación, planteando intervenciones que incluyen a los niños y las niñas, sus familias, profesores y otros miembros de la comunidad (Pizzi, 2016).

Además, aunque en la estrategia de búsqueda se contemplaban términos relativos al recreo o al patio de recreo, sólo se ha obtenido un resultado en el que la intervención se realice específicamente en el mismo y que fue realizado por Bundy, una referente mundial de la Terapia Ocupacional en la infancia. Esto parece ser una tendencia general, pues las acciones localizadas en el patio de recreo con niños y niñas de primaria son limitadas, pudiendo únicamente mencionar dos artículos más. En uno de ellos, la intervención se basa en el juego y busca

promover las habilidades sociales de los y las estudiantes (Challita, Chapparo, Hinitt, & Heard, 2019), mientras que en el segundo la intervención consistía en la introducción de piezas sueltas en el patio y se evaluaba su impacto sobre el juego realizado por los niños y las niñas (Bundy et al., 2008)

Por otra parte, como se ha mencionado, la *WFOT* señala la existencia de al menos tres modelos (*Response to Intervention*, *Pyramid Model* y *Partnering for Change*) que ofrecen una guía a la hora de organizar los servicios de Terapia Ocupacional en el sistema educativo y las contribuciones que los y las terapeutas ocupacionales pueden hacer en los diferentes niveles de intervención (WFOT, 2016). Sin embargo, en los artículos examinados, de estos únicamente aparece reflejado el modelo *Partnering for Change*. Esta tendencia a la no utilización de modelos conceptuales que guíen la práctica se ha encontrado también en el estudio de *Benson* (2013), en el que se analizaba que modelos emplean los y las terapeutas ocupacionales en su práctica en el colegio. En el mismo, se encontró que en su desempeño diario los y las participantes describieron la ocupación como foco director de su intervención, aunque no identificaron ningún modelo o como éste estaría influenciando su práctica (Benson, 2013). Esto podría deberse al limitando financiamiento disponible para acudir a conferencias y/o cursos en los que continuar su formación, o a una falta de accesibilidad a la evidencia científica, aunque consideran este último recurso mencionado como fundamental para desempeñar una práctica actualizada (Benson, 2013).

A su vez, la literatura científica se encuentra relacionada con la práctica basada en la evidencia, que contribuye a que los y las terapeutas ocupacionales cubran sus inquietudes de conocimiento y continúen su formación para ofrecer un mejor servicio (Upton, Stephens, Williams, & Scurlock-Evans, 2014), lo cual podría representar una opción para que los y las terapeutas ocupacionales se continúen formando e informando. Asimismo, se reconoce que a través de la práctica basada en la evidencia no sólo se asegura la calidad de las intervenciones, sino que se

contribuye al avance de la disciplina (Upton et al., 2014). Sin embargo algunos estudios señalan que los y las terapeutas ocupacionales no suelen hacer uso de la práctica basada en la evidencia, ya que otorgan una mayor importancia a la experiencia profesional tanto propia como de sus compañeros y compañeras terapeutas ocupacionales (*Bennett et al., 2003; McCluskey, 2003; Upton et al., 2014*), aunque como ya se ha comentado la consideren un recurso valioso (Benson, 2013).

6. Conclusiones

Los resultados del presente estudio de alcance demuestran que para promover la educación inclusiva desde Terapia Ocupacional es fundamental construir alianzas con familia, profesorado y compañeros y compañeras de clase; ya sea a través de acciones basadas en la educación y la sensibilización y/o entendiéndolos como miembros activos y de pleno derecho en el proceso para alcanzar la inclusión en la educación.

Sin embargo, continúan presentes otros enfoques que se centran en la intervención directa con los niños y las niñas con diversidad funcional. Entre estas se pueden incluir intervenciones basadas en el juego o en el entrenamiento de habilidades, así como en la provisión de dispositivos de asistencia personal.

Finalmente, cabe señalar la importancia de la formación continuada de los y las terapeutas ocupacionales para poder desempeñar el rol promotor de la inclusión en el contexto escolar. Y del mismo modo, es necesario explorar las percepciones de los niños y las niñas, así como de las familias.

7. Agradecimientos

A mis tutoras, Natalia e Inés, por la confianza puesta en mí incluso cuando yo no la tenía. Por vuestro apoyo incondicional en la construcción de este viaje y por darme la oportunidad de aprender juntas.

A mi madre, Esperanza, y a mi padre, Alfonso. Sin vosotros no estaría aquí hoy; esto no hubiera sido posible. Gracias por estar siempre a mi lado, dándome apoyo y consejo, sin importar las circunstancias. Pero sobre todo por el amor que me dais, que me impulsa a seguir, sabiendo que siempre podré volver a vosotros. Este trabajo también es vuestro.

A mis abuelas, abuelos y familia. Porque formáis parte de lo que soy, aunque algunos ya no estéis. Os llevo en el corazón.

A vosotras, porque nos conocemos desde que éramos unas niñas y porque sin importar lo que pase, siempre estáis para escuchar, aconsejarme y apoyarme. Porque hemos compartido risas, pero también tristezas, sabiendo que estamos las unas para las otras. Sois uno de los pilares fundamentales de mi vida. Qué suerte habernos encontrado.

A vosotros, por haber compartido el camino que empezamos hace cuatro años y por haberlo terminado juntos. Aunque ahora nuestros caminos se separen y esta etapa acabe, la amistad permanece para poder seguir creando recuerdos a vuestro lado.

A Yoly, por cuidar de mí y apoyarme como si fuera tu propia hija. Por alegrarte por mí y hacerme ver que no todo es tan malo como a veces lo pinto.

A cada persona del camino, las que han pasado y las que todavía están por venir. Porque si lo queremos ver, todos podemos aportarnos algo.

GRACIAS.

8. Bibliografía

- AOTA. (s.f.). School-based Practice - AOTA. Recuperado Diciembre 1, 2018, de <https://www.aota.org/Practice/Children-Youth/School-based.aspx>
- AOTA. (2014). *Conference Program Guide: 94th Annual Conference & Expo*. Recuperado de <https://www.aota.org/~media/Corporate/Files/ConferenceDocs/onsite-guides/2014-annual-conference-onsite-guide.PDF>
- Arbesman, M., Bazyk, S., & Nochajski, S. (2013). Systematic review of occupational therapy and mental health promotion, prevention, and intervention for children and youth. *American Journal of Occupational Therapy*, 67(6), e120–e130. <https://doi.org/10.5014/ajot.2013.008359>
- Arce Chavarría, E. (2015). Dando vida me doy vida: Una experiencia de investigación acción con familias. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 221–239. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4895722.pdf>
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Asher, A., Jatar, A., & Bijlani, J. (2015). Occupational Therapy for School-Aged Children in India. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 8(4), 355–368. <https://doi.org/10.1080/19411243.2015.1113102>
- Baleotti, L. R., & Zafani, M. D. (2017). Terapia Ocupacional e tecnologia

assistiva: reflexões sobre a experiência em consultoria colaborativa escolar. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 25(2), 409–416. <https://doi.org/10.4322/0104-4931.ctoRE0867>

Ball, M. A. (2018). Revitalizing the OT role in school-based practice: Promoting success for all students. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 11(3), 263–272. <https://doi.org/10.1080/19411243.2018.1445059>

Bennett, S., Tooth, L., McKenna, K., Rodger, S., Strong, J., Ziviani, J., ... Gibson, L. (2003). Perceptions of evidence-based practice: A survey of Australian occupational therapists. *Australian Occupational Therapy Journal*, 50(1), 13–22. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1630.2003.00341.x>

Benson, J. (2013). School-Based Occupational Therapy Practice: Perceptions and Realities of Current Practice and the Role of Occupation. *Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention*, 6(2), 165–178. <https://doi.org/10.1080/19411243.2013.811348>

Beresford, B., Clarke, S., & Maddison, J. (2018). Therapy interventions for children with neurodisabilities: a qualitative scoping study. *Health Technology Assessment*, 22(3). <https://doi.org/10.3310/hta22030>

Blanche, E. I., & Henny-Kohler, E. I. (2000). Philosophy, science and ideology: A proposed relationship for occupational science and occupational therapy. *Occupational Therapy International*, 7(2), 99–110. <https://doi.org/10.1002/oti.110>

BOE. (2018). Código de leyes educativas. Recuperado de https://www.boe.es/legislacion/codigos/codigo.php?id=053_Codigo_de_leyes_educativas&modo=1

Bowden, L., Reed, K., & Nicholson, E. (2018). The contribution of occupation to children's experience of resilience: A qualitative

- descriptive study. *Australian Occupational Therapy Journal*, 65(4), 268–275. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12462>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bundy, A. C., Lockett, T., Naughton, G. A., Tranter, P. J., Wyver, S. R., Ragen, J., ... Spies, G. (2008). Playful interaction: Occupational therapy for all children on the school playground. *American Journal of Occupational Therapy*, 62(5), 522–527. Recuperado de <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=emed8&NEWS=N&AN=18826012>
- Bundy, A. C., Wyver, S., Beetham, K. S., Ragen, J., Naughton, G., Tranter, P., ... Sterman, J. (2015). The Sydney playground project—levelling the playing field: A cluster trial of a primary school-based intervention aiming to promote manageable risk-taking in children with disability. *BMC Public Health*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-015-2452-4>
- Challita, J., Chapparo, C., Hinitt, J., & Heard, R. (2019). Effective occupational therapy intervention with children demonstrating reduced social competence during playground interactions. *British Journal of Occupational Therapy*. <https://doi.org/10.1177/0308022619832467>
- Clark, F., & Lawlor, M. (2011). Construcción e importancia de la ciencia ocupacional. In *Willard & Spackman: Terapia Ocupacional* (11^a Edición, pp. 2–14). Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Clark, G. F., Laverdure, P., & Polichino, J. (2017). Guidelines for occupational therapy services in early intervention and schools. *American Journal of Occupational Therapy*, 71. <https://doi.org/10.5014/ajot.2011.65S46>
- Cronin, A. F. (2018). Assistive technology reasoning in rural school-based

occupational therapy. *Assistive Technology*, 30(4), 209–217.
<https://doi.org/10.1080/10400435.2017.1309600>

Cunha, J. R. da S., Gradim, L. C. C., Costa, J. D., Andrade, P. F., Oliveira, N. P. de, & Pinto, A. C. (2015). A experiência da Terapia Ocupacional com contação de histórias em uma instituição educacional. *Cadernos de Terapia Ocupacional Da UFSCar*, 23(1), 221–225.
<https://doi.org/10.4322/0104-4931.ctoRE435>

Curtin, C. (2001). Eliciting Children's Voices in Qualitative Research. *American Journal of Occupational Therapy*, 55(3), 295–302.
<https://doi.org/10.5014/ajot.55.3.295>

da Fonseca, S. P., Sant Anna, M. M. M., Cardoso, P. T., & Tedesco, S. A. (2018). Detalhamento e reflexões sobre a Terapia Ocupacional NO processo de inclusão escolar. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 26(2), 381–397. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1203>

De Cássia Tszesnioski, L., Da Nóbrega, K. B. G., De Lima, M. L. L. T., & Facundes, V. L. D. (2015). Building the mental health care network for children and adolescents: Interventions in the territory. *Ciencia e Saude Coletiva*, 20(2), 363–370. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015202.05082014>

de Souto, M. S., Gomes, E. B. N., & Folha, D. R. da S. C. (2018). Educação Especial e Terapia Ocupacional: Análise de Interfaces a Partir da Produção de Conhecimento. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(4), 583–600. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000500008>

Declaración de Incheon. (2015). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

Delgado Santa Gadea, K., Gadea, W. F., & Vera-Quiñonez, S. (2018). La utilización de una metodología mixta en la investigación social. In

Rompiendo Barreras en la Investigación (1ª). Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/15178/La_utilizacion_de_una_metodologia_mixta.pdf?sequence=2

Dix, L., Missiuna, C., & Hecimovich, C. (s.f.). Principles of the P4C Model | Partnering for Change. Recuperado April 11, 2019, de <https://www.partneringforchange.ca/what-is-p4c/principles/>

Duk, C. (2000). *El enfoque de la educación inclusiva*. Recuperado de https://sites.google.com/site/redinclusion/EL_ENFOQUE_DE_LA_EDUCACION_UCACI_N_.PDF

Dunn, W. (1990). A comparison of service provision models in school-based occupational therapy services: A pilot study. *Occupational Therapy Journal of Research*, 10(5), 300–320. <https://doi.org/10.1177/153944929001000505>

Escribano, A., & Martínez, A. (2013). Concepto y significado de la inclusión educativa. In *Inclusión educativa y profesorado inclusivo* (1ª Edición, pp. 23–32). Madrid: Narcea.

Europa Press. (2018). Canarias aprueba un decreto para regular la atención a la diversidad en las enseñanzas no universitarias. *EuropaPress*. Recuperado de <https://www.europapress.es/islas-canarias/noticia-canarias-aprueba-decreto-regular-atencion-diversidad-ensenanzas-no-universitarias-20180226154014.html>

EURYDICE. (2018). Spain Overview. Recuperado Enero 14, 2019, de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain_en

EURYDICE. (2019). Personal educativo u otro personal en los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/other-education-staff-or-staff-working-schools-70_es

- Fedewa, A., Davis, M. A. C., & Ahn, S. (2015). Effects of stability balls on children's on-task behavior, academic achievement, and discipline referrals: A randomized controlled trial. *American Journal of Occupational Therapy*, 69(2).
<https://doi.org/10.5014/ajot.2015.014829>
- Gastaldo, D., Rivas-Quarneti, N., & Magalhães, L. (2018). Body-Map Storytelling as a Health Research Methodology: Blurred Lines Creating Clear Pictures. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(2).
- Gee, B. M., & Peterson, T. W. (2016). Changes in Caregiver Knowledge and Perceived Competency Following Group Education about Sensory Processing Disturbances: An Exploratory Study. *Occupational Therapy International*, 23(4), 338–345.
<https://doi.org/10.1002/oti.1435>
- Gill, K., Thompson-Hodgetts, S., & Rasmussen, C. (2018). A critical review of research on the Alert Program®. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 11(2), 212–228.
<https://doi.org/10.1080/19411243.2018.1432445>
- González Blanco, S. (2017). *Terapia Ocupacional y Educación. Explorando la figura del terapeuta ocupacional en un centro educativo*. Recuperado de https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/19483/GonzálezBlanco_Sandra_TFG_2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Grajo, L. C., & Candler, C. (2016). An Occupation and Participation Approach to Reading Intervention (OPARI) part I: Defining reading as an occupation. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 9(1), 74–85.
<https://doi.org/10.1080/19411243.2016.1141082>
- Guajardo Córdoba, A., Recabarren Hernández, E., & Parraguez Correa, V. (2014a). Introducción. In A. Guajardo, E. Recabarren, & V.

- Parraguez (Eds.), *Rehabilitación de Base Comunitaria Diálogos. Reflexiones y prácticas en Chile* (1ª Edición, pp. 14–17). Recuperado de http://www.cud.unlp.edu.ar/uploads/docs/rehabilitacion_de_base_comunitaria.pdf
- Guajardo Córdoba, A., Recabarren Hernández, E., & Parraguez Correa, V. (2014b). Presentación. In A. Guajardo Córdoba, E. Recabarren Hernández, & V. Parraguez Correa (Eds.), *Rehabilitación de Base Comunitaria Diálogos. Reflexiones y prácticas en Chile* (1ª Edición, pp. 12–13). Recuperado de http://www.cud.unlp.edu.ar/uploads/docs/rehabilitacion_de_base_comunitaria.pdf
- Guba, E. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. *ECJT*, 29(2), 75–91.
- Guerra Begoña, G. (2015). Terapia ocupacional en la escuela: De la teoría a la práctica. *Revista Electrónica de Terapia Ocupacional Galicia, TOG*, 2(7), 0–8. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5435168.pdf>
- Hanna, K., & Rodger, S. (2002). Towards family-centred practice in paediatric occupational therapy: A review of the literature on parent-therapist collaboration. *Australian Occupational Therapy Journal*, 49(1), 14–24. <https://doi.org/10.1046/j.0045-0766.2001.00273.x>
- Hargreaves, A. T., Nakhooda, R., Mottay, N., & Subramoney, S. (2012). The collaborative relationship between teachers and occupational therapists in junior primary mainstream schools. *South African Journal of Occupational Therapy*, 42(1), 7–10. Recuperado de https://dl.dropboxusercontent.com/content_link/OQOy8gNejfZPwfcS4GR4O5wDvzNUUwEerzQk9s1z7kBcieNJar1eEBfMEaPOv39w/file
- Hocking, C., Jones, M., & Reed, K. (2015). Occupational Science

Informing Occupational Therapy Interventions. En *International Handbook of Occupational Therapy Interventions* (pp. 127–134). Recuperado de http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-08141-0_9

Hui, C., Snider, L., & Couture, M. (2016). Self-regulation workshop and Occupational Performance Coaching with teachers: A pilot study. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 83(2), 115–125. <https://doi.org/10.1177/0008417415627665>

ISI Web of Science. (2019). InCites Journal Citation Reports. Recuperado Junio 10, 2019, de <https://jcr.clarivate-com.accedys.udc.es/JCRCompareJournalsAction.action?>

Jindal, P., MacDermid, J. C., Rosenbaum, P., DiRezze, B., & Narayan, A. (2018). Perspectives on rehabilitation of children with cerebral palsy: exploring a cross-cultural view of parents de India and Canada using the international classification of functioning, disability and health. *Disability and Rehabilitation*, 40(23), 2745–2755. <https://doi.org/10.1080/09638288.2017.1356383>

Kaelin, V. C., Ray-Kaesler, S., Moiola, S., Kocher Stalder, C., Santinelli, L., Echsel, A., & Schulze, C. (2019). Occupational Therapy Practice in Mainstream Schools: Results de an Online Survey in Switzerland. *Occupational Therapy International*, 2019(May), 1–9. <https://doi.org/10.1155/2019/3647397>

Kantartzis, S., & Molineux, M. (2011). The influence of western society's construction of a healthy daily life on the conceptualisation of occupation. *Journal of Occupational Science*, 18(1), 62–80. <https://doi.org/10.1080/14427591.2011.566917>

Kiepek, N., Phelan, S. K., & Magalhães, L. (2014). Introducing a critical analysis of the figured world of occupation. *Journal of Occupational Science*, 21(4), 403–417. <https://doi.org/10.1080/14427591.2013.816998>

- Kinébanian, A., & Stomph, M. (2014). Diversity matters: guiding principles on diversity and culture. *World Federation of Occupational Therapists Bulletin*, 61(1), 5–13. <https://doi.org/10.1179/otb.2010.61.1.002>
- Kramer-Roy, D. (2007). Educación Inclusiva en Pakistán. Contribución de una terapeuta ocupacional a la educación de los profesores. En *Terapia Ocupacional Sin Fronteras. Aprendiendo del espíritu de supervivientes* (pp. 329–338). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Kramer-Roy, D. (2015). Using participatory and creative methods to facilitate emancipatory research with people facing multiple disadvantage: a role for health and care professionals. *Disability & Society*, 30(8), 1207–1224. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1090955>
- La Vanguardia. (2018). Tres Cantos ayuda a alumnos con TEA con un nuevo plan de terapia ocupacional. Recuperado April 11, 2019, de La Vanguardia website: <https://www.lavanguardia.com/local/madrid/20180222/44978718438/tr-es-cantos-ayuda-a-alumnos-con-tea-con-un-nuevo-plan-de-terapia-ocupacional.html>
- Law, M., Stewart, D., Lette, I., Pollock, N., Bosch, J., & Westmorland, M. (1998). *Instrucciones para el Formulario de Revisión Crítica Estudios Cualitativos*. Recuperado de <https://srs-mcmaster.ca/wp-content/uploads/2015/04/Guidelines-for-Critical-Review-Form-Qualitative-Studies-Spanish.pdf>
- Leigers, K. L., & Myers, C. T. (2015). Effect of Duration of Peer Awareness Education on Attitudes toward Students with Disabilities: A Systematic Review. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 8(1), 79–96. <https://doi.org/10.1080/19411243.2015.1021067>

- Mahmood, S. N., & Jabeen, A. (2017). Application of occupational therapy using behavior therapy techniques with cerebral palsy. *Pakistan Paediatric Journal*, 41(4), 257–260.
- Maia, A. S. N., Santana, M. R. R., & Pestana, S. C. C. (2016). Metodologias de intervenção do terapeuta ocupacional em contexto escolar com crianças com necessidades educativas especiais em Portugal. *Cadernos de Terapia Ocupacional Da UFSCar*, 24(4), 681–693. <https://doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0695>
- Matilla Mora, R. (2000). Código ético de Terapia Ocupacional. Recuperado June 10, 2019, de <http://www.terapia-ocupacional.com/articulos/CodigoEtico.shtml>
- Mazer, B., Dion, K., & Moryoussef, A. (2017). Utilisation and Satisfaction with Rehabilitation Services in Children with Primary Language Impairment Transitioning to School: Parents' Perspective. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(1), 45–56. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1164301>
- McCluskey, A. (2003). Occupational therapists report a low level of knowledge, skill and involvement in evidence-based practice. *Australian Occupational Therapy Journal*, 50(1), 3–12. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1630.2003.00303.x>
- Meister, C., & Salls, J. (2015). Video Modeling for Teaching Daily Living Skills to Children With Autism Spectrum Disorder: A Pilot Study. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 8(4), 307–318. <https://doi.org/10.1080/19411243.2015.1107005>
- Mendía Gallardo, R., Gómez Güemes, M. S., Damborenea Isusi, M. D., Sainz Martínez, A., & Ubieta Muñuzuri, E. (1998). *Normativa sobre alumnado con necesidades educativas especiales en el País Vasco*. Recuperado de http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_inn

ovacion/es_neespeci/adjuntos/18_nee_110/110018c_Pub_EJ_nee_n
ormativa_c.pdf

Miller-Kuhaneck, H., & Watling, R. (2018). Parental or Teacher Education and Coaching to Support Function and Participation of Children and Youth With Sensory Processing and Sensory Integration Challenges: A Systematic Review. *American Journal of Occupational Therapy*, 72(1). <https://doi.org/10.5014/ajot.2018.029017>

Ministerio de Educación, C. y D. (2016). Revisión de la OCDE de las políticas para mejorar la efectividad del uso de los recursos educativos. Recuperado Mayo 30, 2019, de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/revision-de-la-ocde-de-las-politicas-para-mejorar-la-efectividad-del-uso-de-los-recursos-educativos/educacion-espana/21311>

Ministerio de Educación, C. y D. (2018). *Las cifras de la educación en España. Curso 2015-2016 (Edición 2018)*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2015-16.html>

Missiuna, C., Pollock, N., Levac, D., Campbell, W., Sahagian Whalen, S., Hecimovich, C., ... Russell, D. (2012). Partnering for Change: An innovative school-based occupational therapy service delivery model for children with Developmental Coordination Disorder. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 79, 41–50. <https://doi.org/10.2182/cjot.2012.79.1.6>

Morrison, R., Olivares, D., & Vidal, D. (2011). La Filosofía de la Ocupación Humana y el Paradigma Social de la Ocupación. Algunas reflexiones y propuestas sobre epistemologías actuales en Terapia Ocupacional y Ciencia de la Ocupación. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 11(2), 102–119. Recuperado de

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwjmy9Te2KHfAhXuQhUIHTceBxIQFjABegQICBAC&url=https%3A%2F%2Frevistas.uchile.cl%2Findex.php%2FRTO%2Farticle%2Fdownload%2F17785%2F20366%2F0&usg=AOvVaw1BTv2CoHuL1iTWv_77AjwD

OMS. (2012). OMS | Rehabilitación basada en la comunidad (RBC). Recuperado November 24, 2018, de WHO website: <https://www.who.int/disabilities/cbr/es/>

Ortega Valdivieso, M. A. (2012). *Estudio bibliométrico de la producción científica en Terapia Ocupacional desde 1994 a 2008* (Universidad de Granada). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/21741/2085948x.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Otero Otero, V. (2015). *Terapia Ocupacional y Educación Inclusiva: una aproximación a la producción científica*. Recuperado de https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/16795/OteroOtero_Vanessa_TFG_2015.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Pastore, M. D. N., & Barros, D. D. (2018). Vivências e Percepções acerca da Educação em Moçambique: Olhares etnográficos em uma escola primária no bairro da Matola A. *Cadernos de Estudos Africanos*, (35), 149–169. <https://doi.org/10.4000/cea.2794>

Patton, S., & Hutton, E. (2016). Writing readiness and children with Down Syndrome in an Irish context. *Support for Learning*, 31(3), 246–259. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12132>

Pfeiffer, B., Rai, G., Murray, T., & Brusilovskiy, E. (2015). Effectiveness of the size matters handwriting program. *OTJR Occupation, Participation and Health*, 35(2), 110–119. <https://doi.org/10.1177/1539449215573004>

Phelan, S. K., & L. Ng, S. (2015). A Case Review: Reframing School-

- Based Practices Using a Critical Perspective. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, 35(4), 396–411. <https://doi.org/10.3109/01942638.2014.978933>
- Pizzi, M. A. (2016). Promoting health, well-being, and quality of life for children who are overweight or obese and their families. *American Journal of Occupational Therapy*, 70(5), 1–6. <https://doi.org/10.5014/ajot.2016.705001>
- Pollock, N. A., Dix, L., Whalen, S. S., Campbell, W. N., & Missiuna, C. A. (2017). Supporting occupational therapists implementing a capacity-building model in schools. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 84(4–5), 242–252. <https://doi.org/10.1177/0008417417709483>
- Rigby, P., Stark, S., Letts, L., & Ringaert, L. (2011). Entornos físicos. En *Willard & Spackman: Terapia Ocupacional* (11ª Edición, pp. 820–849). Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Rivas Quarneti, N., Viana Moldes, I., Vera Baliñas, N., Canabal López, M., Veiga Seijo, S., Mosteiro Sigüenza, S., & Magalhaes, L. (2019). Proxecto patio CEIP Isidro Parga Pondal. Recuperado Junio 11, 2019, de <https://www.transformandopatios.org/>
- Reynolds, S., Kuhaneck, H. M., & Pfeiffer, B. (2016). Systematic review of the effectiveness of frequency modulation devices in improving academic outcomes in children with auditory processing difficulties. *American Journal of Occupational Therapy*, 70(1). <https://doi.org/10.5014/ajot.2016.016832>
- Roley, S. ., Bissell, J., & Clark, G. F. (2015). Occupational Therapy for Children and Youth Using Sensory Integration Theory and Methods in School-Based Practice. *American Journal of Occupational Therapy*, 69(Supplement_3), 6913410040p1. <https://doi.org/10.5014/ajot.2015.696S04>
- Scopus. (2019). Journal Rankings on Occupational Therapy. Recuperado

Junio 10, 2019, de
<https://www.scimagojr.com/journalrank.php?type=j&category=3609>

Selanikyo, E., Weintraub, N., & Yalon-Chamovitz, S. (2018). Effectiveness of the co-PID for students with moderate intellectual disability. *American Journal of Occupational Therapy*, 72(2).
<https://doi.org/10.5014/ajot.2018.024109>

Selanikyo, E., Yalon-Chamovitz, S., & Weintraub, N. (2017). Enhancing classroom participation of students with intellectual and developmental disabilities. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 84(2), 76–86. <https://doi.org/10.1177/0008417416661346>

Simmons Carlsson, C., Hocking, C., & Wrigth-St Clair, V. (2007). The “Why” of Who We Are; Exploring the “culture of practice” of Ministry of Education, Special Education occupational therapists and physiotherapists. *Kairaranga*, 8(2). Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ914616.pdf>

Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2–3), 167–177.
<https://doi.org/10.1080/13603110010035832>

Sooro, N. N., Hashim, D. M., Tahir, N., Khalid, A., Liaquat, S., Hameed, S., ... Amir, A. (2018). *Inclusive Education in Pakistan: A resource guide for teachers and occupational therapists* (1^a Ed.; D. Kramer-Roy, Ed.).

Suc, L., Bukovec, B., & Karpljuk, D. (2017). The role of inter-professional collaboration in developing inclusive education: experiences of teachers and occupational therapists in Slovenia. *International Journal of Inclusive Education*, 21(9), 938–955.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325073>

Swinth, I. (2011). Evaluación e intervención de terapia ocupacional relacionada con la educación. En *Willard & Spackman: Terapia*

Ocupacional (11^a Edició, pp. 592–614). Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.

The Salamanca Statement and Framework for Action. (1994). Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Tupe, D. A., Kern, S. B., Salvant, S., & Talero, P. (2015). Building International Sustainable Partnerships in Occupational Therapy: A Case Study. *Occupational Therapy International*, 22(3), 131–140. <https://doi.org/10.1002/oti.1407>

UNESCO. (2004). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf

UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva: Aportes a las discusiones de los talleres*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf

Upton, D., Stephens, D., Williams, B., & Scurlock-Evans, L. (2014). Occupational therapists' attitudes, knowledge, and implementation of evidence-based practice: A systematic review of published research. *British Journal of Occupational Therapy*, 77(1), 24–38. <https://doi.org/10.4276/030802214X13887685335544>

Villar, M. (2018). La escuela que quieren los niños - La Opinión A Coruña. Recuperado Abril 11, 2019, de La Opinión website: <https://www.laopinioncoruna.es/gran-coruna/2018/11/29/escuela-quieren-ninos/1352305.html>

Villeneuve, M. A., & Hutchinson, N. L. (2015). Incorporating therapy into the regular curriculum: Working together with occupational therapists.

International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 4, pp. 65–92.
<https://doi.org/10.1108/S1479-363620150000004004>

Vincent, R., Stewart, H., & Harrison, J. (2008). South Australian school teachers' perceptions of occupational therapy reports. *Australian Occupational Therapy Journal*, 55(3), 163–171.
<https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2007.00703.x>

Weaver, L. L. (2015). Effectiveness of Work, Activities of Daily Living, Education, and Sleep Interventions for People With Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *American Journal of Occupational Therapy*, 69(5), 6905180020p1.
<https://doi.org/10.5014/ajot.2015.017962>

WFOT. (2009). Definition of Occupational Therapy. Recuperado Noviembre 23, 2018, de <http://www.wfot.org/AboutUs/AboutOccupationalTherapy/DefinitionofOccupationalTherapy.aspx#>

WFOT. (2016). Occupational Therapy Services in School-Based Practice for... | WFOT. Recuperado Marzo 24, 2019, de <https://www.wfot.org/resources/occupational-therapy-services-in-school-based-practice-for-children-and-youth>

Whiting, C. C. (2018). Trauma and the role of the school-based occupational therapist. *Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention*, 11(3), 291–301.
<https://doi.org/10.1080/19411243.2018.1438327>

Williams, R. E., Adams, H. R., Blohm, M., Cohen-Pfeffer, J. L., de los Reyes, E., Denecke, J., ... Schulz, A. (2017). Management Strategies for CLN2 Disease. *Pediatric Neurology*, 69, 102–112.
<https://doi.org/10.1016/j.pediatrneurol.2017.01.034>

Workman, M., Vogtle, L. K., & Yuen, H. K. (2016). Factors Associated with Comfort Level of School-Based Occupational Therapists in Providing

Low-Vision Services. *Occupational Therapy in Health Care*, 30(2), 152–165. <https://doi.org/10.3109/07380577.2015.1101793>

World Federation of Occupational Therapists - WFOT. (2004). *Documento de posicionamiento sobre la Rehabilitación Basada en la Comunidad (RBC)*. Recuperado de <https://www.apeto.com/assets/posicionamiento-rehabilitación-basada-en-la-comunidad.pdf>

Yupanqui C, A., González B, M. Á., Llancahuén V, M., Quilodrán O, W., & Toledo A, C. (2016). Lenguaje, discriminación y discapacidad en el contexto educativo de Magallanes: Un enfoque de derechos humanos desde la terapia ocupacional. *Magallania (Punta Arenas)*, 44(1), 149–166. <https://doi.org/10.4067/S0718-22442016000100009>

Zapata Jiménez, M., & Bravo Agustín, I. (2009). La Terapia Ocupacional en la educación riojana. *TOG*, 6(4), 366–381. Recuperado de <http://www.revistatog.com/suple/num4/edu2.pdf>

9. Apéndices

9.1. Apéndice I. Proceso de selección de los artículos

	Título	Resumen	Texto completo	Otros	Justificación
Arce Chavarría, E. (2015).	Sí	Sí	Sí		
Asher, A., Jatar, A., & Bijlani, J. (2015).	Sí	Sí	Sí		
Bale, P., Easton, V., Bacon, H., Jerman, E., Watts, L., Barton, G., ... MacGregor, A. J. (2019).	Sí	Sí	No		No se centra en Terapia Ocupacional
Baleotti, L. R., & Zafani, M. D. (2017).	Sí	Sí	Sí		
Ball, M. A. (2018).	Sí	Sí	Sí		
Beresford, B., Clarke, S., & Maddison, J. (2018).				No	Se trata de un informe.
Bilaver, L. A., Cushing, L. S., & Cutler, A. T. (2016).	Sí	No			La población de estudio es alumnado de pre-escolar.
Bishop, T. W. (2018).	Sí	Sí	No		Se centra en la medicina.
Bouchereau, J., Leduc-Leballeur, J., Pichard, S., Imbard, A., Benoist, J.-F., Abi Warde, M.-T., ... Schiff, M. (2017).	No				Analiza los perfiles neurocognitivos de personas con MSUD.
Bowden, L., Reed, K., & Nicholson, E. (2018).	Sí	Sí	Sí		
Breik, N., Kuo, I., Budgend, S., Moffat, M., & Alessi-Severini, S. (2018).	Sí	Sí	No		La intervención no tiene lugar en el colegio.
Bundy, A. C., Wyver, S., Beetham, K. S., Ragen, J., Naughton, G., Tranter, P., ... Serman, J. (2015).	Sí	Sí	Sí		
Byford, S., Cary, M., Barrett, B., Aldred, C. R., Charman, T., Howlin, P., ... Collino, J. (2015).	No				La población de estudio son estudiantes en edad pre-escolar.
Byrne, N. (2018).	Sí	No			El objetivo del estudio es recopilar datos sobre cómo se presenta la patología

Construyendo alianzas

					del habla a través de imágenes en Internet
Chambers, M. A., Miller, D. T., & Ullrich, N. J. (2018).	Sí	Sí	No		El equipo que realiza el estudio no cuenta un/a terapeuta ocupacional.
Clark, G. F., Laverdure, P., & Polichino, J. (2017).	Sí	Sí	Sí		
Cronin, A. F. (2018).	Sí	Sí	Sí		
Cruz Martín, O., Cruz Lorenzo, C., Mejías León, M., & Machado Machado, Y. (2015).	Sí	No			La intervención tiene lugar en un hospital.
Cunha, J. R. da S., Gradim, L. C. C., Costa, J. D., Andrade, P. F., Oliveira, N. P. de, & Pinto, A. C. (2015).	Sí	Sí	Sí		
da Fonseca, S. P., Sant Anna, M. M. M., Cardoso, P. T., & Tedesco, S. A. (2018).	Sí	Sí	Sí		
Davidson, S. B., Blostein, P. A., Schrottenboer, A., Sloffer, C. A., & Vandenberg, S. L. (2015).	No				Enfoque de la medicina sobre lesiones a caballo.
Davison, K., Bowling, A., Garcia, J., Wood, B., Hermesch, R., Prince, J., ... Slavet, J. (2016).	Sí	Sí	No		Explica un programa de intervención y el desarrollo del mismo en un colegio en el que había terapeuta ocupacional, pero no se especifican las intervenciones.
De Cássia Tszesniosk, L., Da Nóbrega, K. B. G., De Lima, M. L. L. T., & Facundes, V. L. D. (2015).	Sí	Sí	Sí		
de Souto, M. S., Gomes, E. B. N., & Folha, D. R. da S. (2018).	Sí	Sí	Sí		
Drewes, E., Driscoll, M., Blyum, L., & Vincentz, D. (2016).	Sí	No			Exploran un método de rehabilitación que podría evitar la cirugía.
Engel-Yeger, B., Hardal-Nasser, R., & Gal, E. (2016).	Sí	Sí	No		Explora la relación entre las dificultades de procesamiento a la hora de comer en niños/as con discapacidad

Construyendo alianzas

					intelectual, sin extrapolarlo a colegios.
Fabrizi, S. E., Ito, M. A., & Winston, K. (2016).	Sí	No			La población de estudio son niños/as de entre 15 meses y tres años.
Fedewa, A., Davis, M. A. C., & Ahn, S. (2015).	Sí	Sí	Sí		
Fitzgerald, B., & MacCobb, S. (2017)..	Sí	Sí	No		La población de estudio tiene entre 12 y 16 años (adolescentes).
Gee, B. M., & Peterson, T. W. (2016).	Sí	Sí	Sí		
Gelbar, N. W., Bruder, M. B., DeBiase, E., & Molteni, J. D. (2018).	Sí	Sí	No		El estudio tiene lugar en una clínica.
Geldof, C. J. A., Van Wassenaer-Leemhuis, A. G., Dik, M., Kok, J. H., & Oosterlaan, J. (2015).	Sí	No			El objetivo es investigar la utilidad de una definición funcional empírica para la discapacidad visual cerebral.
Gelkop, N., Burshtein, D. G., Lahav, A., Brezner, A., AL-Oraibi, S., Ferre, C. L., & Gordon, A. M. (2015).	Sí	No			La población de estudio son niños/as en edad pre-escolar.
Gill, K., Thompson-Hodgetts, S., & Rasmussen, C. (2018).	Sí	Sí	Sí		
Grajo, L. C., & Candler, C. (2016).	Sí	Sí	Sí		
Guerra Begoña, G. (2015).	Sí	Sí	No		Enumera lo que puede hacer un/a terapeuta ocupacional en el colegio.
Haarbauer-Krupa, J., Lundine, J. P., Depompei, R., & King, T. Z. (2018).	Sí	No			Se centra en conocer el uso de servicios después de un daño cerebral.
Hirano, D., & Taniguchi, T. (2018).	Sí	No			El objetivo es saber la incidencia y el tipo de lesiones en el síndrome de Rett.
Hoffner, J. (2017).	Sí	No			Es un caso de un adolescente de 13 años.
Honorio Neto, F., Tatlow-Golden, M.,	No				Enfoque de la medicina.

Construyendo alianzas

Mulligan, A., Gavin, B., & McNicholas, F. (2018).					
Hui, C., Snider, L., & Couture, M. (2016).	Sí	Sí	Sí		
Jasmin, E., Gauthier, A., Julien, M., & Hui, C. (2018)..	No				Se centra en la edad pre-escolar.
Jindal, P., MacDermid, J. C., Rosenbaum, P., DiRezze, B., & Narayan, A. (2018).	Sí	Sí	Sí		
Kaufmann, W. E., Kidd, S. A., Andrews, H. F., Budimirovic, D. B., Esler, A., Haas-Givler, B., ... Berry-Kravis, E. (2017).	Sí	No			El objetivo es examinar el impacto del diagnóstico de TEA en personas con síndrome de X frágil para mejorar su calidad de vida.
Kempert, H., Benore, E., & Heines, R. (2017).	No				Es en adolescentes.
Kuhaneck, H. M., Madonna, S., Novak, A., & Pearson, E. (2015).. 69(5), 6905180040p1.	Sí	Sí	No		No se centra en los colegios. Aborda el estrés de familias con hijos/as con TEA y sus efectos.
Lake, J. K., Denton, D., Lunsky, Y., Shui, A. M., Veenstra-VanderWeele, J., & Anagnostou, E. (2017).	Sí	No			El objetivo es describir las tasas de uso de medicación antipsicótica.
Law, M. C., Baum, C. M., & Dunn, W. (s.f.).				No	Es un libro.
Leigers, K. L., & Myers, C. T. (2015).	Sí	Sí	Sí		
Lin, L.-Y., Cherng, R.-J., & Chen, Y.-J. (2017).	No				Es en pre-escolares.
Loureiro, S., Almeida, J., Café, C., Conceição, I., Mougá, S., Beleza, A., ... Oliveira, G. (2017).	No				Es sobre genética.
Mahmood, S. N., & Jabeen, A. (2017)..	Sí	Sí	Sí		
Maia, A. S. N., Santana, M. R. R., & Pestana, S. C. C. (2016).	Sí	Sí	Sí		
Majnemer, A., Dahan-Oliel, N., Rohlicek, C., Hatzigeorgiou, S., Mazer, B., Maltais, D. B., & Schmitz, N. (2017).	No				Es en adolescentes
Malkawi, S. H., Hamed, R. T., Abu-Dahab, S. M. N., AlHeresh, R. A., & Holm, M. B. (2015).	No				Es en pre-escolares.
Matsushima, K., & Kato,	Sí	No			Es en pre-escolares.

Construyendo alianzas

T. (2015).					
Mazer, B., Dion, K., & Moryoussef, A. (2017).	Sí	Sí	Sí		
McVige, J. W. (2016).	No				Trata sobre malformaciones congénitas.
Meehan, E., Harvey, A., Reid, S. M., Reddihough, D. S., Williams, K., Crompton, K. E., ... Scheinberg, A. (2016).	Sí	Sí	No		Exploran los servicios a los que acuden los niños/as, dónde, la frecuencia o quien lo financia.
Meister, C., & Salls, J. (2015).	Sí	Sí	Sí		
Miller-Kuhaneck, H., & Watling, R. (2018).	Sí	Sí	Sí		
Mills, I. S., Doyle, L. W., Cheong, J. L. Y., Roberts, G., & Group, on behalf of the V. I. C. S. (2018).	Sí	No			El objetivo es determinar las tasas de uso de un servicio de intervención temprana en niños nacidos pretérmino.
Mimouni-Bloch, A., Tsadok-Cohen, M., & Bart, O. (2016).	Sí	Sí	No		No se centra en el colegio.
Mire, S. S., Raff, N. S., Brewton, C. M., & Goin-Kochel, R. P. (2015).	Sí	Sí	No		Enfoque cuantitativo acerca de cuáles son las intervenciones más frecuentes.
Mirza, M. P., Kim, Y., Stoffel, A., Carroll, T., & Magaña, S. (2015).	Sí	Sí	No		Programas extracurriculares o de apoyo.
Ng, S. L., Lingard, L., Hibbert, K., Regan, S., Phelan, S., Stooke, R., ... Friesen, F. (2015).	Sí	Sí	No		No se centra en Terapia Ocupacional.
Parra Esquivel, E. I., & Peñas Felizzola, O. L. (2015).	Sí	Sí	No		Se aborda la concepción de inclusión.
Pastore, M. D. N., & Barros, D. D. (2018).	Sí	Sí	Sí		
Patton, S., & Hutton, E. (2016).	Sí	Sí	Sí		
Pfeiffer, B., Rai, G., Murray, T., & Brusilovskiy, E. (2015).	Sí	Sí	Sí		
Phelan, S. K., & L. Ng, S. (2015).	Sí	Sí	Sí		
Pollock, N. A., Dix, L., Whalen, S. S., Campbell, W. N., & Missiuna, C. A. (2017).	Sí	Sí	Sí		
Pyatak, E. A., Díaz, J., & Delgado, C. (2015).	Sí	No			Es en adolescentes.

Construyendo alianzas

Randell, E., McNamara, R., Delpont, S., Busse, M., Hastings, R. P., Gillespie, D., ... Warren, G. (2019).	Sí	No			La intervención se realiza en una clínica.
Reynolds, S., Kuhaneck, H. M., & Pfeiffer, B. (2016).	Sí	Sí	Sí		
Roley, S. , Bissell, J., & Clark, G. F. (2015).	Sí	Sí	Sí		
Romli, M. H., Wan Yunus, F., & Mackenzie, L. (2019).	Sí	No			Se centra en revisar instrumentos estandarizados.
Rosen, T. E., Spaulding, C. J., Gates, J. A., & Lerner, M. D. (2019).	Sí	No			Es centrado en adolescentes.
Rosenblum, S., & Engel-Yeger, B. (2015).	No				El objetivo es examinar las propiedades psicométricas del formulario de estimación de actividad del profesor (TEAF).
Schoeman, J. C., Swanepoel, D. W., & Van Der Linde, J. (2017).	No				Se centra en examinar los factores que influyen en el seguimiento de una intervención.
Selanikyo, E., Weintraub, N., & Yalon-Chamovitz, S. (2018).	Sí	Sí	Sí		
Selanikyo, E., Yalon-Chamovitz, S., & Weintraub, N. (2017).	Sí	Sí	Sí		
Siscoe, K. S., & Lohr, W. D. (2017).	No				Administración de un medicamento.
Spaulding, C. J., Lerner, M. D., & Gadow, K. D. (2017).	Sí	Sí	No		Se describe la distribución y presencia de servicios desde una aproximación cuantitativa.
Stenersen, A. O., Rudman, D. L., & Raanaas, R. K. (2016).	Sí	Sí	No		Explora las raíces del peor rendimiento escolar.
Suc, L., Bukovec, B., & Karpljuk, D. (2017).	Sí	Sí	Sí		
Towle, P. O., Vacanti-Shova, K., Higgins-D'Alessandro, A., Ausikaitis, A., & Reynolds, C. (2018).	Sí	Sí	No		Analiza que servicios recibe el niño/a y donde se encuentra (centro de educación

Construyendo alianzas

					especial u ordinario, público o privado)
Tropez-Arceneaux, L. L., Castillo Alaniz, A. T., Lucia Icaza, I., & Alejandra Murillo, E. (2017).	Sí	No			Se trata de un campamento.
Van Herwegen, J., Ashworth, M., & Palikara, O. (2018).	Sí	Sí	No		Perspectivas de las familias sobre la educación de sus hijos.
Vial, L. J., & Franzsen, D. (2018).	No				Evaluación de propiedades psicométricas.
Villeneuve, M. A., & Hutchinson, N. L. (2015).	Sí	Sí	Sí		
Warmington, K., Kennedy, C. A., Lunden, K., Soever, L. J., Brook, S. C., Passalent, L. A., ... Schneider, R. (2015).	Sí	No			Satisfacción con los servicios de atención de artritis brindados por graduados del programa de la Clínica Avanzada de Atención Artritis.
Weaver, L. L. (2015)..	Sí	Sí	Sí		
Whiting, C. C. (2018).	Sí	Sí	Sí		
Wiley, B., Cameron, D., Gulati, S., & Hogg, A. (2016).	Sí	Sí	No		La población de estudio es muy amplia (de 4 a 43 años)
Williams, R. E., Adams, H. R., Blohm, M., Cohen-Pfeffer, J. L., de los Reyes, E., Denecke, J., ... Schulz, A. (2017).	Sí	Sí	Sí		
Workman, M., Vogtle, L. K., & Yuen, H. K. (2016).	Sí	Sí	Sí		
Yngve, M., Munkholm, M., Lidström, H., Hemmingsson, H., & Ekblad, E. (2018)..	No				Examina las propiedades psicométricas de la entrevista del entorno escolar (SSI).
Yupanqui C, A., González B, M. Á., Llancahuén V, M., Quilodrán O, W., & Toledo A, C. (2016).	Sí	Sí	Sí		

9.2. Apéndice II. Familiarización con los datos

Nº	Título	Autor(es)	Año	Revista	Afiliación del autor(es)	País de desarrollo del estudio	Tipo de escolarización	Objetivo	Funciones del TO descritas	Constructo de resultados
1	Dando vida me doy vida: Una experiencia de investigación acción con familias	Arce Chavarría	2015	Revista Electrónica Educar e	Costa Rica	Costa Rica	Centro de educación Especial	Conocer cómo construir un espacio en el que articular Terapia Ocupacional (TO), familia y alumnado para analizar las necesidades y promover el incremento de la funcionalidad en las AVD.	Promover el desempeño del estudiantado en las AVD creando espacios de colaboración que incluyan a las familias.	Mejorar la independencia en actividades básicas de la vida diaria (ABVD) y actividades instrumentales de la vida diaria (AIVD) a través de la colaboración con los padres.
2	Occupational Therapy for School-Aged Children in India	Asher et al.	2015	Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention	EEUU & India	India	Centro de educación especial	Describir la Terapia Ocupacional en el entorno educativo en India.	Participar en la educación de profesores.	Favorecer el desempeño del profesorado respecto a las necesidades de sus alumnos y alumnas a través de la participación en la educación de profesores y profesoras.

Construyendo alianzas

3	Terapia Ocupacional e tecnologia assistiva: reflexões sobre a experiênci a em consultoria colaborativa escolar	Baleotti & Zafani	2017	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Brasil	Brasil	Colegio Ordinario	Colaborar en el proceso de inclusión escolar de estudiantes con discapacidad física.	Provisión de dispositivos de tecnología asistida para favorecer el desempeño en colaboración con el profesorado.	Promover la participación en una educación inclusiva a través de la provisión de tecnología asistida y la construcción de una red de acciones colaborativas junto con los profesores.
4	Revitalizing the OT role in school-based practice: Promoting success for all students	Ball	2018	Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention	EEUU	EEUU	Ambos	Explorar la legislación y la práctica basada en la evidencia, a la vez que se proporciona una aplicación práctica y soluciones a barreras potenciales.	Realizar acciones de promoción de salud siguiendo el modelo P4C, que se basa en la construcción de capacidad en colaboración con familia y profesorado.	Promover la salud a través del modelo P4C.
5	The contribution of occupation to children's	Bowden et al.	2018	Australian Occupational Therapy	Nueva Zelanda	Nueva Zelanda	Colegio ordinario	Explorar en qué ocupaciones participan los niños entre 10-13 años y cómo su participación en las	Investigador/Producto de conocimiento.	Mejorar la resiliencia a través de a participación en ocupaciones.

Construyendo alianzas

	experience of resilience: A qualitative descriptive study.			Journa				ocupaciones contribuye a la resiliencia.		
6	The Sydney playground project-levelling the playing field: A cluster trial of a primary school-based intervention aiming to promote manageable risk-taking in children with disability	Bundy et al.	2015	BMC Public Health,	Australia	Australia	No especifica	Demostrar la efectividad del programa para cambiar la visión de familia y profesorado en relación a lo que consideran riesgos manejables para los niños con discapacidad y aumentar el nivel de responsabilidad de los niños en relación a su toma de decisiones.		Promover la autonomía a través del juego.
7	Guidelines	Clark	2017	Americ	EEUU	EEUU	No especifica	Proporcionar guías	Investigador/Produ	Promover la

Construyendo alianzas

	for occupational therapy services in early intervention and schools	et al.		an Journal of Occupational Therapy				para la provisión de servicios de TO en intervención temprana y entorno escolar.	ctor de conocimientos, ya sea por dirigir estudios de evaluación de programas o por diseñar estudios de investigación en el contexto escolar.	participación en ocupaciones a través de acciones de colaboración, modificaciones o adaptaciones y la provisión de dispositivos de tecnología asistida.
8	Assistive technology reasoning in rural school-based occupational therapy	Cronin	2018	Assistive Technology	EEUU	EEUU	Colegio ordinario	Explorar las creencias de terapeutas ocupacionales (TO) en relación a su rol como proveedores de tecnología asistida.	Proveedores de tecnología asistida. Importante la colaboración con profesores en este proceso.	Mejorar el desempeño ocupacional a través de la provisión de tecnología asistida y trabajando sobre el procesamiento sensorial, motricidad fina y función visuomotora.
9	A experiênci a da Terapia Ocupacion al com contação de histórias em uma	Cunha et al.	2015	Cadernos de Terapia Ocupacional Da UFSCar	Brasil	Brasil	Colegio ordinario	Presentar las experiencias de un grupo de cuentacuentos en una institución educativa y trazar las contribuciones en el ámbito de la Terapia Ocupacional.	Uso de cuentos infantiles como recurso para la inserción social, como herramienta lúdica o para favorecer el proceso de aprendizaje.	Trabajar aspectos relacionados con el aprendizaje (como la lectura y la escritura) y fortalecer habilidades psicomotoras que influyen en el mismo a través del uso de los cuentos.

Construyendo alianzas

	instituição educacional									
10	Detalhamento e reflexões sobre a terapia ocupacional no processo de inclusão escolar	da Fonseca et al.	2018	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Brasil	Brasil	Colegio ordinario	<p>Identificar las acciones desarrolladas por los TO en el proceso de inclusión escolar de niños y adolescentes con necesidades educativas especiales.</p> <p>Describir y caracterizar la actuación del TO en proceso de inclusión escolar y reflejar el contexto de inclusión escolar.</p>	<p>Provisión de dispositivos de tecnología asistida, teniendo en cuenta al profesorado en dicho proceso, y modificaciones en el entorno.</p>	<p>Promover la participación en una educación inclusiva a través de la provisión de tecnología asistida y modificación del entorno, incluyendo al equipo escolar y a la familia.</p>
11	Building the mental health care network for children and	De Cássia Tszesnioskiet al.	2015	Ciencia e Saude Coletiva	Brasil	Brasil	No especifica	<p>Describir la red de atención médica para niños con situaciones de salud mental y promover intervenciones en el territorio.</p>	<p>Trabajo en colaboración con familia y profesorado para asegurar el bienestar de los y las estudiantes.</p>	<p>Promover la independencia y la autonomía en la educación colaborando con profesorado y familia.</p>

Construyendo alianzas

	adolescent s: Interventio ns in the territory									
12	Educação Especial e Terapia Ocupacion al: Análise de Interfaces a Partir da Produção de Conhecim ento	de Souto et al.	2018	Revista Brasileir a de Educaç ão Especial	Brasil	Brasil	Centro de educación especial	Conocer como se ha vinculado la TO en la educación especial en el contexto brasileño.	Trabajo en la formación continuada del profesorado. Provisión de dispositivos de tecnología asistida. Modificación del entorno.	Promover la participación en una educación inclusiva construyendo alianzas con el profesorado y formando parte de su educación continuada, y proporcionando dispositivos de tecnología asistida junto con la modificación del entorno. Se indica la importancia del trabajo colaborativo con profesorado y familia.
13	Effects of stability balls on children's	Fedewa et al.	2015	Americ an Journal of	EEUU	EEUU	Colegio ordinario	Conocer si las pelotas de estabilidad se asocian a niveles	Modificación del entorno: sustitución de las sillas por pelotas de	Mejorar el comportamiento durante la realización de las

Construyendo alianzas

	on-task behavior, academic achievement, and discipline referrals: A randomized controlled trial.			Occupational Therapy				más altos de comportamiento en la tarea, logro académico y menor número de faltas disciplinarias en niños normo-típicos.	estabilidad.	tareas, incrementar el éxito académico y disminuir el número de faltas disciplinarias empleando pelotas de estabilidad.
14	Changes in Caregiver Knowledge and Perceived Competency Following Group Education about Sensory Processing Disturbances: An Explorator	Gee & Peterson	2016	Occupational Therapy y Internacional	EEUU	EEUU	No especifica	Determinar la efectividad de un programa de educación para el aumento del conocimiento percibido sobre los trastornos de procesamiento sensorial, el verdadero conocimiento sobre el mismo y la competencia percibida en el manejo de los comportamientos relacionados con el	Enseñanza a familia y profesorado con niños o niñas con TEA.	Mejorar el conocimiento de familia y profesorado acerca del procesamiento sensorial a través de sesiones educativas que contaron con: presentaciones de PowerPoint, debates y material audiovisual.

Construyendo alianzas

	y Study.								procesamiento sensorial de padres y profesores de alumnado con TEA.	
15	A critical review of research on the Alert Program®.	Gill et al.	2018	Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention	Canadá	Canadá	No especifica	Determinar la solidez de la evidencia en cuanto a la efectividad, la viabilidad y la idoneidad del <i>Alert Program</i> para niños con déficit de autorregulación.	Apoyar el manejo del nivel de alerta y el autocontrol,	Mejorar el desempeño educativo a través del <i>Alert Program</i> , que ayuda a mantener el autocontrol y adaptar el estado emocional a la situación.
16	An Occupational and Participation Approach to Reading Intervention (OPARI) part I: Defining reading as an occupation	Grajo & Candler	2016	Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention	EEUU	EEUU	No especifica	Explorar el rol de la TO en el apoyo a niños con dificultades en la lectura.	Apoyar a los niños con problemas en la lectura siguiendo la <i>OPARI</i> .	Mejorar el desempeño en la lectura empleando el marco de intervención de la <i>OPARI</i> , que entiende la lectura como una ocupación.

Construyendo alianzas

17	Self-regulation workshop and Occupational Performance Coaching with teachers: A pilot study.	Hui et al.	2016	Canadian Journal of Occupational Therapy	Canadá	Canadá	Colegio ordinario	Explorar si un taller de capacitación de un día sobre la autorregulación influye en el desempeño y la satisfacción percibida de los profesores con el alumnado con situaciones de comportamiento.	Enseñar algunos conceptos básicos del <i>Alert Program</i> a los profesores y su incorporación en la clase.	Mejorar el desempeño la satisfacción percibida por el profesorado en relación al manejo de estudiantes con comportamientos disruptivos a través de un taller de un día.
18	Perspectives on rehabilitation of children with cerebral palsy: exploring a cross-cultural view of parents de India and Canada using the	Jindal et al.	2018	Disability and Rehabilitation	Canadá & India	Canadá & India	Ambos	Explorar las perspectivas de padres con diferente nivel socio-económico y diferente contexto cultural sobre la rehabilitación de sus hijos o hijas con parálisis cerebral.	Investigar cuales son las necesidades en la rehabilitación de acuerdo a las percepciones de la familia.	Mejorar el desempeño ocupacional de los niños colaborando con sus familias.

Construyendo alianzas

	international classification of functioning, disability and health									
19	Effect of Duration of Peer Awareness Education on Attitudes toward Students with Disabilities : A Systematic Review.	Leigers & Myers	2015	Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention	EEUU	EEUU	Colegio ordinario	Conocer el efecto de la duración de un programa de sensibilización para los compañeros de niños con discapacidad en la escuela primaria.	Sensibilizar a través de la enseñanza y la práctica, facilitar las interacciones dentro del grupo, modificar las tareas y mejorar las prácticas inclusivas dentro del sistema escolar.	Favorecer actitudes positivas de los y las estudiantes hacia sus compañeras y compañeros con discapacidad a través de un programa de educación sobre los pares.
20	Application of occupational therapy using behavior therapy	Mahmood & Jabeen	2017	Pakistan Paediatric Journal	Pakistán	Pakistán	Centro de educación especial	Describir la contribución de TO en un colegio a través de un caso de un niño con parálisis cerebral.	Promover la independencia.	Promover la independencia a través de la mejora de las habilidades y la compensación de las disfunciones.

Construyendo alianzas

	techniques with cerebral palsy.									
21	Metodologías de intervención do do terapeuta ocupacional em contexto escolar com crianças com necessidades educativas especiais em Portugal.	Maia et al.	2016	Cadernos de Terapia Ocupacional Da UFSCar	Portugal	Portugal	No especifica	Identificar las metodologías empleadas por los TO en Portugal, en el contexto escolar con alumnos con necesidades educativas especiales.	Provisión de dispositivos de asistencia personal.	Promover la participación en una educación inclusiva a través del juego, el entrenamiento en AVD, la provisión de dispositivos de asistencia personal y la integración sensorial.
22	Utilisation and Satisfaction with Rehabilitation Services in	Mazer, B., Dion, K., & Moryossef, A.	2017	International Journal of Disability, Develo	Canadá	Canadá	No especifica	Conocer la perspectiva de los padres en relación a los cambios en la disciplina, enfoque y frecuencia de los servicios que	Investigar la satisfacción percibida por las familias cuando los servicios de rehabilitación se transfieren al	Mejorar la participación en la educación a través de la colaboración con padres.

Construyendo alianzas

	Children with Primary Language Impairment Transitioning to School: Parents' Perspective.			ment and Education				reciben sus hijos cuando pasan del centro de rehabilitación al sistema educativo.	sistema educativo.	
23	Video Modeling for Teaching Daily Living Skills to Children With Autism Spectrum Disorder: A Pilot Study.	Meister & Salls	2015	Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention	EEUU	EEUU	Ambos	Conocer si una intervención de <i>video modeling</i> conlleva una mejora en las habilidades de la vida diaria y el autocuidado en alumnos con TEA.	Promover el autocuidado y las habilidades de la vida diaria.	Mejorar el autocuidado y las habilidades de la vida diaria a través del <i>video modeling</i> y la colaboración con el profesorado.
24	Parental or teacher education	Miller-Kuhaneck, &	2018	American Journal	EEUU	EEUU	No especifica	Conocer la eficacia de intervenciones de TO en las que se	Entrenamiento y coaching de padres y profes.	Mejorar la participación en la vida diaria de los

Construyendo alianzas

	and coaching to support function and participation of children and youth with sensory processing and sensory integration challenges : A systematic review.	Watling.		of Occupational Therapy				usa el entrenamiento y el coaching con familia y profesorado para apoyar la participación de niños y jóvenes con dificultades en el procesamiento sensorial que afectan a la participación en su cotidianidad		niños y niñas a través de la educación y el coaching con familia y profesorado.
25	Vivências e Percepções acerca da Educação em Moçambique: Olhares	Pastore & Barros	2018	Cadernos de Estudos Africanos	Brasil	Mozambique	Colegio ordinario	Ofrecer una visión sobre la educación en Mozambique a través de las vivencias de los niños	Cuestionar la situación actual de la educación para promover el cambio.	Mejorar la educación en Mozambique a través de las percepciones de los niños.

Construyendo alianzas

	etnográficos em uma escola primária no bairro da Matola A.									
26	Writing readiness and children with Down Syndrome in an Irish context.	Patton & Hutton	2016	Support for Learning	Irlanda & Inglaterra	Irlanda	Colegio ordinario	Presentar los datos previos y posteriores a una intervención sobre la preparación a la escritura de niños con síndrome de Down.	Aplicación del programa <i>Handwriting Without Tears</i> , que implica la colaboración entre alumnos, profesorado, familias y TOs.	Mejorar la escritura a través del programa <i>Handwriting Without Tears</i> , método que contempla la colaboración entre los niños, los padres, los profesores y los terapeutas ocupacionales.
27	Effectiveness of the size matters handwriting program.	Pfeiffer et al.	2015	OTJR Occupation, Participation and Health	EEUU	EEUU	Colegio ordinario	Estudiar los cambios en la legibilidad de la letra después de aplicar el programa <i>Size Matters Handwriting Program</i> .	Implementar el Programa <i>Size Matters Handwriting</i> .	Mejorar la escritura a través del <i>Size Matters Handwriting Program</i> ..
28	A Case Review: Reframing School-	Phelan & Ng	2015	Physical & Occupational	Canadá	Canadá	No especifica	Replantear las prácticas escolares potencialmente problemáticas	Promover la participación en la educación.	Mejorar la participación en la educación a construyendo

Construyendo alianzas

	Based Practices Using a Critical Perspective.			Therapy In Pediatrics				utilizando una perspectiva crítica, sugiriendo estrategias para los TO que trabajen en el contexto escolar.		alianzas con la familia a través del diálogo colaborativo, guiando los textos y teniendo una voz.
29	Supporting occupational therapists implementing a capacity-building model in schools.	Pollock et al.	2017	Canadian Journal of Occupational Therapy	Canadá	Canadá	Colegio ordinario	Describir el desarrollo y la evaluación de un programa de desarrollo profesional multifacético diseñado para apoyar a los TO que trabajan en las escuelas para ofrecer un modelo de servicio de desarrollo de capacidades (P4C).	Trabajar con el personal de la escuela y las familias para apoyar la participación de todos los estudiantes en el colegio, en casa y en la comunidad, aplicando el modelo P4C	Mejorar el desempeño en la educación siguiendo el modelo P4C, que se basa en la construcción de capacidad a través de la colaboración y el coaching.
30	Systematic review of the effectiveness of frequency modulation devices in	Reynolds et al.	2016	American Journal of Occupational Therapy	EEUU	EEUU	No especifica	Determinar si las emisoras FM se encuentran asociadas con una mejora de los resultados académicos en niños y	Promover la participación dentro de la clase y del resto de entornos del colegio.	Mejorar los resultados académicos en niños con dificultades de procesamiento auditivo a través de emisoras FM.

Construyendo alianzas

	improving academic outcomes in children with auditory processing difficulties.							adolescentes entre 5 y 21 años con dificultades de procesamiento auditivo, pero sin discapacidad auditiva primaria.		
31	Occupational Therapy for Children and Youth Using Sensory Integration Theory and Methods in School-Based Practice.	Roley, S. ., Bissell, J., & Clark, G. F.	2015	American Journal of Occupational Therapy	EEUU	EEUU	Ambos	Presentar los posibles modos de intervención en el colegio desde TO bajo la teoría de la integración sensorial.	Promover el bienestar de los niños y las niñas.	Mejorar el bienestar y promover la salud a través de la teoría de la integración sensorial y la actividad física.
32	Effectiveness of the co-PID for students with moderate	Selani kyo et al.	2018	American Journal of Occupational	Israel	Israel	Centro de educación especial	Corroborar la efectividad y desarrollar más el <i>Co-PID</i> (Consulta Colaborativa para la Participación de	Trabajar de manera colaborativa con el personal de la escuela para fomentar la	Mejorar la participación en el colegio a través del programa <i>Co-PID</i> , que está basado en el modelo

Construyendo alianzas

	intellectual disability.			Therapy				Estudiantes con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo).	participación de estudiantes.	de biopsicosocial de la CIF (Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud) y en los principios de consultoría colaborativa.
33	Enhancing classroom participation of students with intellectual and developmental disabilities	Selani kyo et al	2017	Canadian Journal of Occupational Therapy	Israel	Israel	Centro de educación especial	Examinar la efectividad de un modelo (Co-PID) combinado de intervención (servicio y consulta colaborativa) para mejorar la participación en el aula de los estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo, en comparación con un modelo únicamente de servicio.	Trabajar conjuntamente con los profes para aumentar su conocimiento y conciencia sobre la participación en clase de sus alumnos y encontrar estrategias para implementar este conocimiento en clase.	Mejorar la participación en el colegio a través del programa <i>Co-PID</i> , que está basado en el modelo biopsicosocial de la CIF y en los principios de consultoría colaborativa.
34	The role of inter-profession	Suc et al.	2017	International Journal	Eslovenia	Eslovenia	Colegio ordinario	Explorar la colaboración interprofesional	Favorecer el proceso de inclusión.	Mejorar la participación en el colegio a través de la

Construyendo alianzas

	al colaboración in in developing inclusive education: experiences of teachers and occupational therapists in Slovenia			of Inclusive Education				entre los profesores y los TO en la educación primaria en Eslovenia.		colaboración con profesores, y la realización de adaptaciones en el entorno.
35	Incorporating therapy into the regular curriculum: Working together with occupational therapists.	Villeneuve & Hutchinson	2015	International Perspectives on Inclusive Education	Australia & Canadá	Canadá	Colegio ordinario	Explorar las posibilidades de la TO basada en el colegio.	Apoyar que el estudiantado mantenga la función en colaboración con el profesorado.	Promover la participación en una educación inclusiva a través de la cooperación/colaboración con el personal del colegio.
36	Effectiveness of Work, Activities	Weaver	2015	American Journal of	EEUU	EEUU	No especifica	Examinar las intervenciones de TO en el trabajo, las AVD, AIVD,	Favorecer las habilidades motoras y sociales junto con la	Mejorar el comportamiento en clase a través de sesiones de yoga,

Construyendo alianzas

	of Daily Living, Education, and Sleep Interventions for People With Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review.			Occupational Therapy				educación y sueño en personas con TEA.	promoción de la mejora del comportamiento.	mejorar el desempeño académico a través de la actividad física y mejorar las habilidades motoras y sociales a través de la actividad física.
37	Trauma and the role of the school-based occupational therapist.	Whiting	2018	Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention	EEUU	EEUU	No especifica	Resaltar como los TO que trabajan en la escuela puede jugar un rol único de apoyo para los niños que han pasado por un trauma.	Modificación del entorno.	Mejorar la participación en la educación, la participación social y el juego a través de la creación de entornos sensibles al trauma y la intervención directa basada en la teoría de la integración, el juego y los preceptos del reto justo, junto con la colaboración y consulta con el

Construyendo alianzas

										equipo escolar.
38	Management Strategies for CLN2 Disease.	Williams et al.	2017	Pediatric Neurology	Reino Unido, EEUU, Alemania, Argentina, Italia, Australia, Rusia & Turquía	Reino Unido, EEUU, Alemania, Argentina, Italia, Australia, Rusia & Turquía	No especifica	Mejorar los resultados de la enfermedad CLN2 (Lipofuscinosis Neuronal Ceroide tipo 2).	Recomendar dispositivos de asistencia personal.	Mantener la función y la independencia a través de la provisión de dispositivos de asistencia personal.
39	Factors Associated with Comfort Level of School-Based Occupational Therapists in Providing Low-Vision Services.	Workman et al.	2016	Occupational Therapy in Health Care	EEUU	EEUU	No especifica	Identificar los factores asociados con el nivel de confort de los TO que trabajan en el cole con respecto a la provisión de servicios para alumnos con baja visión.	Investigar las necesidades de terapeutas ocupacionales para mejorar su confort a la hora de trabajar en colegios con alumnado con baja visión.	Mejorar la participación en las AVD, la educación, el juego y la participación social proporcionando productos de apoyo.
40	Lenguaje, discriminación y discapacidad	Yupanqui et al.	2016	Magallania	Chile	Chile	Ambos	Evaluar el impacto de un proceso de sensibilización y capacitación dirigido	Sensibilizar y educar a los compañeros y compañeras.	Mejorar la participación social a través de acciones de sensibilización.

Construyendo alianzas

ad en el contexto educativo de Magallanes: Un enfoque de derechos humanos desde la terapia ocupacional.								a comunidades educativas sobre la temática de la discapacidad y lenguaje inclusivo.		
---	--	--	--	--	--	--	--	---	--	--

9.3. Apéndice III. Códigos iniciales

Variable temática	Código	Ejemplo
Intereses de investigación	1. Explorar la efectividad de determinados programas/modelos sobre el desempeño de los alumnos/as, padres y/o profesores/as.	<i>“El propósito de este estudio era investigar la efectividad del programa de intervención Co-PID para mejorar la participación entre estudiantes con discapacidad intelectual moderada o del desarrollo, en comparación con un modelo de servicio único.” (Selanikyo et al., 2017)</i>
	2. Describir/explorar la práctica de la Terapia Ocupacional en el contexto educativo en diferentes lugares o países.	<i>“Este artículo se centra en explorar la colaboración inter-profesional entre profesores y terapeutas ocupacionales en la educación primaria de Eslovenia.” (Suc et al., 2017)</i>
	3. Guiar la práctica de los/as terapeutas ocupacionales que trabajen en los colegios.	<i>“Este artículo explorará los mandatos legislativos y la evidencia para la mejor práctica a la vez que proporciona aplicaciones prácticas y soluciones a posibles barreras.” (Ball, 2018)</i>
	4. Explorar el rol del terapeuta ocupacional en el apoyo a la lectura o la escritura.	<i>“[...] explora el rol que puede jugar la Terapia Ocupacional en el apoyo a niños con dificultades en la lectura.” (Grajo & Candler, 2016)</i>
	5. Presentar el modo en el que los/as terapeutas ocupacionales pueden contribuir en el proceso de inclusión escolar.	<i>“[...] el cual pretende contribuir al proceso de inclusión escolar de alumnos con discapacidad física insertados en clases regulares de educación primaria del municipio de Marília-SP [...]” (Baleotti & Zafani, 2017)</i>
	6. Explorar las perspectivas o creencias de	<i>“Este estudio fue diseñado para explorar las creencias de los</i>

Construyendo alianzas

	los/as terapeutas ocupacionales en cuanto a la provisión de determinados servicios.	<i>profesionales que trabajan en escuelas rurales sobre su rol como proveedores de tecnología asistida.” (Cronin, 2018)</i>
7.	Conocer las perspectivas de los padres sobre las necesidades de sus hijos/as	<i>“[...] el objetivo principal del presente estudio fue determinar, desde la perspectiva de los padres, si hay un cambio significativo en la disciplina [...], frecuencia y enfoque [...] en los servicios que reciben los niños con discapacidad primaria del lenguaje cuando pasan del centro de rehabilitación al sistema escolar.” (Mazer et al., 2017)</i>
8.	Señalar a los y las terapeutas ocupacionales como profesionales necesarios en la provisión de servicios con poblaciones determinadas.	<i>“Con el objetivo de mejorar los resultados de la enfermedad CLN2, este artículo proporciona una revisión detallada y una discusión sobre las complicaciones asociadas a esta condición, describe estrategias específicas para su manejo, y presenta un marco de trabajo para un cuidado comprensivo.” (Williams et al., 2017)</i>
9.	Conocer las ocupaciones que contribuyen a la resiliencia.	<i>“Los objetivos de estudio fueron explorar en qué ocupaciones participan los niños de entre 10 y 13 años y como su participación en la ocupación contribuye a sus experiencias de resiliencia.” (Bowden et al., 2018)</i>
10.	Dar a conocer desde una perspectiva crítica la situación de la educación en Mozambique desde la mirada de los niños/as.	<i>“A partir de la etnografía, [...] fue posible establecer lazos con los niños, los profesores y la comunidad, vivenciando la cotidianidad escolar de cinco niños de entre 7 y 13 años.”</i>

Construyendo alianzas

		(Pastore & Barros, 2018).
Acciones/Intervenciones de Terapia Ocupacional	1. Informar/educar/trabajar/colaborar con padres, profesores y/o cuidadores.	“[...] <i>la aplicación del método Hadwriting Without Tears usa un enfoque de colaboración entre los niños, sus profesores, padres y un terapeuta ocupacional.</i> ” (Patton & Hutton, 2016)
	2. Promover la independencia y la autonomía.	“[...] <i>buscar la máxima independencia en las actividades de la vida diaria básicas e instrumentales de los estudiantes y las estudiantes que asisten al servicio de terapia.</i> ” (Arce Chavarría, 2015)
	3. Modificar/adaptar el entorno y/o las tareas.	“ <i>Modificar la actividad para ayudar al estudiante a compensar los déficits sensoriales, motores y práxicos.</i> ” (Roley et al., 2015)
	4. Trabajar las habilidades/componentes.	“[...] <i>trabajar los déficits de integración sensorial en un estudiante o mejorar la función de la mano de un estudiante.</i> ” (Asher et al., 2015)
	5. Aplicar programas o modelos específicos de Terapia Ocupacional.	“ <i>En el programa P4C (Partnering for Change), la comunidad escolar es el cliente, y el terapeuta ocupacional usa la construcción de relaciones y los conocimientos para construir la capacidad del personal del colegio y las familias para apoyar la participación de todos los estudiantes en el colegio, en el hogar y en la comunidad.</i> ” (Pollock et al., 2017) “ <i>El Size Matters Handwriting Program fue usado como intervención principal para el presente estudio. Emplea un</i>

Construyendo alianzas

		<i>enfoque centrado en el niño, instrucciones explícitas y orígenes del aprendizaje motor [...].” (Pfeiffer et al., 2015)</i>
	6. Proveer de dispositivos de Tecnología Asistida.	<i>“[...] aproximación de Terapia Ocupacional a la educación, teniendo la Tecnología Asistida [...] como una de las posibilidades para la enseñanza inclusiva y la participación de los alumnos en el contexto escolar.” (Baleotti & Zafani, 2017)</i>
	7. Defender los derechos y llevar a cabo acciones de sensibilización.	<i>[...] un proceso de sensibilización y capacitación dirigido a establecimientos educacionales sobre discapacidad y educación inclusiva [...].” (Yupanqui et al., 2016)</i>
	8. Evaluar el desempeño ocupacional.	<i>“En este estudio, el nivel de confort fue definido como el grado de confianza de los terapeutas ocupacionales que trabajan en el colegio para elegir las evaluaciones, [...].” (Workman et al., 2016)</i>
	9. Intervenir en el proceso inclusión educativa específicamente.	<i>“Fueron identificadas diferentes formas en las que la actuación del terapeuta ocupacional tenía lugar en el proceso de inclusión escolar.” (da Fonseca et al., 2018)</i>
	10. Rol de investigador/productor de nuevos conocimientos	<i>“Ejemplos de roles del terapeuta ocupacional [...] investigador: conduciendo la evaluación de un programa para determinar su efectividad, diseñando o colaborando en estudios Clark et al de investigación en este entorno (el escolar).” (Clark et al., 2017)</i>
	11. Promover la salud, prevención y promoción	<i>“Promover un incremento de la actividad física para mejorar la</i>

Construyendo alianzas

	de la salud mental	<i>salud física y mental de los estudiantes, así como el desempeño cognitivo y social.</i> " (Roley et al., 2015)
	12. Seleccionar, elaborar o recomendar dispositivos de asistencia personal	<i>"Compete al terapeuta ocupacional [...] recomendar productos y tecnologías de apoyo, [...]."</i> (Maia et al., 2016)
Constructo de resultados	1. Promover la participación en la educación a través de acciones de colaboración o educativas con padres y/o profesores	<i>"La participación de la familia en el proceso de inclusión fue un aspecto muy significativo, resaltando la orientación familiar como propósito de las reuniones del profesional con la familia. La relación que el terapeuta ocupacional establece con la familia es fundamental en el proceso de inclusión escolar, pues es lo que favorece la independencia y autonomía del niño."</i> (da Fonseca et al., 2018)
	2. Promover/Mejorar el desempeño ocupacional a través de la provisión de tecnología asistida, productos de apoyo o modificaciones/adaptaciones del entorno o la tarea	<i>"[...] mientras que los terapeutas ocupacionales tienden a enfocarse en la modificación del entorno o de la tarea para ayudar al éxito del cliente."</i> (Jindal et al., 2018)
	3. Mejorar el desempeño ocupacional trabajando a través de las habilidades	<i>"A través del Alert Program, los niños pueden desarrollar estrategias de autorregulación para mejorar la interacción con los iguales, el aprendizaje y superar con éxito el colegio."</i> (Gill, Thompson-Hodgetts, & Rasmussen, 2018)
	4. Mejorar el desempeño ocupacional trabajando a través de ocupaciones	<i>"[...] proponemos crear un entorno en el que el niño determine el juego. El juego va a ser el medio para aprender lo que elijan"</i>

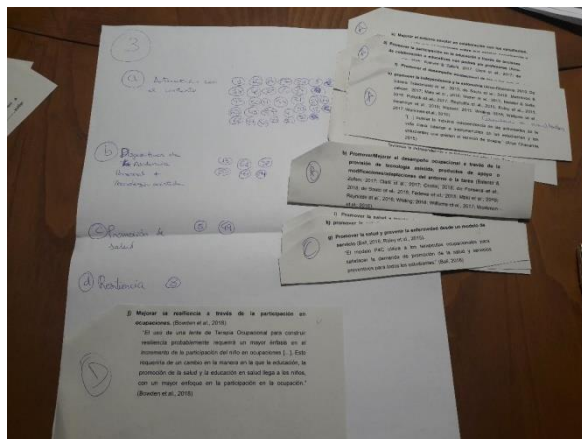
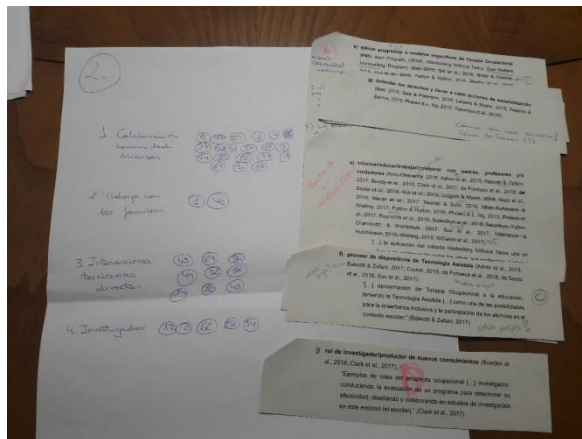
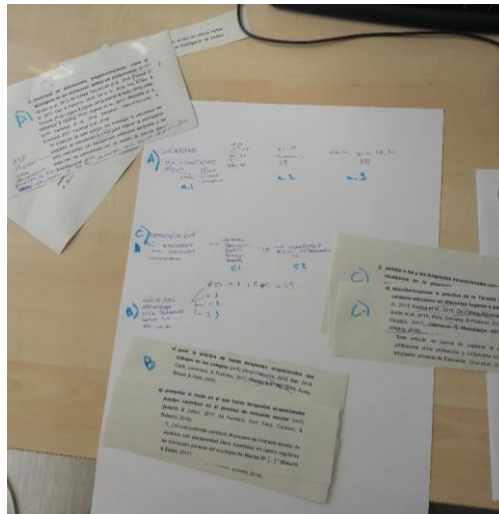
Construyendo alianzas

		<i>los niños [...].” (Bundy et al., 2015)</i>
	5. Mejorar el desempeño ocupacional haciendo uso de actividades	<i>“El yoga diario y el ejercicio físico puede ser una modalidad útil para los terapeutas ocupacionales para implantar en el colegio o en la clase para apoyar la educación entre estudiantes con TEA.” (Weaver, 2015)</i>
	6. Promover el desempeño ocupacional de los y las estudiantes a través de acciones de sensibilización	<i>“En lo que se refiere al enfoque de intervención, proporcionar a los iguales conocimientos sobre la discapacidad es una manera de incrementar la concienciación. Sin embargo, el conocimiento práctico, a diferencia del conocimiento objetivo, parece ser un componente clave para aumentar el nivel de confianza de los compañeros para que puedan comunicarse y trabajar junto a los estudiantes con discapacidad.” (Leigers & Myers, 2015)</i>
	7. Promover la salud y prevenir la enfermedad desde un modelo de servicio	<i>“El modelo P4C utiliza a los terapeutas ocupacionales para satisfacer la demanda de promoción de la salud y servicios preventivos para todos los estudiantes.” (Ball, 2018)</i>
	8. Mejorar las habilidades a través del trabajo de las mismas	<i>“Es necesario promover el rol de la Terapia Ocupacional en la optimización de las habilidades [...]. Por ejemplo, tratando los déficits de integración sensorial o mejorando la función de la mano.” (Asher et al., 2015)</i>
	9. Promover la salud a través de la actividad física	<i>“Promover un incremento de la actividad física para mejorar la salud física y mental de los estudiantes, así como el desempeño cognitivo y social.” (Roley et al., 2015)</i>

Construyendo alianzas

	<p>10. Mejorar la resiliencia a través de la participación en ocupaciones.</p>	<p><i>“El uso de una lente de Terapia Ocupacional para construir resiliencia probablemente requerirá un mayor énfasis en el incremento de la participación del niño en ocupaciones [...]. Esto requeriría de un cambio en la manera en la que la educación, la promoción de la salud y la educación en salud llega a los niños, con un mayor enfoque en la participación en la ocupación.” (Bowden et al., 2018)</i></p>
	<p>11. Mejorar el entorno escolar en colaboración con los estudiantes, explorando sus percepciones sobre sus propias experiencias y percepciones.</p>	<p><i>“Las vivencias asumieron, en la forma de escenas narradas en el texto, el esfuerzo de reconstitución y descripción de los momentos significativos y de reflexión de las situaciones. [...] lo que fue posible a través del encuentro con los niños [...].” (Pastore & Barros, 2018)</i></p>

9.4. Apéndice IV. Proceso de búsqueda de temas



9.5. Apéndice V. Lista de abreviaturas

ABVD: Actividades Básicas de la Vida Diaria

AIVD: Actividades Instrumentales de la Vida Diaria

AJOT: American Journal of Occupational Therapy

AOTA: Asociación Americana de Terapeutas Ocupacionales

AVD: Actividades de la Vida Diaria

CIF: Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud

CLN2: Lipofuscinosis Neuronal Ceroide tipo 2

Co-PID: Consulta Colaborativa para la Participación de Estudiantes con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo

EEUU: Estados Unidos

JCR: Journal Citation Report

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

NEAE: Necesidad Específica de Apoyo Educativo

NEE: Necesidades Educativas Especiales

OCDE: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico

ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible

OMS: Organización Mundial de la Salud

ONU: Organización de las Naciones Unidas

OPARI: Occupation and Participation Approach to Reading Intervention - Intervención en la Lectura con un Enfoque basado en la Ocupación y en la Participación

P4C: Partnering for Change

RBC: Rehabilitación Basada en la Comunidad

SCR: Scimago Journal & Country Rank

SSI: School Setting Interview – Entrevista del entorno escolar

TDAH: Trastorno por déficit de atención e hiperactividad

TEA: Trastorno del Espectro del Autismo

TEAF: Teacher estimation of activity form - Formulario de estimación de actividad del profesor

TO: Terapia Ocupacional o Terapeuta(s) Ocupacional(es)

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

WFOT: World Federation of Occupational Therapist – Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales