

**Educación inclusiva para niños y niñas dentro del espectro autista: una revisión
documental en Latinoamérica (2018-2025)**



Karina Jasney Cañon Robayo

Luz Belisa Pedrozo Gutiérrez

Autoras

Asesor: Carolina Montoya Mogollón

Universidad Santo Tomás

Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Maestría en Infancias

Bogotá DC, 2025

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

**Educación inclusiva para niños y niñas dentro del espectro autista: una revisión
documental en Latinoamérica (2018-2025)**



Karina Jasney Cañon Robayo
Luz Belisa Pedrozo Gutiérrez

Universidad Santo Tomás
Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia
Facultad de Educación
Maestría en Infancias
Bogotá DC, 2025

¹Universidad Santo Tomás, Colombia. Licenciada en Educación Infantil

CvLac. karinacanon@usantotomas.edu.co

²Universidad Monserrate Colombia, Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Lengua

Castellana. CvLac. luzpedrozo@usantotomas.edu.co

Contenido

Resumen.....	7
Abstract.....	8
Capítulo I. La problemática	9
1.1.Introducción	9
1.2.Preguntas orientadoras	11
1.3.Objetivos de la investigación.....	11
1.3.1. Objetivo general.....	11
1.3.2. Objetivos específicos	11
1.4.Estructura del trabajo	12
Capítulo II. Marco referencial.....	13
2.1.Antecedentes investigativos.....	13
2.2. Definición de conceptos claves.....	18
2.2.1. Discapacidad y neurodiversidad	18
2.2.2. Educación inclusiva	20
2.2.3. Trastorno del espectro autista (TEA).....	22
2.2.4. Diagnóstico del TEA.....	23
2.3. Revisión de la literatura	25
2.3.1. El modelo de Tony Booth y Mel Ainscow	25
2.3.2. Teoría de la neurodiversidad.....	26
2.2. Marco legal	26
Capítulo III. Metodología	30
3.1. Definición del enfoque.....	30
3.2. Definición del método.....	31
3.3. Contexto y participantes	40
3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información	42
3.5. Técnicas de Análisis de la Información	42
Capítulo IV. Análisis de los resultados.....	44
4.1. Formación docente, familia y escuela en la inclusión educativa	58
4.1.1. Barreras institucionales para la inclusión.	59
4.2. Estrategias pedagógicas para la educación inclusiva en niños y niñas autistas.....	59

Lista de tablas

Tabla 1. Criterios de diagnóstico del autismo.....	24
Tabla 2. Normativa de educación inclusiva y Autismo	27
Tabla 3. Matriz de sistematización de documentos	32
Tabla 4. Matriz de análisis documental 1	44
Tabla. 5. Matriz de análisis documental 2	45
Tabla 6. Matriz de análisis documental 3	46
Tabla 7. Matriz de análisis documental 4	47
Tabla 8. Matriz de análisis documental 5	48
Tabla 9. Matriz de análisis documental 6	49
Tabla 10. Matriz de análisis documental 7.....	50
Tabla 11. Matriz de análisis documental 8.....	51
Tabla 12. Matriz de análisis documental 9.....	52
Tabla 13. Codificación y categorización	53

Lista de figuras

Figura 1. Principios de la neurodiversidad	26
Figura 2. Propuesta de orientaciones para una educación inclusiva transformadora	43

Resumen

Título del estudio: Educación inclusiva para niños y niñas dentro del espectro autista: una revisión documental en Latinoamérica (2018-2025)

El objetivo principal de esta investigación fue evaluar el estado de la educación inclusiva para niños y niñas dentro del espectro autista en América Latina en cinco países latinoamericanos: Colombia, Ecuador, Brasil, Perú y Chile, a través de una revisión documental publicada entre 2018 y 2025. Para ello, se adoptó una metodología cualitativa basada en el análisis documental, siguiendo las directrices del método PRISMA. Inicialmente, se seleccionaron 60 documentos o referencias bibliográficas y se gestionaron mediante Zotero posteriormente, se procesaron en Rayyan para realizar una selección en doble ciego, resultando en 26 documentos científicos, los cuales cumplieron con los criterios de inclusión establecidos ya que conformaron la base del estudio. Finalmente, se aplicó un análisis temático para interpretar los hallazgos.

Finalmente, los resultados obtenidos de las estrategias pedagógicas recopiladas en los documentos cribados, plantean recomendaciones para fortalecer los procesos de inclusión educativa, en este sentido se comprende que la inclusión educativa debe abordarse de manera integral, incorporando un enfoque interdisciplinario que incluya la capacitación docente, el apoyo familiar, las intervenciones terapéuticas y, adaptadas a la diversidad cognitiva. Si bien, en Latinoamérica se observan avances en políticas y normativas sobre inclusión, aún existe una brecha significativa entre lo establecido en los marcos legales y su implementación real. Para cerrar esta distancia, se requiere un mayor compromiso político, asignación de recursos adecuados y una participación más activa de la sociedad. A partir de estos hallazgos, se recomienda fortalecer los programas de formación docente en neurodiversidad e inclusión, así como garantizar que las instituciones educativas cuenten con planes de acción bien estructurados y los recursos necesarios para su ejecución.

Educación inclusiva para niños y niñas dentro del espectro autista: una revisión documental en Latinoamérica (2018-2025)

Palabras Claves
Educación inclusiva
Espectro autista
Neurodiversidad
Estrategias
Acceso a la educación

Abstract

Inclusive education for children within the autism spectrum: a documentary review in Latin America (2018-2025).

The main objective of this study was to assess the state of inclusive education for children on the autism spectrum in five Latin American research countries: Colombia, Ecuador, Brazil, Peru, and Chile, through a documentary review published between 2018 and 2025. To this end, a qualitative methodology based on documentary analysis was adopted, following the guidelines of the PRISMA method. Initially, 60 documents or bibliographic references were selected and managed using Zotero. Subsequently, they were processed in Rayyan for double-blind selection, resulting in 26 scientific documents, which met the established inclusion criteria and formed the basis of the study. Finally, thematic analysis was applied to interpret the findings.

Finally, the results obtained from the pedagogical strategies compiled in the documents screened offer recommendations to strengthen inclusive education processes. In this sense, it is understood that inclusive education must be addressed holistically, incorporating an interdisciplinary approach that includes teacher training, family support, therapeutic interventions, and interventions adapted to cognitive diversity. While progress has been made in Latin America regarding inclusion policies and regulations, there is still a significant gap between what is established in legal frameworks and their actual implementation. Closing this gap requires greater political commitment, the allocation of adequate resources, and more active participation from society. Based on these findings, it is recommended that teacher training programs on neurodiversity and inclusion be strengthened, as well as ensuring that educational institutions have well-structured action plans and the necessary resources for their implementation.

Inclusive education of children within the autism spectrum: a documentary review in Latin America (2018-2025).

Keywords:

Inclusive Education

Autism Spectrum

Neurodiversity

Strategies

Access to education

Capítulo I La Problemática

1.1 Introducción

En la actualidad la educación inclusiva busca garantizar que todos los estudiantes, sin exclusiones, accedan a una enseñanza de calidad adaptada a sus necesidades. Promoviendo así la diversidad como un valor fundamental, eliminando barreras para crear entornos donde cada alumno pueda desarrollarse plenamente García (2020). No obstante, este modelo educativo se centra en detectar y superar los obstáculos que dificultan la participación plena en los procesos formativos y laborales dentro de la sociedad. Así mismo, el propósito central de la educación inclusiva es erradicar la marginación generada por prejuicios y prácticas discriminatorias hacia las diferencias culturales, de identidad, creencias, capacidades físicas o intelectuales, y condiciones socioeconómicas (Ainscow, 2005, citado por Castro, 2020, p. 62)

En este sentido se comprende que, según el más reciente reporte de la Unesco (2020), persisten barreras que dificultan el acceso a la educación para la población con discapacidad, evidenciando una discrepancia entre las políticas establecidas y su aplicación real. En este mismo contexto, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2022) destaca que la

inclusión educativa constituye un proceso continuo orientado a reconocer, valorar y atender adecuadamente la diversidad de necesidades, características y aspiraciones de todos los estudiantes, garantizando entornos formativos libres de cualquier forma de discriminación o marginación.

De igual forma, en el contexto de la discapacidad, esta investigación enfoca su atención en los menores diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Como señalan Escobar (2023), se trata de una condición del neurodesarrollo que afecta diversos aspectos del aprendizaje, presentando retos significativos en el ámbito escolar que pueden interferir con su rendimiento académico y crecimiento integral. Datos recientes de la Organización Mundial de la Salud (2022) indican una prevalencia aproximada de un caso por cada 160 niños, cifra que refleja una incidencia considerable. Es crucial mencionar que los indicadores tempranos de este trastorno suele manifestarse antes de los tres años de edad, lo que subraya la importancia de la detección oportuna y la posterior intervención especializada. El TEA se caracteriza principalmente por dificultades en la interacción social, limitaciones en la comunicación y la presencia de conductas repetitivas, según lo documentado por Vargas y Escamilla (2023).

En consonancia con lo anterior, De la Peña (2021), indica que el TEA presenta un progresivo ascenso a nivel global, con una incidencia actual de 2% en la población infantil. Esto plantea un reto significativo para los sistemas educativos latinoamericanos, ya que la inclusión de estos estudiantes no solo exige su integración en aulas regulares, sino también su participación efectiva, respetando sus particularidades y garantizando su desarrollo integral. Si bien, América Latina ha avanzado en marcos normativos y discursos sobre educación inclusiva, su aplicación sigue siendo desigual y, en muchos casos, insuficiente, evidenciando la necesidad de políticas fundamentadas en convenciones internacionales que aseguren una respuesta equitativa para la diversidad (Delgado et al., 2022).

Es por esto, que esta investigación desde un enfoque teórico conceptual, a través de una revisión documental sistemática, analiza la producción académica reciente (2018-2025) para examinar cómo se ha interpretado e implementado la educación inclusiva para niños y niñas con TEA en cinco países latinoamericanos: Colombia, Ecuador, Brasil, Perú y Chile. La selección de

estos países responde a su mayor representación en la literatura revisada. En consecuencia, el estudio pretende abordar la falta de coherencia en estrategias pedagógicas y políticas inclusivas dirigidas a estudiantes con autismo, un problema crítico en la región.

A pesar de los avances normativos, persisten obstáculos como la formación inadecuada de docentes, métodos de enseñanza no adaptados, escasez de recursos institucionales y baja participación familiar. Mediante el análisis de fuentes académicas, esta investigación identifica progresos, limitaciones y desafíos en la inclusión educativa de estudiantes con TEA, con el fin de proponer enfoques críticos que garanticen su derecho a la educación. Esto implica ajustes razonables, capacitación docente, acompañamiento terapéutico, involucramiento familiar y recursos técnicos, actualmente ausentes en muchas instituciones.

La relevancia de este trabajo radica en su capacidad para sistematizar conocimientos existentes, destacar experiencias exitosas y ofrecer insumos teóricos que fortalezcan políticas públicas, formación docente y sensibilización comunitaria. De este modo, se contribuye a reducir la brecha entre el discurso inclusivo y su práctica efectiva en contextos escolares latinoamericanos.

1.2. Preguntas orientadoras

Luego de haber expuesto el problema, contextualización y justificación de la investigación, se derivan las siguientes interrogantes:

¿Qué desafíos relacionados con la aplicación de estrategias educativas para la inclusión efectiva de estudiantes con autismo se identifican en la literatura latinoamericana publicada entre 2018 y 2025?

¿Qué aportes y estrategias surgen de las investigaciones elaboradas entre 2018 y 2025?

1.3. Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Analizar el estado actual de la educación inclusiva para niños y niñas dentro del espectro autista en Latinoamérica mediante una revisión documental de estudios, políticas y prácticas implementadas entre 2018 y 2025.

1.3.2 Objetivos específicos

- Describir los aspectos destacados en investigaciones realizadas entre 2018 y 2025 desde una revisión documental.
- Identificar los retos y aciertos en la implementación de estrategias al abordar la inclusión dentro del TEA en el ámbito escolar.
- Proponer orientaciones pedagógicas basadas en la innovación para la mejora de la educación inclusiva, sensibilizando a la comunidad educativa.

1.4. Estructura del trabajo

Este estudio se organiza en cinco capítulos. El primero, la introducción, incluye la contextualización del problema, su justificación y una síntesis metodológica, seguida de las preguntas de investigación y los objetivos. El segundo capítulo, el marco referencial, abarca los antecedentes (internacionales, nacionales y locales), el marco conceptual y el marco legal, proporcionando las bases teóricas y normativas que sustentan la investigación. El tercer capítulo desarrolla la metodología, detallando el enfoque de investigación, el diseño metodológico, los participantes, los instrumentos de recolección de datos y las técnicas de análisis. Posteriormente, el cuarto capítulo presenta el análisis de resultados, incluyendo la matriz de análisis documental y la interpretación de los hallazgos. Finalmente, el quinto capítulo ofrece orientaciones pedagógicas derivadas del estudio, las conclusiones y las referencias bibliográficas utilizadas en la revisión documental.

Capítulo II

Marco referencial

2.1. Antecedentes de la investigación

El marco referencial se inicia con la exposición de los antecedentes de la investigación, los cuales corresponden a estudios previos vinculados con la temática abordada. Estos trabajos anteriores brindan sustento teórico y contextual al presente estudio, por lo que su revisión resulta fundamental. Para ello, se organizarán de manera sistemática, destacando sus aportes principales y su relación directa con los objetivos planteados en esta investigación.

En Ecuador, Cevallos y Fernández (2022) llevaron a cabo una investigación titulada *Estrategia didáctica para fortalecer la inclusión de niños con autismo en el Centro de Educación Inicial Agripina Murillo de Guillem*, durante el año 2021. Este estudio cualitativo evaluó el impacto de una estrategia basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), utilizando entrevistas, observaciones y cuestionarios. Los resultados demostraron mejoras significativas en la adaptación escolar, la motivación académica y las habilidades comunicativas de los estudiantes, así como una mayor comprensión por parte de los docentes sobre las necesidades de este grupo. Se resaltó la importancia de entornos estructurados y predecibles, junto con la flexibilidad docente, para favorecer el desarrollo socioemocional de los niños con TEA.

Por su parte, Sandoval et al (2021) realizaron en Perú una revisión literaria titulada *Comprensión de los cambios en la conceptualización del Trastorno del Espectro Autista para la inclusión educativa*. Este trabajo analizó la evolución del concepto de TEA desde perspectivas psiquiátricas hasta su reconocimiento actual como condición del neurodesarrollo. La recopilación bibliográfica (entre octubre de 2020 y abril de 2021) enfatizó la necesidad de capacitar a los educadores para identificar señales tempranas y adaptar las prácticas pedagógicas a las características multidimensionales del autismo.

Cabe resaltar, que los aportes de los *internacionales proporcionan a esta investigación un marco conceptual actualizado sobre la conceptualización del TEA y su incidencia en la educación inclusiva, resaltando la importancia de la formación docente, lo que ayuda a comprender las bases teóricas y la necesidad de estrategias pedagógicas específicas en contextos educativos. Ahora vamos a conocer los aportes nacionales de esta investigación.*



En Colombia, Lora (2024) diseñó una *Propuesta de intervención psicopedagógica para la sección preescolar del Colegio Georges Noble School en Montería*, basada en principios de educación inclusiva. La metodología incluyó observaciones, entrevistas y análisis documental, proponiendo adaptaciones curriculares, formación docente y colaboración con las familias. Los resultados subrayaron la importancia de entornos flexibles y estrategias personalizadas para promover la participación de los niños con TEA. Por su parte, Badillo et al (2022) exploraron en Santa Marta (Colombia) la *Percepción de madres y docentes sobre la inclusión escolar de niños con TEA*. Mediante cuestionarios aplicados a tres familias y tres maestros, se identificaron avances en habilidades cognitivas y conductuales, pero también obstáculos como la rigidez curricular y la falta de recursos adaptados.

Arias et al. (2020) desarrollaron un estudio titulado *Barreras en los procesos de Educación Inclusiva dirigidos a niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA): Estudio cualitativo con docentes*, cuyo propósito principal fue examinar las perspectivas de un grupo de educadores respecto a la implementación de la educación inclusiva para estudiantes con TEA, identificando los factores que influyen en su aplicación. La investigación contó con la participación de 12 docentes de un colegio en Bogotá, recopilando datos entre mayo y octubre de 2019.

Metodológicamente, se empleó un diseño basado en la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 1998), estructurado en tres etapas: las dos primeras consistieron en entrevistas individuales, mientras que la tercera incluyó un grupo focal. Los datos se analizaron mediante codificación teórica (abierta, axial y selectiva), permitiendo la saturación de una categoría central: *obstáculos que afectan la inclusión educativa*. Esta categoría se subdividió en cuatro aspectos clave: (1) limitaciones en la formación docente para atender la diversidad, (2) escasa participación de las familias en los procesos inclusivos, (3) falta de estrategias pedagógicas adaptadas y (4) dificultades vinculadas a normativas y condiciones socioeconómicas. Como conclusión, el estudio propone lineamientos para diseñar intervenciones teórico-prácticas que mejoren la inclusión en contextos similares.

Por su parte, Murgas y Suárez (2024) investigaron *El método audio-lingual como estrategia pedagógica para fortalecer las competencias de speaking y listening en inglés en estudiantes con necesidades educativas especiales*, centrándose en niños con TEA y TDAH del

Colegio Bilingüe Jean Piaget en Valledupar. El objetivo fue evaluar la eficacia de este método, que utiliza repeticiones orales, para promover la adquisición del idioma en entornos inclusivos.

El estudio siguió un enfoque cualitativo de investigación acción, organizado en cuatro fases: diagnóstico, diseño e implementación de estrategias, evaluación y reflexión final. Se emplearon herramientas tecnológicas y didácticas adaptadas a las necesidades individuales, junto con ejercicios de memorización y práctica oral. Los resultados demostraron un avance significativo: el 90% de los estudiantes alcanzaron un nivel alto en las competencias evaluadas, superando el desempeño inicial, lo que evidencia la efectividad de las estrategias aplicadas.

En otra investigación relevante, Galindo (2020) analizó *La inclusión en instituciones públicas de Valledupar*, explorando si estas contaban con los recursos necesarios para garantizar procesos inclusivos. Mediante entrevistas a 12 coordinadores académicos, se identificó que, pese al conocimiento de las políticas nacionales, la mayoría de las escuelas carecían de programas específicos, alianzas o capacitación docente para atender a estudiantes con NEE. El estudio reveló barreras políticas, culturales y pedagógicas que obstaculizan la integración efectiva de estos alumnos. Estos antecedentes resultan esenciales para contextualizar la investigación actual, ya que permiten comprender los avances y desafíos previos, fundamentar el marco teórico, justificar la metodología y reconocer áreas poco exploradas en el campo de la educación inclusiva para estudiantes con TEA en Latinoamérica.

Se observa que, los aportes nacionales nos ofrecen una visión clara y perceptiva de los actores clave en el proceso inclusivo, permitiendo identificar obstáculos y avances en la participación y adaptación escolar. Esta perspectiva facilita la formulación de estrategias más efectivas que promuevan una educación verdaderamente inclusiva, asegurando la participación activa de todos los estudiantes y su integración en el entorno escolar.

2.2. Definición de conceptos claves

Este apartado presenta las definiciones clave que sustentan la investigación. Hernández et al. (2021) indican que un marco conceptual consiste en la recopilación, sistematización y exposición de los conceptos fundamentales para el desarrollo de una investigación. En este contexto, se abordan conceptos relacionados con la evaluación de

estrategias didácticas para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual y TEA en aulas regulares, respaldados por autores como Nogueira y Pineda (2023), Quintero (2020), García (2020), Morán (2020), Silva (2020) y Echeita (2019), entre otros.

2.2.1. Discapacidad y Neurodiversidad

La discapacidad es un término que ha evolucionado en el tiempo, esto como consecuencia del desarrollo que ha tenido la humanidad, tanto en sus ideas de percibir a las personas con discapacidad, como en las intervenciones que se han ido modificando sustancialmente, siendo de suma relevancia las tradiciones y creencias, así como el avance de las ciencias en sus distintas expresiones (Hernández et al, 2019). Así mismo, se entiende por discapacidad una situación, en la cual una persona experimenta dificultades persistentes en aspectos como la movilidad, la percepción sensorial o las capacidades cognitivas, lo que puede generar barreras para su inclusión social y desarrollo integral. (Barreto y Pardo, 2020).

Desde el paradigma de la neurodiversidad, se reconoce que las diferencias neurológicas, como el autismo, la dislexia o el TDAH, no deben ser vistas únicamente como patologías, sino como variaciones naturales del funcionamiento cerebral que aportan potencial y diversidad a la humanidad. Autores como Amador et al. (2021) y Clouder (2020) destacan que este enfoque promueve una visión inclusiva, que rechaza el énfasis en los déficits y se centra en valorar las capacidades y formas distintas de aprender, especialmente en contextos educativos y sociales.

La neurodiversidad, según Armstrong (2012), se basa en entender las variaciones cerebrales como parte de la diversidad humana, influenciada por el contexto cultural y social. Este marco favorece la creación de entornos que respeten y potencien las capacidades de las personas neurodivergentes, promoviendo una visión más inclusiva y respetuosa

En relación con la idea anterior, de acuerdo con el DANE (2022) el concepto de discapacidad en el que se fundamenta las mediciones actuales ha experimentado una transformación significativa en los últimos años. Tradicionalmente, predominaba el modelo médico, el cual interpretaba la discapacidad como una condición inherente al individuo, originada por patologías, trastornos o lesiones, y que demandaba intervenciones clínicas y terapéuticas para ajustar a la persona a su entorno. Este enfoque situaba la "solución" en la

rehabilitación individual, sin considerar factores externos. En contraste, el paradigma contemporáneo el modelo biopsicosocial redefine la discapacidad como el resultado dinámico de la interacción entre las limitaciones físicas, cognitivas o sensoriales de largo plazo y las barreras estructurales, sociales y comunicativas presentes en el contexto. Este marco reconoce que las restricciones no surgen únicamente de la condición individual, sino de la falta de accesibilidad, prejuicios o diseños excluyentes en el entorno. Así, la discapacidad deja de ser un atributo personal para entenderse como un fenómeno multidimensional influenciado por factores biológicos, psicológicos y sociales.

Por otra parte, la Clasificación Internacional del Funcionamiento, Discapacidad y Salud (CIF, 2001) adopta un enfoque biopsicosocial, entendiendo la discapacidad como un fenómeno relacional que surge de la interacción entre las limitaciones funcionales de una persona (físicas, intelectuales o mentales) y su entorno físico y social. Este marco destaca tres dimensiones: deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, enfatizando los efectos negativos de la dinámica entre la condición de salud individual y los factores contextuales (ambientales y personales).

En esta misma línea, Casquete y Paz (2021) subrayan que la discapacidad no es una excepción, sino una expresión más de la diversidad humana. Datos globales indican que aproximadamente el 15% de la población vive con algún tipo de discapacidad. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006) define a este grupo como aquellas personas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales permanentes que, al enfrentar barreras sociales, ven limitada su participación plena en la sociedad. Por otro lado, Hernández et al. (2019) argumentan que la discapacidad tiene un origen predominantemente social, por lo que las políticas públicas deben centrarse en transformar las estructuras que generan exclusión, garantizando igualdad y no discriminación. Así, la responsabilidad recae en la sociedad, no en la condición individual.

Es por eso, que el contexto de esta investigación, se aborda desde una perspectiva de discapacidad, el trastorno del espectro autista (TEA) , aunque surgen voces académicas que promueven su reconceptualización. Autores como Amador et al. (2021) proponen el término neurodiversidad, destacando el potencial de aprendizaje diferenciado de estas personas y rechazando enfoques basados en el déficit. Al respecto, Clouder (2020) explica que el concepto

de neurodiversidad acuñado inicialmente en relación con el autismo engloba condiciones como dislexia, TDAH, dispraxia o síndrome de Tourette, tradicionalmente medicalizadas. Sin embargo, como señalan Molina y Álvarez (2018), en América Latina predomina aún una visión patologadas, mientras que en España el paradigma de la neurodiversidad gana mayor aceptación.

Dentro de este orden de ideas, una parte de la población tiene un desarrollo neurológico diferente, siendo denominadas neurodivergentes, mientras que, a aquellos que cursan el desarrollo esperado se les llaman neurotípicos, ambos, neurotípicos y neurodivergentes, conforman la neurodiversidad del cerebro humano. Entre los llamados neurodivergentes se encuentran personas con diagnósticos como TDAH, TEA, dislexia o trastornos de ansiedad, los cuales se cuestiona el mantenerlos como trastornos, puesto que en ocasiones se prefiere denominarlo bajo el término de condiciones (Fundación Factor Huma, 2020).

2.2.2. Educación inclusiva

La educación inclusiva se define como un modelo que busca atender la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes, con el fin de promover aprendizajes significativos y reducir situaciones de exclusión al interior y fuera de los centros escolares (Quintero, 2020). En esta misma línea, García (2020) señala que este enfoque promueve el acceso equitativo a la educación mediante la eliminación de obstáculos en el aprendizaje y la implementación de recursos de apoyo adecuados. Echeita y Navarro (2014, citados por Clavijo et al., 2020) destacan que el sistema educativo debe garantizar una formación de calidad para todos, donde las instituciones asuman la responsabilidad de desarrollar al máximo las capacidades de cada individuo, reconociendo la heterogeneidad desde una perspectiva integral que valore las diferencias como parte inherente de la comunidad estudiantil.

Asimismo, Echeita (2019) conceptualiza la educación inclusiva como un proceso dinámico y desafiante que busca equilibrar la provisión de recursos y estrategias para disminuir las barreras que afectan la participación, permanencia y rendimiento académico de todos los alumnos, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad frente a la segregación, el abandono escolar o la discriminación. Complementando esta idea, Arbulu (2024) resalta que este enfoque

es fundamental para asegurar que cada estudiante, sin distinción de sus características individuales, adquiera competencias socioemocionales y cognitivas esenciales para su desarrollo integral.

Por esta razón, es importante mencionar que para Cavaco (2014, citado por Nogueira y Pineda, 2023)

Incluir no es solo integrar, no es estar dentro de una clase donde la inexistencia de concienciación de valores y la aceptación no existen es aceptar integralmente e incondicionalmente las diferencias de todos en una valoración del ser en cuanto semejante con igualdad de derechos y oportunidades y más que desarrollar comportamientos es una cuestión de concienciación y de actitudes. (p. 31)

Según Nogueira y Pineda (2023), la inclusión escolar ocurre cuando estudiantes con necesidades educativas especiales participan en aulas regulares, interactuando no sólo con sus familias, sino también con compañeros y docentes. Este enfoque garantiza el acceso a una educación de calidad y fomenta la autonomía en niños con discapacidades. Además, como señala Barros (2018), este modelo beneficia a todos los alumnos, al eliminar prejuicios, promover la diversidad y facilitar un aprendizaje colaborativo. La educación inclusiva va más allá de los métodos pedagógicos tradicionales, buscando eliminar obstáculos históricos que han excluido a ciertos grupos estudiantiles. Como explica Ocampos (2019), su filosofía no se limita a la integración física, sino que aspira a construir entornos donde cada estudiante reciba apoyo y reconocimiento.

Sandoval y Quispe (2021) destacan que la educación inclusiva parte del reconocimiento de que cada niño posee necesidades de aprendizaje únicas. Por ello, la escuela debe adaptarse a estas diferencias mediante estrategias pedagógicas flexibles, en lugar de esperar que los estudiantes se ajusten a sistemas rígidos. El objetivo es crear espacios accesibles que promuevan la participación equitativa. La ONU (2018) respalda esta visión, subrayando que la educación inclusiva es clave para el desarrollo sostenible, ya que asegura calidad de vida y oportunidades para todos.

2.2.3. Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Antes de iniciar con este apartado es importante aclarar que TEA refiriéndose al “Trastorno” es un término y definición que corresponde al lenguaje clínico y del cual actualmente se hacen fuertes críticas y debates para generar un cambio en la terminología para referirse a las personas dentro del espectro autista, este debate se hace desde la premisa que no son personas trastornadas y que prefieren ser denominados como neurodivergentes o autistas para hacer referencia a su condición.

De acuerdo con la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11, 2022), las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) presentan rasgos distintivos, como dificultades para establecer interacciones sociales, alteraciones en la comunicación y patrones de conducta que suelen requerir rutinas estructuradas. Estos rasgos pueden manifestarse tempranamente en el desarrollo, especialmente durante la primera infancia, aunque suelen hacerse más evidentes cuando las demandas sociales superan las habilidades del individuo.

Cabe destacar que el autismo no presenta un perfil homogéneo, ya que existen variaciones significativas en las capacidades intelectuales y comunicativas de las personas diagnosticadas. Esto ha llevado a la creación de protocolos clínicos que distinguen entre TEA con y sin discapacidad intelectual asociada, exigiendo intervenciones personalizadas que potencien las habilidades específicas de cada caso (Morán, 2020). En esta misma línea, Klin et al. (2015, citado por André et al., 2020) definen el TEA como una condición del neurodesarrollo que se caracteriza por desafíos en la comunicación social, así como por patrones restrictivos y repetitivos de pensamiento y comportamiento.

El autismo es una condición de vida, es decir, se nace autista y se muere siendo autista, por lo que no es algo que requiera un tratamiento médico o que deba curarse, es de suma importancia contar con un acompañamiento integral que incluye en la mayoría de los casos, terapia ocupacional, integración sensorial, fonoaudiología, psicología, neurología, adaptaciones en el entorno y las dinámicas diarias que tengan impacto en la calidad de vida de la persona autista y sus cuidadores.

2.2.4. Diagnóstico del TEA

Los criterios respecto al diagnóstico y detección del autismo han variado con el pasar del tiempo, esto porque las clasificaciones, concepciones y criterios han cambiado según las

investigaciones, intervenciones y factores sociales que influyen no solo en la terminología sino en las agrupaciones e intervenciones a los pacientes, que además ya no solo se les ve desde el enfoque médico sino desde lo integral, por ejemplo, en 1952 surge el primer manual diagnóstico psiquiátrico, conocido como DSM, donde no había suficientes especialistas para reconocer como tal el autismo y entonces se clasificaba dentro de la esquizofrenia, pero el manual de diagnóstico sufre modificaciones con el tiempo; señala Silva (2020) que el DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) es el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (American Psychiatric Association, APA) y contiene descripciones, síntomas y otros criterios para diagnosticar trastornos mentales.

Inicialmente, los manuales DSM-I y DSM-II no incluían criterios específicos para diagnosticar el autismo, debido a que los menores que presentaban características asociadas a esta condición eran clasificados bajo el rótulo de esquizofrenia infantil. No fue hasta la publicación del DSM-III (1980) que se introdujo por primera vez la categoría de Autismo Infantil, definida mediante seis criterios diagnósticos. Posteriormente, el DSM-III-R reemplazó este término por el de Trastorno Autista.

Con la llegada del DSM-IV (1994), se estableció la categoría Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), la cual abarcaba cinco subtipos: trastorno autista, síndrome de Asperger, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo infantil y TGD no especificado. Finalmente, en la versión más reciente, el DSM-5 (2013), se eliminó la clasificación de TGD y se adoptó el término actual Trastorno del Espectro Autista (TEA), integrado dentro de una nueva categoría denominada Trastornos del Neurodesarrollo (Cerutti, 2020).

Para ser más específico, es prudente tener en cuenta los criterios de diagnóstico que se deben en el DSM-V; en la tabla 1 se indica que se deben cumplir los criterios A, B, C, D y E.

Tabla 1

Criterios de diagnósticos del TEA. DSM-V

Criterios de diagnóstico	Descripción
A. Problemas continuos en las habilidades comunicativas y de relación interpersonal en diversos entornos, los cuales no son atribuibles a un desarrollo tardío en términos generales. Estas dificultades se hacen evidentes a través de todas las siguientes manifestaciones (ya sean actuales o previas)	Problemas en la reciprocidad socioemocional: • Interacciones sociales atípicas o fuera de lo común. • Complicaciones para mantener diálogos fluidos y mutuos. • Escasa motivación por compartir gustos, sentimientos o muestras de cariño, así como por reaccionar ante ellos. • Ausencia de espontaneidad al iniciar contactos sociales. Limitaciones en la comunicación no verbal utilizada en entornos sociales: • Falta de coordinación entre el lenguaje hablado y los gestos. • Patrones anómalos en la mirada y posturas corporales. • Problemas para interpretar y emplear señales gestuales. • Expresiones faciales limitadas o ausentes, junto con una comunicación no verbal deficiente. Retos para establecer y conservar vínculos con personas de la misma edad, según lo esperado para su etapa de desarrollo: • Obstáculos para adaptar conductas en diferentes situaciones sociales. • Dificultades en actividades lúdicas que requieren imaginación o en la formación de amistades. • Desinterés generalizado por relacionarse con los demás.
B. Conductas, actividades e intereses limitados y repetitivos, que se evidencian en al menos dos de los siguientes aspectos (actuales o anteriores):	Comportamientos motores o verbales repetitivos y uso estereotipado de objetos: • Gestos corporales repetitivos sin un propósito funcional. • Manipulación constante de objetos de manera cíclica, como ordenarlos o girarlos. • Repetición involuntaria de palabras (ecolalia) o frases.

- Lenguaje con patrones fijos o expresiones peculiares.

Rigidez en rutinas, oposición a cambios y conductas ritualizadas:

- Ansiedad intensa ante modificaciones mínimas en el entorno.
- Dificultad para adaptarse a nuevas situaciones o actividades.
- Mentalidad inflexible y resistencia a alternativas.
- Costumbres repetitivas en interacciones sociales.
- Exigencia de mantener hábitos invariables, como recorridos o preferencias alimenticias.

Intereses limitados o focalizados de forma inusual:

- Fijación intensa por objetos o temas atípicos.
- Preocupación persistente y exclusiva por áreas específicas.

Sensibilidad atípica a estímulos sensoriales o fascinación por aspectos sensoriales:

- Reacción reducida al dolor o a cambios de temperatura.
- Molestia extrema ante ciertos ruidos o texturas.
- Tendencia a explorar objetos mediante el olfato o tacto de manera excesiva.
- Atracción intensa por estímulos visuales, como luces o movimientos.

C. Las características deben estar presentes en la infancia temprana	Es posible que estos no se hagan evidentes de manera inmediata, sino hasta el momento en que las exigencias del contexto social superen sus recursos o habilidades disponibles.
D. Limitación y desafíos en el funcionamiento diario.	Notarse con frecuencia.
E. Las características descritas no se explican mejor por la discapacidad intelectual o el retraso global en el desarrollo	Es común que el trastorno del espectro autista y la discapacidad intelectual se presenten de manera simultánea. Para determinar un diagnóstico dual, es necesario que las habilidades de interacción y comunicación estén por debajo de lo que corresponde al desarrollo global del individuo.

Fuente: elaboración propia, información tomada de Silva (2020).

2.3. Revisión de la Literatura

El presente apartado aborda un conjunto de fundamentos teóricos relacionados con el campo de estudio, particularmente con la inclusión en el ámbito educativo y los trastornos del espectro autista.

2.3.1. El modelo de Tony Booth y Mel Ainscow

Según este enfoque, los valores actúan como principios orientadores clave para fomentar prácticas educativas inclusivas, siendo considerados la base que determina qué medidas deben implementarse. En este sentido, se sostiene que la construcción de una cultura inclusiva requiere integrar dichos valores en la comunidad educativa, de modo que se conviertan en elementos inherentes a la identidad institucional. Estos principios, arraigados en la cultura escolar, servirán como marco de referencia para las decisiones vinculadas a las políticas educativas, facilitando así el avance hacia una institución verdaderamente inclusiva (Booth y Ainscow, 2000, citado en Agurto et al., 2021).

Es oportuno destacar que, los valores inclusivos corresponden al “conjunto de visiones, ideas, concepciones y creencias que están en concordancia con la buena educación como bien y derecho para todos” (Arnaiz y Guirao, 2015, p. 73). De esta manera, entre los valores inclusivos más destacados, se pueden mencionar, de acuerdo a Molina (2019), el respeto a la diversidad, la tolerancia, participación, justicia social, igualdad de oportunidades, equidad, entre otros.

Según Agurto et al. (2021), este enfoque se encuentra desarrollado en la *Guía para la educación inclusiva*, publicada en el año 2000. En dicha obra, se explica que el concepto de inclusión va más allá de garantizar el ingreso de estudiantes con discapacidad a escuelas regulares, ya que implica reducir o eliminar los obstáculos que dificultan el aprendizaje, la participación y la integración de todos los alumnos. Esto se debe a que numerosos estudiantes perciben que sus particularidades no son consideradas durante el proceso educativo, lo cual puede afectar su inclusión o incluso generar situaciones de discriminación y marginación (Booth y Ainscow, 2000).

Por todo esto, se puede afirmar que el modelo descrito busca la transformación hacia una educación inclusiva que se centra en los valores y que deben ser incorporados en la cultura institucional, sirviendo como cimientos para superar las barreras existentes y promover una participación efectiva de todos los estudiantes. Con respecto a la educación inclusiva, es importante señalar que no debe haber conformidad en entender la inclusión como una simple adaptación técnica, sino que debe ir más allá; es decir, la toma de decisiones y la implementación de estrategias deben basarse en principios que sean sentidos y practicados por la comunidad educativa, de modo que formen parte de la cultura organizacional, tales como la participación, la equidad, el respeto a la diversidad y la justicia social

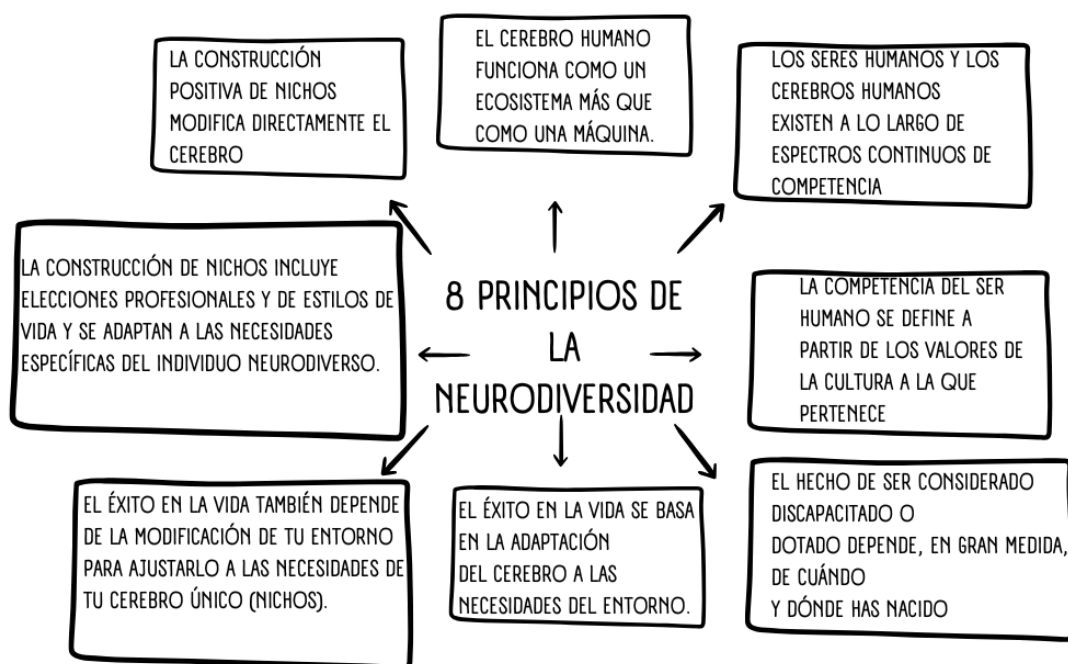
2.3.2. Teoría de la Neurodiversidad

La teoría de la neurodiversidad, según Armstrong (2012), se centra en valorar las diferencias en el funcionamiento cerebral y sus manifestaciones, constituyendo la base de su enfoque. Desde un marco educativo respaldado por la neurociencia, la psicología y la antropología, el autor analiza siete condiciones tradicionalmente patologizadas como el Trastorno del Espectro Autista (TEA), el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), la dislexia, los trastornos del estado de ánimo, los trastornos de ansiedad, la discapacidad intelectual y la esquizofrenia bajo una mirada diferencial.

Armstrong (2012) también explora la dimensión cultural de estas diferencias, destacando cómo su valoración depende del contexto sociohistórico. Apoyándose en la antropología, explica que cada sociedad determina qué formas de funcionamiento cerebral son aceptables, influyendo en la percepción de las personas con los trastornos mencionados. El autor afirma: *"Estas diferencias suelen ser catalogadas como patológicas porque contradicen principios fundamentales de la cultura occidental moderna"* (Armstrong, 2012, p. 159), entre los cuales menciona la racionalidad, la inteligencia rígida, la estabilidad emocional, la búsqueda de felicidad, el individualismo y los métodos tradicionales de alfabetización. Un aporte clave de su trabajo son los ocho principios de la neurodiversidad, diseñados para potenciar las capacidades asociadas a la variabilidad cerebral, ilustrados en la fFgura 1.

Figura 1

Principios de la Neurodiversidad



Nota: La figura muestra los 8 principios de la neurodiversidad como base fundamental de la teoría de Armstrong. Elaboración propia, con datos tomados de Armstrong (2012).

Con base a esto, puede decirse que estos principios, que son el fundamento de la teoría de la neurodiversidad, ofrecen una perspectiva respetuosa acerca de las diferencias cognitivas, refiriéndose a lo relacionado con el Trastorno del Espectro Autista, es decir, dichas diferencias se deben considerar como variaciones neurológicas que corresponden a formas valiosas del funcionamiento del ser humano. Cabe destacar, que estos principios, pueden resumirse en la diversidad cerebral, la relación de este con el entorno, el reconocimiento de las fortalezas, la necesidad de modificar el entorno para ajustarlo al cerebro, entre otros, los cuales conllevan a que las instituciones educativas estén orientadas a tener espacios más flexibles y justos.

2.2. Marco legal

En este apartado se expondrá una breve referencia de los tratados internacionales y del ordenamiento jurídico de los países de Latinoamérica que resaltan en la revisión documental, entre los cuales se encuentran Colombia, Ecuador, Brasil, Perú y Chile, los cuales constituyen el fundamento legal de esta investigación, ya que abordan la educación

inclusiva y el TEA. Para la realización de este marco, se tomó en cuenta la normativa más relevante de dichos países, con respecto a la temática objeto de estudio tal y como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2

Normativa de educación inclusiva y Autismo

Nivel o País	Ley o norma	Año	Descripción
Internacional	Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).	1990	Este documento sirve como un recurso valioso para autoridades gubernamentales, instituciones internacionales, docentes y expertos en desarrollo, ofreciendo orientación para la creación e implementación de políticas y estrategias dirigidas a mejorar la calidad de los servicios educativos a nivel básico.
Internacional	Declaración de Salamanca. UNESCO	1994	Es base para la educación inclusiva, dado que plantea el principio de inclusión como derecho en la educación para estudiantes con necesidades educativas especiales.
Internacional	La Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad. OEA.	1999	Declarada exequible por la Corte Constitucional en la Sentencia C-401 de 2003.
Internacional	Convención de las Personas con Discapacidad – ONU	2006	El objetivo principal de esta convención es fomentar, resguardar y asegurar el ejercicio pleno y equitativo de todos los derechos humanos para las personas que presentan discapacidades.
Internacional	Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) – Agenda 2030	2015	Garantiza una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos.
	Constitución Política de Colombia	1991	La Constitución establece en sus artículos 13, 47, 54 y 68 que el Estado debe garantizar protección a las personas en situación de vulnerabilidad debido a su condición económica, física o mental. Para ello, se implementan políticas orientadas a la previsión, rehabilitación e inclusión social de personas con discapacidades físicas, sensoriales o psicológicas. Además, el Estado tiene la obligación de brindar capacitación técnica y profesional a quienes lo necesiten, junto con medidas para eliminar el analfabetismo y garantizar una educación inclusiva para personas con discapacidades o habilidades excepcionales.
	Ley Estatutaria 1618	2013	Normativas jurídicas establecidas para garantizar y promover el ejercicio de los

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Colombia	Ley 1618	2013	derechos fundamentales en personas con discapacidad. El objetivo principal es salvaguardar y promover el ejercicio integral de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la aplicación de medidas inclusivas, acciones positivas y ajustes razonables, mientras se elimina toda forma de discriminación por motivos de discapacidad.
	Ley 2216	2022	Se fomenta una educación inclusiva de calidad que garantice el crecimiento holístico de estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje (DEA), abarcando desde la etapa inicial hasta la educación secundaria
	Decreto 1421	2017	En el contexto de la educación inclusiva, se definen los lineamientos para garantizar la prestación del servicio educativo dirigido a estudiantes con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media. La normativa especifica los protocolos, modelos de atención y requisitos necesarios para implementar este proceso de manera efectiva.
Ecuador	Constitución de la República del Ecuador	2008	Según los artículos 47 y 344, el Estado está obligado a implementar medidas preventivas frente a las discapacidades, así como a trabajar de forma coordinada con la sociedad y los núcleos familiares para asegurar la igualdad de condiciones y la inclusión social de las personas con discapacidad. Asimismo, se garantiza el derecho a una educación inclusiva que fomente el desarrollo de sus capacidades, permitiéndoles integrarse y participar en la sociedad en condiciones de equidad.
	Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)	2011	La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de Ecuador prohíbe la discriminación por discapacidad y establece que todas las personas tienen derecho a una educación inclusiva.
	Ley Orgánica de Discapacidades	2012	El propósito de esta normativa es garantizar la prevención, identificación temprana, habilitación y rehabilitación de las discapacidades, así como asegurar el respeto, promoción y efectivo cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad, reconocidos tanto en la Constitución de la República como en los acuerdos y normativas internacionales vigentes.
Brasil	Constitución de Brasil	1988	Establece que la educación es un derecho social, lo que incluye a las personas con discapacidad
	Ley Brasileira de Inclusión (Estatuto de Persona con Discapacidad)	2015	Refuerza el derecho a una educación inclusiva y libre de barreras.

VIGILADA MINEUCACIÓN - SNIES 1704



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Perú	Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva	2008	Plantea un modelo de educación inclusiva con ajustes curriculares y apoyo pedagógico.
	Ley General de Educación N.º 28044	2003	Promueve el respeto por la diversidad y la inclusión como eje transversal.
	Ley N.º 29973. Ley General de la Persona con Discapacidad	2012	Establece la obligación del Estado de garantizar educación inclusiva.
Chile	Decreto Legislativo N.º 1417	2018	El presente documento busca implementar normativas dirigidas a fomentar y consolidar la integración de individuos con discapacidad, asegurando un trato equitativo mediante acciones concretas que protejan el pleno goce de sus derechos básicos.
	Constitución Política de la República de Chile	1980	El propósito fundamental de la educación es promover el desarrollo integral del ser humano durante todas las fases de su existencia
	Ley sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Ley N°20.422	2010	Esta legislación tiene como objetivo garantizar que las personas con discapacidad ejerzan su derecho a la igualdad de oportunidades, promoviendo su inclusión integral en la sociedad. Además, busca proteger el ejercicio de sus derechos fundamentales y eliminar toda forma de discriminación basada en su condición de discapacidad.
	Ley General de Educación. Ley N°20.370	2009	El sistema buscará garantizar que todos los alumnos accedan a condiciones equitativas para obtener una formación de excelencia, poniendo énfasis en los individuos o colectivos que necesiten ayudas adicionales: Inclusión (Diversidad).
	Ley de Inclusión Escolar. Ley N°20.845	2015	Establece la normativa sobre las obligaciones y facultades de los miembros que conforman la comunidad educativa, con la finalidad de garantizar un modelo de enseñanza que se distinga por su excelencia y justicia en la prestación del servicio.

Fuente: elaboración propia (2025).

Se puede evidenciar, a través de la tabla anterior, que a nivel latinoamericano existen una serie de instrumentos legales con vinculación jurídica con respecto a la educación inclusiva de las personas con discapacidad o neurodiversas en el ámbito educativo y social, notando un avance en esta materia al asumir y fundamentarse en las normativas emitidas por organismos internacionales donde Colombia, Ecuador, Brasil, Perú y Chile son países que ratifican y promueven dichos Convenios o Tratados internacionales.

Al examinar el marco legal, se observa un panorama que impulsó medidas y marcos normativos dirigidos a grupos tradicionalmente marginados, con el fin de garantizar su derecho al acceso social. Sin embargo, persisten desigualdades en las oportunidades y en la calidad de la atención, lo que demuestra que el principio de una educación universal e inclusiva aún no se ha materializado plenamente (García, 2020). Por su parte, Soler (2019) sostiene que, a pesar de los progresos legales, en la realidad educativa aún prevalecen dinámicas de exclusión que se adaptan y adoptan nuevas formas bajo el discurso de la inclusión. Estas prácticas suelen enmascararse bajo términos políticamente correctos que, en esencia, perpetúan juicios de valor hacia aquellos considerados "diferentes" en el ámbito escolar. Esta problemática se corrobora con el más reciente informe de la Unesco, el cual destaca que las personas con discapacidad siguen enfrentando barreras para acceder a la educación, evidenciando una brecha entre las políticas establecidas y su implementación efectiva (Unesco, 2020).

De todo esto, se destaca que, aunque las normas en materia de inclusión educativa en Latinoamérica han avanzado, continúa habiendo una brecha entre lo escrito y la realidad dentro de las instituciones. Es decir, la efectividad de las leyes y políticas son limitadas, puesto que en la práctica no se ven acompañadas de docentes especializados o con formación idóneas para la atención de estudiantes con TEA, de recursos adecuados para la inclusión, voluntad institucional y cultura basada en valores inclusivos.

Capítulo III

Metodología

En este apartado, se describe el procedimiento metodológico que servirá como base para recopilar la información requerida y validar las categorías analizadas. Para ello, se especificarán los siguientes aspectos: el enfoque investigativo, la selección del método, el ámbito de estudio y los participantes, las herramientas y técnicas empleadas para la recolección de datos, así como el procedimiento de análisis.

3.1. Definición del enfoque

Para establecer el marco metodológico de este estudio, es fundamental entender el concepto de *enfoque*. De acuerdo con Hernández et al. (2021), este término hace referencia a los paradigmas, principios y metodologías que guían la práctica investigativa, funcionando como bases epistemológicas para la producción de conocimiento científico.

En el contexto de una revisión documental, se adopta un enfoque cualitativo. Según Fainete (2023), este método se caracteriza por un proceso interactivo que busca analizar problemáticas sociales desde una perspectiva integral, priorizando la comprensión de las dinámicas humanas sobre los datos cuantitativos. Bonet (2023) complementa esta idea, señalando que este enfoque facilita una interpretación más amplia y contextualizada de la realidad, centrándose en las voces de los actores involucrados, sus experiencias, percepciones y reflexiones subjetivas.

Con base en estos fundamentos, el estudio analiza las categorías de investigación desde una mirada holística, interpretando los principales hallazgos sobre educación inclusiva para niños autistas. El objetivo es identificar los desafíos en la aplicación de estrategias inclusivas en entornos escolares, tomando como referencia investigaciones publicadas entre 2018 y 2025 en Latinoamérica (Colombia, Ecuador, Brasil, Perú y Chile).

3.2. Definición del método

Esta investigación se basa en la revisión documental, la cual implica la recopilación, revisión y análisis sistemático de fuentes publicadas previamente. Según Hernández et al. (2021), este enfoque permite identificar, acceder y examinar bibliografía relevante, así como otros materiales que aportan información sobre el tema de estudio de manera selectiva. Barraza (2018) destaca que los datos obtenidos son fundamentales para los fines de la investigación, ya que permiten integrar conocimientos existentes desde diversas fuentes, ofreciendo una perspectiva estructurada y global sobre el tema analizado.

Por ello, este estudio adopta el enfoque documental, puesto que su propósito no es intervenir directamente en una realidad, sino examinar e interpretar críticamente la literatura académica disponible sobre la educación inclusiva de autistas en Latinoamérica. Este método permitió analizar aspectos teóricos, pedagógicos y normativos en investigaciones publicadas

entre 2018 y 2025, identificando avances, desafíos y propuestas presentes en la literatura seleccionada.

Para garantizar rigurosidad, se aplicó el método PRISMA, que brinda un marco estructurado para la búsqueda, selección y análisis de estudios relacionados con el autismo y su inclusión educativa en la región. Yépez et al. (2021) señalan que PRISMA, inicialmente publicado en 2009 y actualizado en 2020, facilita la transparencia en revisiones sistemáticas, mejorando los procesos de identificación, evaluación y síntesis de investigaciones. El desarrollo de esta revisión documental siguió las siguientes etapas:

Etapas 1. Delimitación del tema y objetivos

El interés central fue analizar la inclusión educativa de niños autistas en Latinoamérica, motivado por situaciones reales de exclusión y la falta de recursos docentes. Más allá de una revisión técnica, se buscó reflexionar sobre el derecho a una educación equitativa y humana. Se seleccionaron estudios publicados entre 2018 y 2025, centrados en países como Colombia, Ecuador, Brasil, Perú y Chile, por su diversidad social y educativa.

Etapas 2. Recolección de información

Se realizó una búsqueda exhaustiva en bases de datos como Scielo, Redalyc, Dialnet y Google Scholar, recopilando artículos, libros e informes que abordan la inclusión educativa y el autismo. Los documentos se organizaron en Google Drive y luego se gestionaron mediante Zotero (García, 2020), una herramienta gratuita para administrar referencias bibliográficas. Inicialmente, se recopilaron 60 documentos (ver Anexo A Matriz de sistematización de documentos).

Etapas 3. Selección de documentos

Para evitar sesgos, se utilizó Rayyan, una plataforma que permite revisiones sistemáticas en modo ciego (sin datos de autoría o institución). Tras evaluar los 60 textos, se seleccionaron 26 artículos basándose en criterios de inclusión (pertinencia temática, contexto latinoamericano y fecha de publicación) y exclusión (estudios no indexados, enfoques clínicos sin relación educativa o fuera de la región).

De este modo, al momento de la revisión en ciego la plataforma Rayyan cuenta con tres opciones que son: incluir, excluir y tal vez, los documentos que cumplieran con los criterios eran incluidos, pero los que no cumplieran con los criterios eran excluidos, sin embargo los que tenían o contaban con algunos criterios podrían ser seleccionados como “tal vez” para luego de la revisión en ciego debatir en conjunto con las autoras si el documento finalmente si debe “incluir” o “excluir”.

Etapas 4. Codificación e interpretación

Se empleó ATLAS. Ti (con apoyo de IA) para analizar los documentos identificando los patrones para resumir, tomando el párrafo como unidad de análisis. Posteriormente se codificaron los contenidos relacionados con estrategias educativas, barreras, rol familiar, formación docente y resiliencia, utilizando categorías predefinidas y emergentes, sin embargo, el rol del investigador era validar la IA para que las categorías definidas estuvieran basadas en los objetivos.

Etapas 5. Análisis de resultados

El análisis no se limitó a frecuencias de códigos, sino que se profundizó por medio de una técnica cualitativa de análisis temático, donde se aplicaron análisis de comparación constante en las razones detrás de la exclusión, a pesar de los avances normativos.

Finalmente, con los documentos seleccionados, se procede a identificar las estrategias pedagógicas más significativas en la educación inclusiva para niños con autismo, las cuales se pueden plantear como orientaciones prácticas para los docentes.

3.3. Contexto y participantes

El presente estudio, se llevó a cabo en el marco de una revisión documental, con el propósito de analizar la educación inclusiva de niños y niñas autistas en Latinoamérica durante el periodo comprendido entre 2018 y 2025. De este modo, la investigación se contextualiza en la región latinoamericana, donde coexisten diversas normativas que promueven la educación inclusiva con realidades escolares diferentes. Hay que mencionar, que se seleccionaron cinco países de Latinoamérica, Colombia, Ecuador, Brasil, Perú y Chile, que representan diversidades

en cuanto a la legislación, prácticas educativas, recursos, estrategias, entre otros, lo cual es un aporte fundamental para el análisis.

En tal sentido, para escoger de acuerdo a la metodología PRISMA, en la etapa de cribado y selección de documentos, donde se revisaron detenidamente los títulos y resúmenes, fueron establecidos criterios de localización geográfica de inclusión orientados a delimitar en Latinoamérica, sin embargo, a medida que se fueron aplicando los filtros y realizando la revisión completa, se identificaron estudios que mencionaban el país o permitían tener su localización por la afiliación institucional de los autores, la normativa citada o las experiencias educativas que se describían. De esta manera, en este proceso, Colombia, Ecuador, Brasil, Perú y Chile, fueron priorizados por su frecuencia de aparición y profundidad en el tema.

Por otra parte, se abarcaron artículos de revistas indexadas, tales como de la Revista Chilena de Pediatría, Revista de psicoanálisis con niños y adolescentes, QVA DRATA, Horizontes Pedagógicos, Revista Siglo Cero, Revista de Ciencias Sociales, Nova Revista Amazónica, Revista Educación y Ciencias, entre otras; por ello se consultaron fuentes académicas en distintas bases de datos reconocidas a nivel internacional, entre ellas: Scielo, Redalyc, Dialnet y Google Scholar; asimismo, la búsqueda tuvo su apoyo en el software Zotero, que permitió gestionar las referencias.

Por otro lado, por tener esta investigación una naturaleza documental, los participantes son documentos científicos que constituyen las unidades de análisis, que, en total fueron 60 documentos los cuales se fueron cribando a partir de los instrumentos de investigación que fueron Zotero y Rayyan en donde se hizo el cribado y finalmente para el análisis se seleccionados 26 documentos, enfocados en formación inclusiva de las niñas y niños autistas, en el contexto latinoamericano. Dichos documentos, fueron escogidos mediante un proceso de búsqueda y selección riguroso, con el método PRISMA y con el apoyo de Rayyan para el cribado. Cabe destacar, que los artículos seleccionados abordan el tema que se está estudiando, permitiendo analizar barreras, vacíos, propuestas de las instituciones, experiencias, estrategias pedagógicas, las normativas y aportes para una educación integradora eficaz hacia los niños y niñas autistas en Latinoamérica.

3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Sobre los métodos y herramientas para recopilar datos, Hernández et al. (2021) los describen como los recursos que permiten obtener información base, esencial para examinar, caracterizar y comprender situaciones o eventos dentro de una población de estudio. En esta investigación, la obtención de datos se basó en un análisis documental mediante el enfoque PRISMA, el cual ofreció una guía sistemática para localizar, filtrar y evaluar estudios vinculados con el autismo y su integración en la educación en Latinoamérica. Adicionalmente, se empleó una carpeta en Google Drive para clasificar los archivos, mientras que el manejo de referencias se optimizó con programas como Zotero y Rayyan, agilizando la consulta y examen de los materiales.

Cabe destacar, que la metodología PRISMA y los gestores de referencias permiten replicar el estudio con transparencia y reproducibilidad; de igual manera, se citan adecuadamente las fuentes, evitando el plagio, se evita la manipulación de la información y prevalece la imparcialidad en el análisis de los resultados. En cuanto a la organización de la información, se organizan los documentos en Google Drive para su consulta y validación.

En tal sentido, para el caso de esta investigación se inicia con 60 documentos para su selección, posteriormente se hace uso del software Zotero para organizar las referencias bibliográficas; luego, al descargar la carpeta de metadatos en formato RIS, proveniente de Zotero, se procede a cargar al Rayyan, esto con el fin de crear la revisión sistemática en ciego y así evitar sesgos, de lo cual quedaron finalmente seleccionados 26 documentos, utilizando una matriz de análisis que permite organizar la información de los documentos que resultaron seleccionados, para definir las categorías, contrastar con autores, el criterio de las investigadoras y extraer las estrategias que han sido exitosas, compilarlas en un solo documento y proponer orientaciones a educadores.

3.5. Técnicas de Análisis de la Información

En esta investigación, el procesamiento de la información se efectuará mediante el análisis temático de contenido, una metodología que permite examinar material textual como entrevistas, artículos, publicaciones digitales y otros formatos comunicativos (Mujica et al., 2018). Sánchez et al. (2021) destacan que esta técnica facilita la comprensión de diversos

registros, ya sean escritos, audiovisuales o gráficos, considerando siempre el contexto en el que fueron generados.

Para este estudio, el enfoque se aplicó a un corpus de 26 documentos con el propósito de examinar las narrativas sobre educación inclusiva dirigida a menores con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en países latinoamericanos como Colombia, Ecuador, Brasil, Perú y Chile. El proceso implicó una lectura crítica que evaluó tanto los hallazgos reportados como el enfoque empático adoptado por los autores al tratar el tema. Adicionalmente, los textos fueron procesados en el software Atlas. Ti para su codificación y organización temática, utilizando el párrafo como unidad básica de análisis debido a su capacidad para expresar ideas completas. La codificación combinó un enfoque deductivo, basado en categorías preestablecidas según los objetivos del estudio, y otro inductivo, que identificó temas emergentes a partir del contenido analizado.

Capítulo IV

Análisis de los resultados

Por otra parte, en este apartado presentan los hallazgos clave de los 26 documentos seleccionados, a través de una matriz de análisis documental, donde se organizó la información de los documentos que resultaron seleccionados, para definir las categorías, contrastar con autores y el criterio de las investigadoras, que pueden verse en *Anexo B Matriz de análisis documental*. Luego del análisis exhaustivo a través de la matriz, se procedió a la codificación y categorización temática, aplicado sobre los 26 documentos, utilizando el análisis de contenido temático, empleando la herramienta de ATLAS. Ti con inteligencia artificial, que permitió codificar los contenidos más relevantes. Cabe resaltar, que, partiendo de las lecturas reflexivas y críticas de los textos, también se extrajeron fragmentos que representan la evidencia de los hallazgos a través de la voz de los autores, que corresponden a tensiones, propuestas o reflexiones que están relacionadas con la educación inclusiva de niños y niñas autistas en Latinoamérica.

Se debe hacer mención, que al hacer el proceso de codificación se combinaron categorías predefinidas, que derivan de los objetivos específicos y las categorías emergentes, que se identificaron durante la lectura, entre las cuales están, formación docente, estrategias pedagógicas, barreras institucionales, participación familiar, orientaciones pedagógicas. En cuanto a los códigos, cada uno de estos se destacaron en diferentes documentos, por lo que se logró agrupar hallazgos con una estructura analítica coherente.

De igual manera, los fragmentos seleccionados, aportan contenido conceptual y al mismo tiempo, permiten recuperar el enfoque humano de la investigación, al visibilizar las voces de docentes, familias y estudiantes que conviven con el autismo dentro de las escuelas y el aula específicamente. En el anexo C, se muestran los códigos, categorías, fragmentos y la concurrencia geográfica, es decir el soporte de la selección de países como Colombia, Ecuador, Brasil, Perú y Chile.

4.1. Importancia de la Formación docente, familia y escuela

Para desarrollar este punto, es importante hacer mención que hay aspectos destacados en la literatura sobre educación inclusiva en niños y niñas autistas, ya que se evidenció gran producción académica que ha estado orientada a describir este fenómeno, especialmente desde enfoques pedagógicos, familiares e institucionales. Una de las conclusiones más relevantes del estudio evidenció la escasa preparación de los profesores en lo referente a la enseñanza inclusiva dirigida a alumnos con esta particularidad

Por lo tanto, Arias et al. (2020), señala que, los docentes presentan barreras relacionadas con su formación profesional, específicamente con la preparación para gestionar la variedad de necesidades educativas dentro del entorno escolar. Del mismo modo, López et al (2022) manifestaron que, aunque hay esfuerzos por integrar la educación inclusiva en los programas de formación docente, la falta de estrategias específicas sigue siendo un obstáculo significativo.

Por su parte, plantean Paredes y Ponguillo (2022) que “se requiere formar, motivar y sensibilizar a los docentes para que se empoderen en el del tema con el fin de que utilicen estrategias didácticas asertivas, logren un mejor acercamiento a los niños autistas, conozcan sus necesidades y descubran sus estilos de aprendizaje” (p.60). Puede observarse la importancia de implementar capacitaciones docentes que permitan mejorar las habilidades de los educadores en el manejo de estudiantes con esta condición, garantizando una atención adecuada.

Un elemento relevante a considerar es la participación de la familia como facilitadora en los procesos de inclusión, actuando de manera conjunta con la preparación de los educadores, debido a que ambos factores son fundamentales para garantizar la efectividad de la integración escolar de estudiantes con autismo. Al respecto, Badillo et al. (2022) destacan que los menores dentro del espectro autista obtienen mayores beneficios cuando son incorporados en entornos educativos convencionales y reciben atención por parte de docentes capacitados, siempre que exista un soporte constante desde el ámbito familiar. En esta línea, varios autores subrayan la relevancia de establecer canales de diálogo fluidos entre los centros educativos y los padres, como lo indica González et al. (2020), quien resalta que tanto educadores como familias reconocen la importancia de mantener una interacción comunicativa recíproca.

De igual forma, Márquez et al. (2022) proponen que las instituciones educativas deben funcionar como espacios que brinden soporte emocional y asesoramiento especializado a las familias, cumpliendo un rol activo en la guía de los parientes de estudiantes con autismo. Esto permite deducir que es indispensable una colaboración mutua entre la escuela y el núcleo familiar, respaldada por la capacitación docente, ya que el educador se convierte en el principal orientador durante el proceso de inclusión escolar de niños con autismo en América Latina. En sintonía con esta idea, Delgado et al. (2022) proponen adoptar una perspectiva de la inclusión como un derecho fundamental y una obligación compartida, en la que no solo los maestros, sino también las familias y las organizaciones, participen de manera comprometida.

Estos planteamientos resaltan la necesidad de una responsabilidad compartida en la educación inclusiva de estudiantes con autismo, debido a que no puede depender exclusivamente de normativas o disposiciones legales, sino que requiere de la colaboración coordinada entre las familias, las escuelas y la formación docente. Este último aspecto es determinante, puesto que el docente es quien materializa la inclusión mediante estrategias pedagógicas adaptadas, siempre desde una perspectiva ética y reflexiva.

4.1.1. Barreras institucionales para la inclusión

En este punto, se hace alusión a que también se evidenció que existen barreras institucionales para que la educación inclusiva se lleve a cabo de manera efectiva en niños y niñas autistas, debido a que, entre las barreras que más prevalece es la falta de capacitación docente en educación inclusiva, sin embargo también se encuentran falencias como; métodos de enseñanza no adaptados, escasez de recursos institucionales y baja participación familiar que dejan como consecuencia las limitaciones y desafíos en la inclusión educativa, cabe considerar por otra parte, que a pesar de la existencia de normativas y políticas de inclusión en la colectividad de los países de Latinoamérica, dichas barreras siguen siendo un reto, entre las cuales están, la falta de voluntad institucional, falta de personal de apoyo especializado, ausencia de recursos, rigidez en el currículo, entre otros. Para García (2020) el marco jurídico en el caso de Colombia es avanzado, pero su implementación carece de mecanismos de evaluación, lo que impide que se lleven a cabo actividades de cambio.

Asimismo, se halló una brecha entre las políticas educativas y su aplicación real, por ejemplo, Quintero (2020), expone que no existe una concordancia entre los contenidos de las políticas de inclusión y lo observado en la realidad de los contextos escolares, lo cual denota que existe una tensión en el marco normativo con respecto a la inclusión, debido a la distancia que hay entre el discurso legal e institucional y la práctica docente diaria.

Crisol (2019) señala que la inclusión educativa implica un proceso de transformación constante, el cual demanda avances graduales. No se limita únicamente a la existencia de normativas, sino que debe garantizar la asistencia, la integración activa y el logro académico de todos los estudiantes, así como de la sociedad en general. Para lograr una verdadera inclusión, es fundamental reconocer y eliminar los obstáculos existentes, enfocándose especialmente en aquellos alumnos con mayor riesgo de marginación. En este sentido, no basta solo con el respaldo jurídico para alcanzar una educación inclusiva de calidad; también son cruciales elementos como la formación continua, la colaboración entre los actores involucrados y la aplicación de principios inclusivos en el ámbito institucional.

4.2. Estrategias pedagógicas para la educación inclusiva en niños y niñas autistas

Entre los retos y aciertos para la implementación de estrategias inclusivas, estas emergieron como un aspecto central en la inclusión educativa. Se obtuvo que muchos de los artículos revisados documentan las estrategias pedagógicas como una fuente principal para el cuidado adecuada de los niños y niñas autistas; de esta manera, el uso de tutorías entre iguales y ajustes razonables han sido efectivos para proporcionar la integración de los estudiantes autistas en el aula, en este sentido, Martínez y Durán (2021) indican que la tutoría entre pares se ha establecido como una metodología eficaz para potenciar tanto las competencias sociales como académicas en alumnos con esta condición (Referencia). Los resultados evidencian que dicha estrategia se articula coherentemente con los enfoques contemporáneos que promueven el trabajo colaborativo y el aprendizaje cooperativo como herramientas fundamentales para la inclusión educativa.

Asimismo, Solórzano et al (2022) señalan que el uso de imágenes, pictogramas y apoyos visuales ayudan a recepción de información en los menores con trastorno del espectro

autista, mencionando que los ajustes visuales fueron determinantes para facilitar la comprensión de las instrucciones. De este modo, se pudo evidenciar que existe una gran importancia de adaptar los contenidos y las metodologías a las necesidades particulares de cada niño o niña.

Por otro lado, Escobar (2023) también nos dice que es de vital importancia el trabajar estrategias pedagógicas para fomentar la inclusión educativa, al referirse, como un acierto, a las acciones modeladas y ambientes estructurados, donde se indica que estas prácticas contribuyeron de forma satisfactoria en la adaptación de los niños y niñas dentro del espectro autista. Es un acierto muy significativo es el de Paredes y Ponguillo (2022) al abordar el programa TEACCH (Tratamiento y Educación para Niños con Autismo y Discapacidades de Comunicación Relacionadas) es un enfoque ampliamente utilizado en el ámbito pedagógico debido a su estructura fundamentada en las capacidades visuales y espaciales de los educandos. Este sistema ha demostrado resultados favorables significativos, dado que fomenta el interés y participación activa de los estudiantes. Según Sánchez (2021), el objetivo principal de esta metodología es potenciar el progreso social, comunicacional y comportamental en menores con trastorno del espectro autista.

Una contribución relevante la presentan Cedeño y Sánchez (2024), quienes destacan que técnicas como la modificación del entorno académico, la implementación de materiales visuales y el estímulo de la interrelación social y comunicación no verbal resultan esenciales para la formación integradora de infantes con autismo. La evidencia recogida indica que las herramientas didácticas empleadas en diversas instituciones educativas a nivel internacional han generado impactos positivos en alumnos con esta condición, representando así un avance notable en materia de inclusión educativa.

4.2.1. Recursos humanos y materiales, un reto para la inclusión

A pesar de los aciertos, también se puede hablar de retos o desafíos que conlleva la implementación de estrategias pedagógicas, ya que se pueden ver obstaculizadas por la falta

de recursos humanos o materiales adecuados. Al respecto, plantea Reina y Lara (2020) que la falta de cuidadores especializados y materiales adaptados limita la efectividad de las estrategias pedagógicas. Al mismo tiempo, Galindo (2020) también subraya que las escuelas carecen de recursos y personal capacitado para atender dicha población de manera efectiva.

Todo esto muestra, que, aunque se implementan buenas prácticas pedagógicas, la sostenibilidad de estas estrategias depende de los recursos tanto físicos como de disposición que tiene la institución. Del mismo modo, Quintero (2020) tuvo un hallazgo similar, cuando afirma que las políticas de inclusión no son implementadas de manera **efectiva** debido a la falta de recursos y personal especializado; lo que resalta que hay una brecha entre las políticas educativas y su ejecución real, limitando una educación inclusiva efectiva.

Asimismo, se encontraron referencias a la falta de recursos institucionales y materiales, como lo plantea Galindo (2020), quien expresa que son escasas las organizaciones que disponen de iniciativas, colaboraciones o formación específica orientada a promover la inclusión dentro de sus estructuras. En este contexto, Crisol (2019) menciona que la falta de cuidadores y materiales adecuados afecta directamente el proceso de inclusión.

Por esto, es pertinente decir que no es suficiente tener programas que promuevan la inclusión, si no se cuenta con personal capacitado para el cuidado de niños y niñas autistas, ni con personal de apoyo interdisciplinario; de igual manera, es conveniente contar con materiales didácticos accesibles que sean útiles ante las necesidades sensoriales y comunicativas de estos estudiantes. Por lo tanto, la educación inclusiva realmente demanda de entornos adaptados, tecnologías de apoyo, así como la atención por parte de un talento humano comprometidos y capacitados.

4.3. Orientaciones para una educación inclusiva transformadora

Dentro de las orientaciones formativas para la mejora de la educación inclusiva, se pudo constatar que existen una serie de propuestas pedagógicas, éticas e institucionales que tienen como finalidad el avance de un modelo más inclusivo y transformador. En este sentido, se destaca la implementación de tecnología, como herramienta de soporte para

estudiantes autista, para lo cual Solórzano et al (2022) afirma que la implementación de recursos tecnológicos como pictogramas digitales y plataformas educativas contribuyó al desarrollo de habilidades de comunicación.

Asimismo, emergieron propuestas orientadas hacia el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), como las de Sandoval y Quispe (2021), quienes plantean que este modelo permite una mayor imparcialidad en el acceso al conocimiento, abordando dimensiones socioemocionales, reconociendo la importancia del bienestar emocional de los estudiantes para lograr una verdadera inclusión, como lo subraya Contreras et al. (2023) al afirmar que el trabajo emocional con estudiantes autistas requiere apoyo constante y empático del docente.

Es oportuno mencionar, que los resultados de esta investigación, han permitido reconocer que en efecto hay avances significativos en cuanto a la inclusión educativa de niños y niñas autista internamente de las políticas educativas latinoamericanas, sin embargo, siguen persistiendo desafíos estructurales que están vinculados a la infraestructura y organización del sistema educativo; los pedagógicos a la formación y prácticas docentes; y los culturales a las actitudes, percepciones familiares, sociales y participación de la comunidad en general. Por tal razón, es de suma importancia abordar la inclusión desde una perspectiva interdisciplinar y ética. De igual forma, es necesario la formación docente continua, la participación familiar y la implementación de estrategias pedagógicas que tengan como norte la diversidad, en trabajo conjunto e integral con el acompañamiento terapéutico y la escuela.

4.3.1 Propuesta de orientaciones pedagógicas

Lo anteriormente explicado, conlleva a la propuesta práctica de orientaciones pedagógicas que puedan ofrecer un camino claro de impulsar una educación que promueva la inclusión, orientada no solamente a integrar, sino también a modificar sustancialmente el ambiente educativo con sensibilidad, equidad y justicia. En tal sentido, las orientaciones están organizadas en dos dimensiones que se relacionan entre sí, acciones pedagógicas transformadoras, que están centradas a los cambios dentro del aula a través del quehacer

pedagógico; y, el contexto para la inclusión, la cual apoya la sostenibilidad del proceso inclusivo, que se visualizan en la Figura 2.

Figura 2

Orientaciones para una educación inclusiva transformadora



Nota: La Figura muestra las dimensiones y factores de la propuesta de las orientaciones para una educación inclusiva transformadora. Elaboración propia

Como se puede visualizar en la Figura 2, con respecto a la dimensión acciones pedagógicas transformadoras, esta está conformada por elementos como formación docente inclusiva, que reúne estrategias y propuestas pedagógicas con el norte de modificar el entorno escolar y sus prácticas habituales hacia una educación inclusiva y sensible, fundamentado por Delgado et al (2022), cuando afirma que la formación continua, contextualizada y práctica para los docentes resulta necesaria para consolidar procesos educativos inclusivos y sostenibles. Del mismo modo, otro elemento de esta dimensión es la planificación didáctica ajustada, ya que es importante diseñar clases y actividades que vayan al ritmo y estilo de aprendizaje de los niños y niñas con espectro autista, para lo cual, señala Solórzano et al (2022) que el uso de material visual, pictogramas, estructuras anticipadas y apoyo sensorial, contribuye a una mayor participación y comprensión.

Igualmente, esta dimensión presenta otro elemento que es la intervención interdisciplinaria, puesto que, para que haya una inclusión efectiva, se necesita del trabajo colaborativo entre docentes, familia, terapeutas, orientadores, estudiantes, entre otros, debiendo promover la creación de equipos de apoyo interdisciplinario, tal cual lo afirma González et al (2020), quienes señalan que el acompañamiento profesional genera resultados más favorables en el progreso del niño o niña.

En cuanto a la dimensión, ambiente institucional para la inclusión, se identifica el elemento participación activa de la familia, que se consideran como una condición definitiva, porque según los hallazgos, cuando estas son tomadas en cuenta, el vínculo entre la institución y sus educandos se refuerzan; al respecto, Arbulu (2024) enfatiza que los programas inclusivos que fortalecen el rol parental obtienen mejores resultados en el progreso emocional y social del estudiante. De igual manera, se encuentra el elemento de los recursos adecuados, referido a su espacio, materiales y el personal idóneo que son aspectos primordiales; advierte López et al (2022), que la falta de estos recursos compromete seriamente la ejecución de una educación efectiva.

5. Conclusiones

A partir de la revisión documental se obtuvieron hallazgos importantes sobre las prácticas docentes, formación para los profesores, participación familiar en el proceso educativo, barreras y orientaciones pedagógicas en relación al espectro autista en contextos escolares. De manera que, en Latinoamérica persiste una preocupación común en relación a la leve formación de los docentes para atender dicha población; asimismo, se constató una evidente desconexión entre las políticas educativas inclusivas y su implementación real en las instituciones educativas, identificando diversos enfoques pedagógicos como el trabajo colaborativo entre familias y educadores, lo que demuestra que la educación inclusiva en niños y niñas dentro del espectro autista corresponde a una prioridad en la agenda educativa, aunque con retos significativos estructuralmente.

Por consiguiente, se identificaron una serie de aciertos, entre los cuales están las estrategias pedagógicas exitosas, como el uso de tutorías entre iguales, materiales visuales, ambientes predecibles y comunicación aumentativa. Sin embargo, también se evidenciaron ciertos retos que continúan presentes, como las barreras institucionales, traducidas en escasez de talento humano, al evidenciarse falta de personal especializado e idóneo, así como también el desconocimiento del docente en relación al espectro autista y a una educación integradora. Cabe señalar, que para lograr la implementación de estrategias metodológicas depende de la responsabilidad de la institución, la formación docente, el soporte y apoyo de las familias, asimismo, de la adecuación de políticas públicas sostenibles, en vista de que la falta de continuidad en los programas inclusivos limita la permanencia y efectividad de los mismos, afectando así los derechos que prevalecen.

No obstante, para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva, es esencial diseñar estrategias pedagógicas basadas en evidencias que permitan mejorar las prácticas educativas. Los hallazgos obtenidos revelan la necesidad de adoptar medidas como la integración de tecnologías adaptadas, la formación continua de los docentes, la colaboración activa de las familias y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes. Este enfoque busca construir un modelo educativo más justo, donde la inclusión sea reconocida como un derecho fundamental. Lograrlo exige el compromiso de todos los actores involucrados docentes,

directivos, familias y autoridades desde una perspectiva de equidad, empatía y respeto por la diversidad.

Con base a los hallazgos, se considera fundamental reforzar los programas de capacitación docente en educación inclusiva, específicamente dirigidos a atender las necesidades de niños y niñas con trastorno del espectro autista. Paralelamente, las instituciones educativas deben implementar estrategias de inclusión con los recursos materiales y humanos necesarios para garantizar su efectividad. Además, es clave promover la participación constante de las familias en el proceso educativo, transformándolas en colaboradoras activas tanto en el ámbito pedagógico como emocional.

En el campo investigativo, se plantea la necesidad de desarrollar estudios cualitativos que exploren las vivencias de estudiantes autistas, docentes y familias en diversos contextos, incluyendo zonas rurales y urbanas, para identificar desafíos y oportunidades en distintos entornos. Del mismo modo, sería valioso ampliar la revisión documental a otros países latinoamericanos no abordados en este estudio, con el fin de comparar prácticas pedagógicas, marcos normativos y dinámicas institucionales en la región.

Otro aspecto relevante es profundizar en investigaciones que evalúen el impacto de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los procesos de inclusión y aprendizaje de estudiantes autistas. El objetivo es que la inclusión trascienda el plano teórico y se materialice en las aulas, donde la diversidad sea atendida con herramientas innovadoras y estrategias pedagógicas adaptadas. Solo así se podrá garantizar una educación verdaderamente equitativa y de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones individuales.

Referencias



- Agurto-Agurto, S., Napoleón, M. y Mendoza, B. (2021). Modelo de Tony Booth y Mel Ainscow para fortalecer la educación inclusiva en educación religiosa. *South Florida Journal of Development*. Vol. 2 No. 5. p.8252-8267. DOI: 10.46932/sfjdv2n5-139
- Ainscow, M. (2005). Developing Inclusive Education Systems: What Are the Levers for Change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Amador Fierros, G., Clouder, L., Karakus, M., Uribe Alvarado, I., Cinotti, A., Ferreyra, M. & Rojo, P. (2021). Neurodiversidad en la Educación Superior: la experiencia de los estudiantes. *Revista de la educación superior*, 50(200), 129-151.
<https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1893>
- André, T. G., Valdez Montero, C., Ortiz Félix, R. E., & Gámez Medina, M. E. (2020). Prevalencia del trastorno del espectro autista: una revisión de la literatura. *Jóvenes en la ciencia*, 7. Recuperado a partir de <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3204>
- Arbulu-Ramírez, O. (2024). Estrategias para Habilidades Sociales y Emocionales en la Educación Inclusiva de Estudiantes con Discapacidad. *Revista Tecnológica Educativa Docentes 2.0*, 17(1), 363-372. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.491>
- Arias Fidias, G. (2017). Nuevos Errores en la Elaboración de Tesis Doctorales y Trabajos de Grado. Sinopsis educativa. *Revista Venezolana de Investigación*.
- Arias Huertas, P. A., Bejarano Gómez, A. y Garzón Moreno, A. P. (2020). Barreras en los procesos de Educación Inclusiva dirigidos a niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA): Estudio cualitativo con docentes de una institución educativa. *Horizontes Pedagógicos*, 22 (2), 75-90. Obtenido de: <https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/1901>
- Arnaiz, P. y Guirao, J.M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101.
- Badillo-Jiménez, V., Mieles-Barrera, M., Peña-Sarmiento, A. (2022). Percepción de madres y maestras sobre la inclusión escolar de niños con Trastorno del espectro autista. *Duazary*. 19(4): 294 - 305. Doi: <https://doi.org/10.21676/2389783X.4991>



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

- Barraza, C. (2018). *Manual para la Presentación de Referencias Bibliográficas de Documentos Impresos y Electrónicos*. Obtenido de http://www.utemvirtual.cl/manual_referencias.pdf
- Barreto, J. y Prado, J. C. (2020). *Inclusión y discapacidad en Colombia: análisis y recomendaciones para la construcción de política pública*. Editorial Universidad Católica de Colombia. <https://repository.ucatolica.edu.co/server/api/core/bitstreams/d0d1c72e-2b10-4328-9454-69a9194cbb2e/content>
- Barros, A. (2018). A inclusão escolar de alunos dentro do espectro autista: possibilidades e limites da ação docente. Universidade Federal de Paraíba (UFP).
- Bonet Collazo, Oscar, Mazot Rangel, Antonio, Casanova González, María, & Cruz Pérez, Nicolás Ramón. (2023). Proyecto de investigación y tesis. Guía para su elaboración. *MediSur*, 21(1), 274-288. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2023000100274&lng=es&tlng=es.
- Booth T. y Ainscow M. (2000). *Índice de inclusión*. <https://cupdf.com/document/indice-de-inclusion55c9db3fcb131.html>
- Casquete-Tamayo, E. y Paz-Perea, M. (2021). La educación en las infancias con discapacidad. ¿Qué sienten los niños y niñas al atravesar el proceso de enseñanza - aprendizaje? *Polo del Conocimiento*, edición núm. 62, Vol. 6, No 9, pp. 393-402. DOI: 10.23857/pc.v6i9.3036
- Castro Castaño, L. (2020). La política pública de inclusión: utopía de la gestión educativa en Colombia. *Revista Colombiana de Humanidades*, vol. 52, núm. 96, pp. 59-80
- Cedeño Calda, B., y Sánchez Cruz, L. (2024). Las estrategias comunicativas que mejoran la inclusión escolar y social de los niños con trastorno del espectro autista. *Uniandes EPISTEME. Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*. Vol. 11, pp. 413- 425.
- Cerutti Agelet, P. (2020). Algunas puntualizaciones sobre el diagnóstico de autismo y el trastorno de espectro autista. Cuestiones de Infancia. *Revista de psicoanálisis con niños y adolescentes*. Vol. 21, N°2. https://dspace.uces.edu.ar/bitstream/123456789/4877/1/Cerutti-Agelet_Algunas_puntualizaciones.pdf
- Cevallos García, G. L. y Fernández Fernández, I. M. (2022). Estrategia didáctica para fortalecer la inclusión de los niños y niñas autistas del Centro de Educación Inicial Agripina Murillo de Guillem Del Cantón Portoviejo en el año 2021. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB* -

Segunda Nueva Etapa 2.0, 26(Extraordinario), 345–367.

<https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1697>

Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF, 2001).

Organización Mundial de la Salud (OMS) Ginebra, Suiza.

https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf

Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11, 2022). *Trastorno del espectro autista*.

<https://bit.ly/36DR2Vi>

Clavijo Castillo, Ruth Germania, & Bautista-Cerro, María José. (2020). La educación inclusiva.

Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>

Clouder, Lynn; Karakus, Mehmet; Cinotti, Alessia; Ferreyra, María Virginia; Amador Fierros,

Genoveva & Rojo, Patrica. (2020) *Neurodiversity in higher education: a narrative synthesis*. *High Educ.* <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00513-6> &

https://www.academia.edu/43322820/Neurodiversity_in_higher_education_a_narrative_synthesis

Constitución Política de Colombia. (1991). *Carta magna de la República de Colombia*. Gaceta Constitucional número 114 del jueves 4 de julio de 1991.

Contreras Saavedra, C., Sáez-Delgado, F., Sepúlveda López, F. y Ramos-Huenteo, V. (2023).

Intervenciones de competencias socioemocionales en adolescentes con diagnóstico del espectro autista: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 16(1),

Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las personas con Discapacidad.

(CDPD, 2006). <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

Crisol Moya, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para Todos. Nuevas contribuciones.

Revista de currículo y formación del profesorado. Vol.23, No1.

DANE (2022) *Nota estadística Estado actual de la medición de la discapacidad en Colombia*.

Gobierno de Colombia, Bogotá D.C. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/abr_2022_nota_estadistica_Estado%20actual_de_la_medicion_de_discapacidad_en%20Colombia_presentacion.pdf

- De La Peña Sanabria, I. D., Berdejo Giovanetti, L., Chavarriaga Ruiz, N., López Gulfo, D. C., Rueda Manjarez, L. M., Sánchez Charria, O. D., y Laza, N. (2021). Caracterización de niños y adolescentes con trastornos del espectro autista en Barranquilla, Colombia. *Pediatría*, 54(2), 63–70. <https://doi.org/10.14295/rp.v54i2.244>
- Decreto 1421. (2017). *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Agosto 29 de 2017. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>
- Delgado, K. E., Vivas, D. A., Carrión, C. B., y Reyes, B. D. C. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII (Especial 5), 18-35.
- Echeita, G. (2019). A la espera de un fructífero cruce de caminos entre quienes hoy circulan en paralelo por los caminos educativos de la equidad, la justicia social, la inclusión, la convivencia, la cultura de paz o la ciudadanía global. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 7-13.
- Echeita, G., y Navarro D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania*, 46, 141-161. ISSN: 0214-8560
- Escobar-Villacrés, L., Sánchez-López, C., Andrade-Albán, J., & Saltos-Salazar, L., (2023). El trastorno del espectro autista (TEA) y los métodos de enseñanza para niños en el aula de clases. *Digital Publisher CEIT*, 9(1-1), 82 - 98, <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2263>
- Fainete, S. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 82-95. <https://doi.org/https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084>
- Fundación Factor Huma. (2020). *Neurodiversidad*. Unidad de Conocimiento, 1. <https://motivacio.org/attachments/article/15536/neurodiversidad-cast.pdf>
- Galindo Daza, C. A. (2020). La inclusión en las instituciones públicas del municipio de Valledupar. *Revista Lumen Gentium*, 4(1), 68–73. <https://doi.org/10.52525/lg.v4n1a4>
- García Castillo, M. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. *Tesis Psicológica*, vol. 15, núm. 2, pp. 1-32. DOI: <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a4>

- García-Puente, M. (2020). Gestores de referencias como herramientas del día a día. Zotero. *Rev Pediatr Aten Primaria*; 22(85): 95-101. Disponible en:
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322020000100022&lng=es. Epub 03-Ago-2020.
- González de Rivera; T; Fernández-Blázquez, M; Echeita Sarrionandia, G. (2020). Educación inclusiva en el alumnado con tea: Una revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero*, vol. 53 (1), DOI: <https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>
- Hernández Ponce, K., Delgado-Sánchez, U., Martínez-Flores, F. y Ortiz-Rodríguez, M. (2019). Evolución del concepto de discapacidad. *Revista de Filosofía y Cotidianidad*, 5- 14: 7-12.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2021). *Metodología de la Investigación*. (7ª ed.). México: McGraw-Hill Education.
- Klin, A., Klaiman, C., & Jones, W. (2015). Rebajar la edad de diagnóstico del autismo: la neurociencia del desarrollo social afronta un importante problema de salud pública. *Revista de Neurología*, 3-11.
- Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Congreso de Colombia. Diario Oficial 48717 de febrero 27 de 2013.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- López Marí, M., Vidal Esteve, M. I., y Gómez, S. (2022). Tendencias actuales sobre estrategias para la inclusión educativa de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *MLS Inclusion and Society Journal*, 2(1). <https://doi.org/10.56047/mlsisj.v2i1.1318>
- Lora Mendoza, A. (2024). *Educación inclusiva para niños y niñas con trastorno del espectro autista 'TEA'. Propuesta de intervención psicopedagógica para la seccional preescolar alto del colegio Georges Noble School. Montería-Córdoba (Colombia)*. Universidad Pontificia Bolivariana “UPB”.
<https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/11824/Educaci%c3%b3n%20inclusiva%20para%20ni%c3%bl%20os.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Márquez Valdés, A., González Rodríguez, Y. y Martínez Pinto, S. (2022). Preparación de la familia para el desarrollo de la comunicación en educandos del espectro autista. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*. Vol. 8, No 1, pp. 37-51. DOI: <https://doi.org/10.22370/ieya.2022.8.1.2474>

- Martínez, E. y Duran, D. (2021). Efectos de la Tutoría entre Iguales como Estrategia de Educación Inclusiva en el Alumnado con Trastorno del Espectro Autista de Educación Infantil y Primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 227-246. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200227>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022). *Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia: nota técnica*. ISBN: 978-958-785-374-2. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf
- MinSalud (2015). ABECÉ de la Discapacidad. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/abece-de-la-discapacidad.pdf>
- Molina Marín, G. (2019). Valores inclusivos compartidos por la comunidad educativa del Instituto Montenegro (Quindío, Colombia): una aproximación desde los maestros. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. Volumen 5, Número 1, pp. 86-104.
- Molina Saorín, J. & Álvarez Martínez-Iglesias, J. (2018) Universitas Semper Reformanda: La Universidad como artífice en la toma de conciencia de la convención sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad. En: León Guerrero, María José y Sola Martínez, Tomás. *Liderando Investigación y Prácticas Inclusivas*. España. Edit. Universidad de Granada. pp.1437
- Morán, M. (2020). *Calidad de vida en niños y jóvenes con Trastorno del Espectro del Autismo y Discapacidad Intelectual* [Tesis de doctorado, Universidad de Oviedo]. <https://bit.ly/3KSk2aC>
- Mujica, F. N., Orellana Arduiz, N. D. C., & Concha López, R. F. (2018). Atribución emocional en el taller de baloncesto escolar de una escuela pública en Chile: análisis de contenido. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(1), 31–42. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/cpd/article/view/296991>
- Murgas, S. P. & Suarez, J. D. (2024). *El método audio lingual como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la adquisición de las competencias speaking y listening del idioma inglés en estudiantes con necesidades educativas especiales del grado segundo del Colegio Bilingüe Jean Piaget de Valledupar-Colombia*. [Proyecto de investigación de Maestría]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/64163>



- Nogueira Barros, N. y Pineda Nebot, C. (2023). Educación inclusiva en el estado de pará: dilemas para la atención a personas con trastorno del espectro autista. Periódicos UFPA. Vol. 11, no. 1. <https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/12933>
- Ocampo, A. (2019). Teoría de la educación inclusiva: una operación antidisciplinaria. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(18), 15-48. <http://tinyurl.com/2fmuw6k2>
- OMS. (2022). *Autismo, los Trastornos de Espectro Autista*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Naciones Unidas (ONU). (2018). *La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible una oportunidad para América Latina y el Caribe*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Paredes Floril, P. y Ponguillo Llamuca, V. (2022). Apoyo y ajustes razonables para desarrollar la comunicación en niños con trastorno del espectro autista. *Qvadrata*, ISSN: 2683-2143, Año 4, no. 8, pp. 53-72.
- Quintero Ayala, L. E. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación Y Ciencia*, (24), e11423. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423>
- Reina Avila, K., & Lara Buitrago, P. (2020). Reflexiones en torno a la educación inclusiva en Colombia: estado de la cuestión. *Educación y ciencia*, (24), e11381. Recuperado a partir de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/11381
- Rojas Valeria, Rivera Andrea, Nilo Nelson. (2019). Actualización en diagnóstico e intervención temprana del Trastorno del Espectro Autista. *Rev. chil. pediatr*; 90(5): 478-484. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062019000500478&lng=es. <http://dx.doi.org/10.32641/rchped.v90i5.1294>.
- Sánchez, M., Fernández, M. y Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 107-121. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>
- Sánchez, A. (2021). Método TEACCH tratamiento de niños y niñas autistas. *Educapeques*. <https://bit.ly/36z3l5g>
- Sandoval, C., Quispe, F. y Guillén, R. (2021). Comprensión de los cambios en la conceptualización del trastorno del espectro autista para la inclusión educativa. *Persona* No. 24 (2), pp. 27-47. Doi: [https://doi.org/10.26439/persona2021.n024\(2\).5562](https://doi.org/10.26439/persona2021.n024(2).5562)

- Sandoval, C. y Quispe, F. (2021). Estrategias docentes para la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela. *PLURIVERSIDAD*, 127, 8, 127-143, ISSN 2617-6254. DOI: 10.31381/pluriversidad.v1i8.4584|
- Silva Lopes, R. (2020). Programa de entrenamiento en habilidades sociales en adolescente con Trastorno del Espectro Autista: Escuela de lenguaje- Fábrica de palabras. *REBE. Revista Boliviana de Educación*, Volumen 3, No. 4, pp. 21-36.
- Soler, S. (2019). *¡Mira, un negro! Elementos para pensar el racismo y la resistencia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Solórzano Alcívar, N., Párraga Toala, L., Escala Ramírez, J. y Ponce Villamar, E. (2022). Tecnologías en Educación Inclusiva para Niños con Trastorno del Espectro Autista: Experiencias de uso en economías en desarrollo. *Revista Ibérica en Sistemas y tecnologías de información RISTI*, N.º E50, 05.
- UNESCO. (2020). *Inclusión en la educación*. <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Vargas, M. S., & Escamilla, M. L. (2023). Importancia del entrenamiento de habilidades sociales para mejorar la toma de decisiones y calidad de vida de personas con trastorno del espectro autista. Tula, Hidalgo, Rusia: *Boletín Científico de la Escuela Superior Atotonilco de Tula*, Vol. 10, No. 19 (2023) 14-18. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/atotonilco/article/view/9593/9770>
- Yepes Núñez, J., Urrútia, G., Romero García, M. y Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista española de cardiología*. Vol. 74 Núm. 9 Pág. 790-799.
https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:f/g/personal/karinacanon_usantotomas_edu_co/Ek8FjU_vj4ZGsrpvLp-Pdj8B-sTp9yd2OEIpQ5TNQybba?email=luzpedrozo%40usantotomas.edu.co&e=AknJow

Anexos

Los anexos del presente proyecto de investigación los encontrarán en el siguiente enlace:

https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:f/g/personal/karinacanon_usantotomas_edu_co/Ek8FjU_vj4ZGsrpvLp-Pdj8B-sTp9yd2OEIpQ5TNQybba?email=luzpedrozo%40usantotomas.edu.co&c=AknJow

Anexo A

Matriz de sistematización de documentos

Anexo B

Matriz de análisis documental

Anexo C

Codificación y categorización