

Protocolo integral, una estrategia para la implementación de la pedagogía inclusiva en dos
Centros de Desarrollo Infantil para niñas y niños con trastorno del espectro autista TEA

Luz Enith Hernández Hernández

Yenny Maritza Osorio Bermúdez

Universidad Santo Tomás

Maestría en Inclusión, Educación y Diversidad

Tunja

2026

Protocolo integral, una estrategia para la implementación de la pedagogía inclusiva en dos
Centros de Desarrollo Infantil para niñas y niños con trastorno del espectro autista TEA

Luz Enith Hernández Hernández

Yenny Maritza Osorio Bermúdez

Trabajo de investigación, requisito para optar al título de Magister en Educación, Inclusión y
Diversidad

Directora

Mg. Claudia Marcela Montaña Gómez

Universidad Santo Tomás

Facultad de educación

Maestría en Inclusión, Educación y Diversidad

Tunja

2026

Nota de aceptación

Mg. Claudia Marcela Montaña Gómez

Directora trabajo de grado

Jurado Diana Marcela Espinoza Gutiérrez

Jurado Jorge Arturo Martínez Gómez

Tunja, agosto de 2026

Agradecimientos

Después de este periodo de trabajo disciplinado, escribo estas líneas de agradecimientos para culminar mi trabajo de grado. Un periodo de mucho aprendizaje, a nivel pedagógico y personal. Plasmar esta propuesta me generó gran satisfacción y deseo de agradecer a las personas que han estado presentes en este recorrido.

Primero a Dios por iluminar cada paso para lograr concluir este proceso. A mi papá y hermanos por su apoyo, a la prestigiosa Universidad Santo Tomás por abrir sus puertas y permitirme ser parte de esta familia, a sus docentes y a la asesora de investigación Claudia Montaña por su ayuda, y sin duda alguna a mi compañera Yenny Osorio modelo de persistencia y dedicación.

Luz Enith Hernández Hernández

Quiero tomar un momento para agradecer a los Centros de Desarrollo Infantil San José y San Sebastián por abrir sus puertas y dejarnos conocer el increíble trabajo que efectúan con primera infancia. Gracias por darnos la oportunidad de aprender tanto; esperamos poder reflejar todo ese conocimiento en este proyecto. A mi familia, que siempre ha estado a mi lado, apoyándome sin condiciones en este camino de aprendizaje. A nuestra asesora, Claudia Marcela Montaña Gómez, por su dedicación y paciencia a lo largo de nuestra investigación. A la Universidad de Santo Tomás en Tunja, por brindarnos una formación de tan alta calidad. A mi compañera Luz Enith Hernández, por su fortaleza, su aprendizaje y su apoyo constante. Y, por último, pero no menos importante, agradecemos a Dios y a la vida por cada experiencia que nos ha transformado y nos ha convertido en mujeres con una profunda preocupación por la infancia y todo lo relacionado con la discapacidad.

Yenny Maritza Osorio Bermúdez

Dedicatoria

Este trabajo lo dedico a Dios quien es mi prioridad absoluta, a mi padre, hermanos por la confianza y el apoyo constante en cada uno de los proyectos que me propongo y a todas las personas que de una u otra manera estuvieron presentes en este sueño.

Luz Enith Hernández Hernández

A Dios por su sabiduría; a mi esposo Mario Lozano, a mi madre, hermana y sobrino por su inmenso apoyo y amor. Gracias por mostrarme el verdadero valor del esfuerzo, por tener fe en mí incluso en mis momentos de duda, y por estar a mi lado con tanta paciencia y cariño. Cada uno de mis logros lleva consigo el sacrificio silencioso de ustedes. Este éxito es un reflejo de sus enseñanzas, su ejemplo y su inquebrantable confianza en mí. Siempre llevaré en mi corazón, con mucho orgullo, todo lo que me han brindado: valores, fortaleza y amor.

Yenny Maritza Osorio Bermúdez

Tabla de contenido

Resumen	11
Capítulo I. Introducción marco general de investigación.....	13
1.1. Problema de investigación	13
1.2. Planteamiento del problema de investigación.....	13
1.2.1. Pregunta principal de investigación.....	18
1.3. Justificación	18
1.4. Objetivos.....	23
1.4.1. Objetivo general.....	23
1.4.2. Objetivos Específicos.....	23
Capítulo II. Marco teórico y epistémico	24
2.1. Antecedentes y estudios previos	24
2.2. Marco legal.....	36
2.3. Marco teórico.....	41
2.4. Marco conceptual	60
Capítulo III. Marco y diseño metodológico.....	75
3.1. Paradigma, enfoque y tipo de estudio.....	75
3.2. Fases de la investigación	78
3.3. Población y muestra	79
3.4. Consideraciones éticas y bioéticas.....	81

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de la información	83
3.6. Metodología de análisis de datos	87
3.6.1. <i>Técnicas procedimientos de análisis</i>	87
Capítulo IV. Estrategia sugerida	107
Capítulo V. Conclusiones y prospectiva	109
4.1. Conclusiones	109
4.2. Implicaciones	112
4.3. Prospectiva	112
Referencias	121
Anexos	146

Lista de tablas

Tabla 1. Matriz de análisis proyectos pedagógicos	13
Tabla 2. Matriz de análisis planes de formación	14
Tabla 3. Resumen de tipos de discapacidad presentes en los Centros de Desarrollo Infantil San José y San Sebastián.....	15

Lista de gráficas

Gráfica 1.....94

Gráfica 2.....99

Lista de Anexos

Anexo A. Consentimiento informado.	146
Anexo B. Autorización de la investigación.....	146
Anexo C. Cuestionario de entrevistas.	146
Anexo D. Transcripción de entrevistas.	146
Anexo E. Planes de formación y proyectos.....	146
Anexo F. Análisis de proyectos pedagógicos.....	146
Anexo G. Matriz de análisis planes de formación.	146
Anexo H. Validación de instrumentos.	146
Anexo I. Análisis y sistematización de entrevistas.	146
Anexo J. Protocolo integral.....	146

Resumen

Este proyecto de investigación busco fortalecer la pedagogía inclusiva en dos Centros de Desarrollo Infantil de Manizales considerando la adaptación a las necesidades locales, favoreciendo la participación y el aprendizaje de niñas y niños con trastorno del espectro autista. La investigación adopta un enfoque cualitativo que permitió recopilar y analizar la información desde la realidad, tal y como acontecen las cosas en su espacio natural, con un paradigma socio-crítico que facilita autorreflexión activa de participantes, promoviendo perspectivas de transformación y búsqueda de la igualdad.

La población conformada por 20 agentes educativas, 10 técnicas y 10 licenciadas en primera infancia, escogidos de manera intencional. Los datos obtenidos son hallazgos de la aplicación y análisis temático de entrevistas semiestructuradas. Los resultados revelan las barreras pedagógicas que enfrentan las agentes educativas en sus prácticas, las cuales se relacionan con la falta de profesional especializado, material didáctico falta de formación y deficiencia de apoyo interinstitucional para atender niños y niñas con trastorno del espectro autista.

El protocolo que se propone apoya y complementa los lineamientos generales del ICBF, en acciones operativas concretas como pautas de atención integral, adecuación de guías, organización de rutinas estructuradas y orientaciones pedagógicas de las que se extraen prácticas que promueven la participación, la regulación y la inclusión real. Se trata de una herramienta aplicable, contextualizada y pedagógicamente orientada para profundizar la intervención en los Centros de Desarrollo Infantil donde se encuentran las niñas y niños con trastorno del espectro autista articuladas con el Sistema Nacional de Bienestar Familiar.

Palabras clave: barreras pedagógicas, pedagogía social inclusiva, prácticas pedagógicas, primera infancia, trastorno del espectro autista TEA.

Abstract

This research project seeks to strengthen inclusive pedagogy in two Centros de Desarrollo Infantil in Manizales, considering adaptation to local needs, promoting the participation and learning of children with autism spectrum disorder. The research adopts a qualitative approach that made it possible to collect and analyze information based on reality, just as things happen in their natural setting, using a socio-critical paradigm that facilitates active self-reflection among participants, promoting perspectives on transformation and the pursuit of equality.

The study population consisted of 20 educators 10 technicians and 10 early childhood education graduates, who were selected through purposive sampling. Data were gathered through semi-structured interviews and analyzed using thematic analysis. Findings reveal the pedagogical barriers faced by educational agents in their daily practice, including the absence of specialized personnel, insufficient instructional materials, limited professional training, and inadequate inter-institutional support for serving children with autism spectrum disorder.

The proposed protocol supports and complements the general guidelines of the Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) through concrete operational actions, including comprehensive care guidelines, adaptation of existing frameworks, organization of structured routines, and pedagogical orientations from which practices promoting participation, self-regulation, and genuine inclusion are drawn. It constitutes a practical, context-sensitive, and pedagogically grounded tool designed to deepen intervention in the Centros de Desarrollo Infantil serving children with autism spectrum disorder, in alignment with the Sistema Nacional de Bienestar Familiar.

Keywords: pedagogical barriers, inclusive social pedagogy, pedagogical practices, early childhood, autism spectrum disorder.

Capitulo I. Introducción marco general de investigación

1.1. Problema de investigación

Barreras que enfrentan las agentes educativas de dos Centros de Desarrollo Infantil (CDI) de Manizales, en la creación de entornos inclusivos, seguros y adaptados que facilitan el aprendizaje, autonomía e interacción social de niñas y niños con trastorno del espectro autista TEA.

1.2. Planteamiento del problema de investigación

Mediante la lectura y análisis de los planes de formación y los proyectos pedagógicos del año 2024 de los CDI, se evidencian dificultades en las metodologías que crean entornos inclusivos, seguros y adaptados que faciliten su aprendizaje autonomía e interacción social de las niñas y niños con trastorno del espectro autista TEA.

La tabla presenta el análisis de los proyectos pedagógicos desarrollados en los CDI, donde da cuenta de la ausencia de prácticas que favorecen la educación inclusiva.

Tabla 1. Matriz de análisis proyectos pedagógicos

Criterio	Análisis
¿Menciona discapacidad?	No se menciona explícitamente.
¿Aplica DUA?	No se evidencia.
¿Propone ajustes razonables?	No se proponen ajustes específicos para discapacidad.
Sistema evaluativo	Diario de campo; escala de desarrollo igual para todos, sin enfoque diferencial.

Seguimiento al desarrollo	Observación-aplicación escala de desarrollo igual para todos, sin adaptación para discapacidad.
Fortalecimiento de habilidades en infancias con discapacidad y su entorno familiar para promover la educación inclusiva	No se desarrollan capacidades específicas para esta población. Se menciona acompañamiento a familias, pero no centrado en discapacidad.
Uso de metodologías pedagógicas adaptadas a la necesidades y estilos de aprendizaje individuales	Enfoque metodológico homogéneo, sin adaptaciones específicas.
Adaptaciones pedagógicas y recursos didácticos pertinentes a la diversidad de cada niño y niña	Ausencia de adaptaciones y recursos pertinentes descritos.
Competencias pedagógicas del personal docente: conocimientos, habilidades y preparación para atender a niños y niñas con discapacidad en un contexto inclusivo	Se evidencia ausencia de competencias en inclusión y discapacidad.
Articulación con entes territoriales para la atención de niños y niñas con discapacidad	No se evidencia articulación con el ente territorial.

Fuente: Elaboración propia

En la siguiente matriz se consolida el análisis de los planes de formación desarrollados en los CDI, los cuales se ejecutan en su totalidad, pero se evidencia deficiencias en creación de entornos inclusivos seguros y adaptados que facilitan el aprendizaje, autonomía e interacción social de las niñas y niños con TEA.

Tabla 2. Matriz de análisis planes de formación

Criterio	Plan de Reflexión pedagógica	Plan de formación a familias	Plan de cualificación al talento humano
¿Incluye enfoque diferencial?	Parcial (Sólo se menciona, pero no se observan planteamiento de actividades).	No (solo está direccionado en derechos generales, convivencia y crianza).	No (sólo contempla competencias blandas como asertividad y empatía; sin mención al enfoque diferencial).
¿Menciona discapacidad?	No (se enfoca en los manuales, guías, seguimiento al desarrollo infantil).	No (No menciona discapacidad o necesidades específicas).	No (temas generales de habilidades blandas; sin alusión a poblaciones vulnerables).

¿Aplica DUA?	No (Enfocado en talleres teórico-prácticos sin diseño universal).	No (actividades reflexivas grupales sin adaptaciones universales).	No (construcción en sesiones cortas sin principios de inclusión).
¿Propone ajustes razonables?	Parcial (adaptación a necesidades de niños y niñas vía reflexión pedagógica y guías; análisis crítico, falta de formalización y competencias detalladas).	No (sin propuestas de adaptaciones, énfasis en prevención general y vínculos).	No (sin referentes para inclusión. Sólo optimización personal con temas como gestión del tiempo).

Fuente: Elaboración propia

Las 20 agentes educativas, que atienden a niños y niñas se caracterizan por las responsabilidades en el desarrollo integral de los mismos, el desafío es prestar el servicio a niñas y niños con trastorno del espectro autista TEA, viéndose enfrentadas a barreras pedagógicas, limitándose sólo al cuidado de los menores, olvidando realizar las adaptaciones y ajustes razonables requeridos.

Tabla 3. Resumen de tipos de discapacidad presentes en los Centros de Desarrollo Infantil San José y San Sebastián.

Tipo de discapacidad	Cantidad
Psicosocial Mental (TEA)	8
Intelectual	1
Múltiple	0
Física	0
Auditiva	0
Visual	1

Fuente: Elaboración propia.

Según el análisis de los planes de formación y proyectos pedagógicos, las agentes educativas, no garantizan entornos inclusivos, seguros y adaptados que facilitan el aprendizaje, autonomía e interacción social, situación que incide en un conocimiento insuficiente de las

fortalezas y necesidades de los niños y las niñas, esto se traduce en expectativas bajas y en dificultades para incluir a los participantes en diversas actividades. El desafío es el manejo pertinente de lineamientos, manuales y guías, contratación de profesionales idóneos que apoyen las prácticas pedagógicas inclusivas y la de articulación con las entidades del SNBF.¹

Además, se ven enfrentadas a diversas situaciones, ya que los CDI San José y San Sebastián se encuentra ubicados en las comunas San José y Ciudadela del Norte respectivamente en la ciudad de Manizales, ambas unidades cuentan con características particulares, teniendo en cuenta que en dichos contextos existen problemáticas como consumo de SPA, micro tráfico y violencia que han marcado una realidad social y comunitaria en las familias que convergen en estos, encontrándose en condición de desplazamiento a causa de la violencia, la cual en ocasiones se ha dado dentro de la misma ciudad, lo que lleva a que las oportunidades para sus habitantes sean limitadas; ya que no solo se trata de integrar al participante con trastorno del espectro autista TEA en el aula, sino que el CDI y el sistema escolar debe adaptarse a las particularidades y características de los estudiantes, con el fin de satisfacer sus necesidades de estimulación y formación independientemente de sus capacidades o circunstancias.

Este ejercicio investigativo se plantea porque se hace necesario desarrollar acciones pertinentes desde una pedagogía social inclusiva para eliminar barreras, atendiendo integralmente a la población con trastorno del espectro autista “TEA”, a través del protocolo que permita la flexibilización de guías y manuales operativos brindados desde el ICBF², fortalecimiento de los saberes a las agentes educativas por medio de capacitaciones y la

¹ El Sistema de Nacional de Bienestar familiar es un conjunto de entidades y persona que garantizan la protección integral de niños, niñas y adolescentes, así como el fortalecimiento familiar.

² Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, entidad gubernamental que se enfoca en la prevención y protección integral de la primera infancia, infancia y adolescencia, además de fortalecer a los jóvenes y sus familias.

articulación con entidades del SNBF, que generen acciones de mejora en las prácticas pedagógicas que se trazan alrededor de la atención de niñas y niños con trastorno del espectro autista TEA.

Para transformar la educación, es necesario partir de un enfoque inclusivo que reconozca la diversidad, las nuevas dinámicas sociales y la atención de las personas con trastorno del espectro autista, quienes históricamente han enfrentado mayores barreras para el goce efectivo de sus derechos. Las instituciones educativas vinculan a la población estudiantil con discapacidad, así como lo reglamenta la (Ley general de Educación, 1994) que “la educación de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, son parte integral del servicio público educativo” Art. 46. Y teniendo como punto de partida el Objetivos Desarrollo Sostenible (ODS) 4, que tiene como meta garantizar la educación inclusiva, equitativa, de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje continuo para todos y todas (ONU, 2015).

Si en primera infancia se implementa la educación inclusiva, ésta permite mitigar desigualdades a temprana edad generando beneficios que atiendan necesidades de desarrollo de las niñas y los niños, favoreciendo la participación en el proceso de aprendizaje (UNESCO, 2021). El estado colombiano, determina la política de atención integral de primera infancia de cero a Siempre, establecida por la (Ley 1804, 2016) reconoce a los niños y niñas como titulares de derecho. Ésta normativa los ve como seres únicos y protagonistas de su propio desarrollo y crecimiento.

1.2.1. Pregunta principal de investigación

¿Cómo minimizar las barreras pedagógicas que enfrentan las agentes educativas en dos CDI de Manizales, considerando la adaptación a las necesidades, que garanticen entornos inclusivos a niñas y niños con trastorno del espectro autista TEA?

1.3. Justificación

Durante los últimos años, se ha cuestionado sobre las prácticas de enseñanza inclusivas ya que refiere ausencia de procesos de transformación escolar con horizontes inclusivos desde los contextos particulares, generando exclusión y poca creación de entornos adaptados que faciliten el aprendizaje, autonomía e interacción social de los estudiantes con trastorno del espectro autista TEA.

La educación es un derecho al que todos los ciudadanos deben tener acceso, sin tener en cuenta sus condiciones, por esto la atención a niños y niñas con algún tipo de discapacidad debe ser prioridad, ya que la formación a esta población va a permitir que sean autónomas, independientes y capaces de fortalecer sus relaciones interpersonales. La educación les permite desarrollarse a sí mismas, sus familias y destacarse dentro de su contexto. Para Simón y Echeita, (2013) los niños y niñas tienen el derecho a recibir una educación inclusiva, la cual exige cambios y ajustes en las prácticas pedagógicas y modelo educativo en primera infancia, en busca de calidad y equidad para todas y todos durante toda la vida. Es fundamental incluir a los individuos sin importar su origen, nivel social, sexo, raza o alguna otra característica.

Ahora bien, es importante resaltar que en Manizales existen instituciones especializadas que prestan el servicio a aquellos que tienen alguna condición de discapacidad como el CEDER³,

³ CEDER: Centro de Experiencias y Bienestar. Institución privada que ofrece servicios de salud, educación, empleo y bienestar a la población con discapacidad en el municipio de Manizales, Caldas, Colombia.

pero no atiende a la primera infancia, es así como el (ICBF, 2022) determina que los CDI son los directamente encargados de ofrecer el servicio institucional, garantizando la educación inicial como parte de la atención integral y diferencial, mediante acciones pedagógicas, nutricionales y de cuidado.

El programa cuenta con lineamientos referidos por el ICBF (2023), articulados con el enfoque de discapacidad donde se crean condiciones que están intrínsecamente conectadas entre los diferentes niveles (biológico, personal y social) que respaldan de manera integral la intervención y atención a las personas con discapacidad, por esto, es importante desarrollar acciones que incidan equilibrada y complementariamente en torno a cada uno de ellos.

Cabe resaltar que se cuenta con el modelo, pero es de poca aplicabilidad y empoderamiento en los CDI, evidenciando implementación deficiente de la pedagogía inclusiva y prácticas pedagógicas adecuadas que fomente la inclusión y participación de esta población. Los CDI carecen de recursos físicos, tecnológicos y didácticos que favorezca la enseñanza a las niñas y niños con trastorno del espectro autista TEA, lo que genera que no se ofrezcan las condiciones necesarias para brindar un servicio inclusivo o en su defecto no los admiten por su condición, adicionalmente las agentes educativas no tienen formación adecuada para hacer el debido proceso que favorezca la participación, integración y equidad.

Respecto a las prácticas pedagógicas que se desarrollan con niños y niñas inclusivos, en su literatura Dubrovsky y Lanza (2019), hacen relevancia al rol que desempeñan las agentes educativas y la interacción entre compañeros, hechos que moldean el prototipo o modelo en que se desarrollan las oportunidades de aprendizaje y crecimiento. La educación inclusiva permite abandonar el modelo tradicional, integrando en los espacios pedagógicos actividades de carácter

inclusivo, ajustes razonables y adaptaciones posibilitando la construcción de contextos beneficiosos para el aprendizaje, fortaleciendo relaciones de afecto, confianza, diálogo, reflexión y enseñanza, aspectos relevantes para la configuración de la pedagógica inclusiva que cumpla con los lineamientos, guías, componentes de calidad y participación de todos los niños y niñas según lo indicado por el Ministerio de Educación (MEN, 2022).

De esta manera la investigación busca asegurar que las agentes educativas de los CDI trabajen bajo los parámetros inclusivos definidos por la legislación colombiana aplicando estrategias adecuadas de aprendizaje que favorezcan a los niños y niñas con trastorno del espectro autista “TEA”, con el propósito de armonizar la formación y apoyo permanente para que puedan asumir su labor de manera integral, fomentando la colaboración entre los CDI, el ICBF, la Secretaría de Educación y otras entidades locales para lograr una atención oportuna y coordinada a este tipo de población.

Al implementar la pedagogía inclusiva para niñas y niños con trastorno del espectro autista TEA, permite igualdad de oportunidades que incide que todos tengan un aprendizaje en conjunto, sin tener en cuenta sus particularidades mentales, físicas, culturales o sociales. Esto requiere comprensión profunda de la diversidad y exigencia para hacer adaptaciones con el fin de satisfacer las necesidades individuales, que favorezcan la plena participación de la población objeto de estudio promoviendo entornos educativos efectivos y equitativos.

Según Sanger y Gleason citado por (Villegas, 2022) la educación inclusiva enfrenta un gran desafío de transformación, por esto, es fundamental que las políticas públicas en educación, los procesos formativos en los CDI y las practicas pedagógicas evolucionen de acuerdo a las necesidades particulares de cada individuo; de este modo, se hace indispensable ajustar políticas

educativas que favorezcan la inclusión y trabajar con responsabilidad hacia una colectividad justa, imparcial y pacífica.

De acuerdo al estudio y análisis de las diferentes investigaciones realizadas sobre el tema, se identifica que en el país y en la región solo se han centrado en conocer las perspectivas de las agentes educativas en cuanto a barreras y prácticas pedagógicas inclusivas en primera infancia, por ello, la presente propuesta es relevante en la medida en que se orienta al diseño de un protocolo integral para niños y niñas con trastorno del espectro autista (TEA), con enfoque inclusivo. Su contribución académica se centra en la sistematización y análisis de referentes teóricos, pedagógicos e institucionales sobre atención inclusiva y prácticas pedagógicas diferenciadas; mientras que su contribución práctica radica en que el protocolo pueda servir como orientación para el fortalecimiento de estilos pedagógicos, la formación docente, la capacitación y la articulación interinstitucional con los entes del SNBF. En este sentido, el estudio no pretende demostrar impactos directos sobre la prestación del servicio efectivamente brindada, sino ofrecer una propuesta fundamentada que aporte elementos para mejorar la respuesta educativa e institucional desde una perspectiva inclusiva para cada niño y niña con trastorno del espectro autista TEA.

Para lograr minimizar o eliminar las barreras que obstaculizan el desarrollo efectivo de prácticas pedagógicas (Solla-Salvador, 2013) plantea que, es crucial el compromiso de todos los profesionales en la implementación del proceso didáctico, para mejorar la praxis existente en la actualidad en pro de una atención eficaz a los niños y niñas con trastorno del espectro autista TEA. A través de un enfoque que permitan a todos los participantes aprender de manera efectiva, considerando diversos estilos y ritmos de aprendizaje, flexibilidad de proyectos pedagógicos para

atender las distintas necesidades, la identificación de barreras institucionales, culturales o personales que restringe el acceso y la participación.

Aunque la normativa reconoce el derecho universal a la educación inclusiva y exige eliminar barreras, colaboración entre instituciones y seguimiento de los avances, la realidad muestra exclusión persistente y estructural en los CDI. Esta propuesta busca llenar este vacío al impulsar la transformación de procesos de formación y prácticas pedagógicas adaptadas a las necesidades particulares de cada niño y niña con trastorno del espectro autista TEA.

La investigación busca tener efecto positivo en la comunidad de Manizales, asegurando el derecho a la educación inicial de calidad para los niños y niñas con trastorno del espectro autista TEA, lo que ayuda a reducir la exclusión en los CDI y mejora su autonomía en el futuro. Además, se proyectan beneficios regionales en Caldas, alineándose con las normativas colombianas para construir una sociedad más equitativa.

También, apoya al ICBF y a los CDI en la implementación efectiva de lineamientos inclusivos, a través de capacitación docente y la provisión de recursos adaptados en el protocolo, colabora con entidades como la Secretaría de Educación para fomentar la articulación interinstitucional, elevando así la calidad de los servicios en primera infancia. Crea entornos inclusivos en Manizales, combatiendo la exclusión y promoviendo la interacción entre pares.

Este estudio se sustenta en la necesidad de atender un vacío investigativo relacionado con la comprensión de cómo los entornos inclusivos en la primera infancia favorecen, de manera simultánea, el desarrollo integral de niños y niñas con y sin discapacidad. Siguiendo (Booth & Ainscow, 2000), la inclusión se concibe como un proceso de transformación de la cultura, las políticas y las prácticas educativas para eliminar barreras a la participación y al aprendizaje de

todo los niños y las niñas. Aunque existen aproximaciones teóricas sobre inclusión, aún resulta pertinente profundizar en evidencias que permitan demostrar cómo las prácticas de participación, respeto por la diversidad y trato digno fortalecen el bienestar infantil y potencian habilidades para la integración social, tal como lo sugieren revisiones recientes sobre mecanismos de integración inclusiva en educación inicial. En ese sentido, la investigación aporta elementos para comprender mejor estas dinámicas y orientar acciones pedagógicas más efectivas, alineadas con un enfoque de inclusión que pone en el centro el desarrollo integral de todas las infancias.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Diseñar un protocolo integral que minimice las barreras pedagógicas que enfrentan las agentes educativas en dos CDI de Manizales, favoreciendo entornos seguros, adaptados e inclusivos para el aprendizaje, la autonomía y la interacción social de niñas y niños con TEA.

1.4.2. Objetivos Específicos

Identificar las principales barreras pedagógicas percibidas por las agentes educativas de los CDI San José y San Sebastián que dificultan la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas de niñas y niños con trastorno del espectro autista.

Analizar cómo las agentes educativas de los CDI perciben que las barreras institucionales, pedagógicas y actitudinales afectan el desarrollo del trabajo inclusivo con los niños y las niñas con trastorno del espectro autista en las actividades rectoras.

Proponer un protocolo integral de uso institucional para niños y niñas con trastorno del espectro autista TEA articulado con el marco legal y la política pública vigente.

Capítulo II. Marco teórico y epistémico

2.1. Antecedentes y estudios previos

Se presenta un análisis de investigaciones cuyo aporte se centra en el campo de la educación inclusiva, las cuales permiten conocer y comprender las percepciones que se tienen sobre esta temática, proporcionando un contexto sólido para la investigación actual, accediendo a identificar el estado del tema y las condiciones que afectan el desarrollo de la actividad pedagógica para atender a niñas y niños con trastorno del espectro autista TEA. Con el propósito de construir una investigación innovadora y relevante se toman estudios internacionales que aseguran referentes que contribuyen a dar pautas a esta investigación.

El artículo desarrollado en Ecuador por Pérez-Merevello y otros autores (2025) “Estrategias pedagógicas inclusivas en el desarrollo de los niños en primera infancia”, hacen hincapié en las estrategias pedagógicas que promueven el desarrollo integral de los estudiantes. Bajo un enfoque cualitativo, utilizando la revisión sistemática de la literatura analizaron prácticas inclusivas adaptadas a niños en edades comprendidas de los tres a los seis años. Los hallazgos validan que tanto el juego, el aprendizaje por proyectos y la expresión artística promueven la participación y el bienestar emocional, además hacen énfasis en la necesidad de formar de manera permanente al personal docente, resaltando que la inclusión educativa es clave para construir una sociedad justa y cohesionada.

En Chile, Morales y otros autores en su estudio “una mirada a la gestión inclusiva en la primera infancia: Dimensión política del Índice de Inclusión” Morales y otros, (2023). El objetivo fue describir cómo las educadoras de párvulos perciben la dimensión política del índice de inclusión en relación con las necesidades educativas. Esta investigación cualitativa se enmarcó dentro de un estudio de caso escolar, con un enfoque etnográfico y alcance exploratorio.

La técnica utilizada fue la encuesta descriptiva aplicada a tres docentes, reveló elementos que ayudan a minimizar las barreras en la primera infancia y sugiere acciones para implementar de manera gradual la educación inclusiva como parte de un programa integral de atención.

En España la investigación “Evaluación de las necesidades del profesorado de educación infantil y primaria para implementar prácticas pedagógicas inclusivas en el principado de Asturias” (Gutiérrez, 2022), se enfocó en la identificación de carencias de los profesores en relación con la implementación de prácticas inclusivas, para formular alternativas que favorezcan la inclusión, convirtiéndolos en promotores de la pedagogía inclusiva.

El método utilizado fue mixto, a nivel cualitativo por hizo la revisión de literatura sobre las necesidades de los maestros para desarrollar ejercicios pedagógicos inclusivos, se analizaron las producciones de grupos focales, identificando barreras difíciles de superar como la ausencia de formación docente, recursos, apoyo de la administración educativa y perseverancia del modelo clínico frente al inclusivo. En lo cuantitativo el estudio fue descriptivo-correlacional y comparativo no experimental, en esta se subraya carencia de formación y miedo al cambio de los maestros, excesiva tramitología que dificulta una óptima calidad en los centros educativos.

En España, la tesis doctoral titulada “Luces para una educación sin exclusiones: narrativas docentes que enseñan cómo hacer pedagogía inclusiva en educación infantil, primaria, secundaria y universidad (Orozco, 2022), planteó describir, comprender y explicar creencias, conocimientos, proyectos y actividades que el profesor ejecuta en el ejercicio pedagógico inclusivo.

La investigación bajo un enfoque cualitativo caracterizada por ser inductiva, holística, interactiva, reflexiva y humanística. Realizó estudios de casos y entrevistas semiestructuradas a 100 docentes inclusivos de Sevilla. Los resultados muestran que los testimonios pueden ser

puntos de referencia para el diseño de programas que permitan formación de calidad, organizar redes de apoyo entre docentes, y proporcionar recomendaciones a las instituciones.

En Argentina, Sanna realizó la tesis doctoral “inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en el nivel inicial. Experiencias en la ciudad de Lincoln. Provincia de Buenos Aires. (2017-2021)” (Sanna, 2022), su objetivo se enfocó en examinar algunos componentes del problema de equidad en el ámbito educativo de Suramérica, y tratar de relacionarlo con fundamentos, experiencias y situaciones de la educación inclusiva en algunos países del continente.

En la investigación de enfoque cualitativo participaron docentes de preescolar, educación especial y familiar de menores de edad entre 0 y 3 años. Las metodologías aplicadas comprendieron la observación, el cuestionario y la guía de observación con notas de campo fueron los instrumentos utilizados. Los resultados permitieron concluir que se debe priorizar relaciones afectivas y cognitivas de calidad, los entornos educativos deben ser estructurados de manera que fomenten el desarrollo humano, respetando el ritmo de trabajo, vida cotidiana de los menores. Es importante que las docentes cuenten con el conocimiento y formación que permitan una atención integral.

El trabajo de maestría “El trastorno del espectro autista en el sistema educativo, Proyecto práctico” realizado en España por (Patiño, 2022), cuyo objetivo se enfocó en diseñar un programa de intervención práctica con actividades específicas para el alumnado con TEA, orientado a fomentar su autonomía y asegurar la inclusión en el aula ordinaria de educación infantil.

Los hallazgos muestran que las principales barreras es la detección temprana, debido a la falta de especialistas en trastornos del neurodesarrollo en el primer nivel de atención en salud. De

igual manera la práctica se limita a la simple escolarización o presencia física del alumno en centros ordinarios sin las debidas adecuaciones, lo que representa entornos escolares hostiles o confusos para ellos.

De igual manera concluye que para realizar una inclusión real se deben estructurar metodologías pedagógicas flexibles, creativas y adaptadas de forma continua de acuerdo a las necesidades particulares de los niños y niñas con TEA, es necesario establecer alianzas activas entre la escuela, equipo interdisciplinar de profesionales y familias para que los objetivos de la intervención sean coherentes tanto en el aula como en el hogar.

La investigación “La reflexión colectiva entre profesores en formación inicial y continua como espacio de construcción de una pedagogía inclusiva” Herrera y otros (2021), desarrollada en Chile, se centró en describir el aporte de la reflexión colectiva sobre la educación inclusiva a partir de los principios del DUA. Se elaboró un modelo de formación docente para la inclusión, la metodología fue cualitativa con un enfoque de investigación, formación, acción.

Los datos fueron recopilados mediante entrevistas, cuestionarios y grabaciones de sesiones de trabajo, estableciendo como resultado las convergencias y divergencias vividas por los participantes. Los resultados evidencian que la formación docente es limitada por falta de proyectos institucionales y su acción se ve restringida por la precarización de las condiciones laborales, falta de recursos y la acción en inclusión.

Los resultados del análisis de los estudios apuntan a la visión integral de la inclusión la cual necesita una articulación efectiva entre políticas, prácticas y evaluación constante para lograr la equidad social. Las fortalezas de estos estudios aportan relevancia práctica al examinar

contextos reales en América Latina y España, con testimonios de docentes que actúan como "brújulas" para los programas de formación.

Esta revisión se centra en las barreras que enfrentan las agentes educativas y las estrategias lúdicas, es urgente realizar estudios prolongados con muestras más amplias, enfoques cuantitativos y una evaluación de la efectividad. Se sugiere priorizar una formación integral y políticas que superen la burocracia, lo que contribuiría a prácticas inclusivas adaptadas al contexto de Colombia especialmente en los CDI.

Los estudios internacionales revelan la importancia de un enfoque holístico a la pedagogía inclusiva en primera infancia, fomentando la integración de políticas, el ejercicio pedagógico y la necesidad de evaluación permanente al proceso de enseñanza aprendizaje que contribuya a identificar áreas que requieren ajustes, cambios y mejoras para asegurar su efectividad.

Los referentes nacionales posibilitan el reconocimiento de avances y trabajos realizados con respecto a la pedagogía inclusiva en el país, al igual permiten identificar tendencias y plantear estrategias inclusivas pertinentes a las realidades sociales del contexto.

La investigación realizada en Bogotá "Percepciones y emociones presentes desde la experiencia de ser maestro en la educación inclusiva en primera infancia" (Moreno S. , 2024), se enfocó en evidenciar las posturas y vivencias efectivas del profesorado. Además, buscó presentar de manera formativa desafíos y estrategias que favorezcan la inclusión educativa. Esta investigación de corte cualitativa, con enfoque fenomenológico.

La información se recolectó por medio del cuestionario y grupos focales. Los resultados obtenidos permitieron conocer que las docentes enfrentan numerosos desafíos, destacando carencia de formación en pedagogía inclusiva, diversidad, escases de recursos, respaldo

interinstitucional limitado y barreras actitudinales que continúan perpetuando la exclusión. De igual manera, deficiencia de formación en el pregrado, los obliga a aprender durante la práctica profesional, llevándolos a buscar apoyo y acompañamiento de terapeutas y colegas.

Por otra parte, el trabajo investigativo “Estrategias pedagógicas y barreras que intervienen en la implementación de la educación inclusiva, identificadas por docentes de preescolar y primaria de una institución educativa del sur de Bogotá” Fonseca y Cortés, (2024), el objetivo del estudio fue examinar la importancia del profesorado en la educación inclusiva, reconociendo prácticas pedagógicas y obstáculos que impiden integrar y atender a estudiantes con discapacidad.

La metodología utilizada fue cualitativa de tipo etnográfica, la información se recolectó mediante la observación directa y la entrevista semiestructurada. Cuyos resultados evidenciaron situaciones de marginación, rechazo, apatía e ignorancia cierto grupo de educadores en la materialización de estrategias inclusivas. Además, se nota la falta de preparación y cualificación especializada, para atender la diversidad del alumnado con discapacidad, así como la insuficiencia de materiales especializados y resistencia a cambiar métodos tradicionales.

La investigación titulada “Estrategia de Inclusión de Niños con discapacidad visual en cinco unidades de atención a la primera infancia de Barrancabermeja Santander” Barajas y Gonzáles, (2024), centrada en el análisis de estrategias pedagógicas de inclusión educativa implementadas en infantes de 1 a 5 años con discapacidad visual. Su objetivo fue identificar cómo estas estrategias impactan la dimensión individual en esta población, considerando la necesidad de alinear prácticas educativas con políticas y culturas inclusivas en el entorno escolar.

Utilizando la metodología cualitativa bajo un enfoque descriptivo, se desarrollaron grupos focales, observación directa y cuestionarios orientados al análisis socio crítico de las vivencias de los menores. Este estudio investigativo concluyó que las agentes educativas no cuentan con los instrumentos y formación pertinente para implementar estrategias pedagógicas acordes con las necesidades de los menores.

En la ciudad de Barranquilla el proyecto investigativo titulado “Estrategias pedagógicas para fortalecer la práctica docente desde el diseño Universal para el aprendizaje” (Quintero & Guzmán, 2024), se enfocó en comprender cómo los docentes perciben el DUA y sus estrategias pedagógicas, que lo acompañan para mejorar la praxis en educación inicial y grado primero. Este estudio se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, y se apoyó bajo un diseño de investigación acción. Se efectuaron entrevistas semiestructuradas a siete docentes, los resultados indican que la estrategia pedagógica identificada es la flexibilización, sin embargo, estos no la vinculan directamente con el DUA a pesar de estar los lineamientos y bases para realizar dicha adaptación.

En Bogotá se realizó la tesis “representaciones sociales de docentes de primera infancia sobre la educación inclusiva” (Garzón, 2020), cuyo objetivo fue describir las percepciones sociales sobre educación inclusiva elaboradas por un colectivo de maestros de primera infancia del colegio Antonio García I.E.D, mediante la reflexión crítica centrada en la educación inclusiva. El estudio se situó dentro del enfoque interpretativo y cualitativo.

Por medio de entrevistas semiestructuradas se reconocieron las opiniones predominantes asociadas a la comprensión de la educación inclusiva, sus principios éticos, sus prácticas pedagógicas y trayectorias, evidenciando que los maestros tienen una postura asertiva frente a la atención a grupos diversos, pero, se evidencia deficiencia en la preparación y formación

específica con respecto a la pedagogía de la inclusión. Además, se identificaron dificultades asociadas a la legislación y la realidad educativa en el contexto.

Estas investigaciones permitieron contextualizar, reconocer y analizar el problema de estudio en el país, evidenciando que a pesar de que existe lineamientos y acuerdos que promueve la inclusión, prevalecen problemáticas que imposibilitan el ingreso a la educación inclusiva de calidad de muchos niños y niñas que presentan algún tipo de discapacidad y la necesidad de acciones en conjunto que logren apoyar la integralidad de este tipo de población, evidenciando como primer referente la resistencia por parte de los maestros y una exclusión estructural que exige acciones conjuntas.

Es fundamental fortalecer la formación, proporcionar recursos adecuados y asegurar una alineación entre la práctica y la política. Estos aspectos subrayan la necesidad de implementar intervenciones integrales para lograr una inclusión efectiva, priorizando la superación de barreras y la capacitación en enfoque diferencial a las agentes educativas, lo que permitirá alcanzar una verdadera equidad en contextos diversos como la primera infancia teniendo como referencia los antecedentes nacionales.

Al centrar la mirada en las investigaciones realizadas a nivel local permite analizar factores que posibilitan o impiden la implementación de la pedagogía inclusiva y aportan pautas para generar nuevas estrategias que contribuyen a optimizar procesos que fortalezcan la enseñanza y el aprendizaje de los niños y niñas con trastorno del espectro autista TEA.

En Antioquia, Montoya y Ramirez (2024) desarrollaron la investigación “Apuestas de inclusión educativa en primera infancia: experiencias de las docentes”, en la cual plantearon como objetivo principal analizar la experiencia de las docentes del jardín infantil El Principito en

la implementación de procesos educativos inclusivos con niños y niñas con discapacidad. La investigación de corte cualitativo con enfoque metodológico. Utilizando como instrumentos la entrevista semiestructurada, grupos focales y narrativas de los maestros, concluyó que es relevante la falta de acompañamiento y capacitación, persisten brechas desde la cualificación docente y la adquisición de herramientas pedagógicas y materiales para atender a los niños y niñas con discapacidad.

La investigación “La discapacidad desde la inclusión pedagógica en la ciudad de Manizales” realizada por Sánchez (2024), tuvo por objetivo comprender el trabajo que se ha llevado a cabo respecto a la discapacidad cognitiva en instituciones educativas, institutos y a nivel documental. Aplicó el método hermenéutico dentro de la investigación cualitativa.

Utilizando instrumentos como la entrevista semiestructurada y la autobiografía del investigador, se exploraron los conceptos relacionados con la discapacidad cognitiva, su impacto en la práctica pedagógica, la gestión institucional de la inclusión y la discapacidad, así como las pautas que se puedan aplicar a las personas con discapacidad cognitiva.

Los antecedentes locales ponen de manifiesto la falta de investigaciones sobre pedagogía inclusiva en la primera infancia, especialmente en contextos colombianos como Antioquia, Caldas y Manizales, dejando un camino amplio por recorrer, sobre la aplicabilidad de una pedagogía inclusiva que apunten a la necesidad de plantear estrategias y procesos de transformación escolar en contextos particulares.

Ambos estudios coinciden en señalar y reconocer las limitaciones en el proceso formativo de los docentes y la adaptación de materiales, lo que dificulta una inclusión efectiva en entornos vulnerables como los CDI. A pesar de que estos trabajos ofrecen evidencia valiosa sobre los

obstáculos locales, también presentan limitaciones, ya que se centran en un solo hogar infantil. Además, utilizan metodologías predominantemente cualitativas, sus conclusiones son más descriptivas que propositivas, sin ofrecer estrategias concretas para el cambio, contexto que debe mejorar en la presente investigación.

Los estudios llevan a considerar enfoques más contextualizados que unan las políticas nacionales con las realidades locales. Es fundamental impulsar una transformación en los CDI, a través de capacitación continua y recursos que se adapten a las necesidades específicas. Sin embargo, es urgente ampliar el muestreo y utilizar metodologías adecuadas para crear propuestas que sean tanto aplicables como escalables. Y pone de manifiesto un campo en desarrollo que requiere una acción socio-crítica para ofrecer una atención integral a niñas y niños con trastorno del espectro autista TEA, en la primera infancia objetivos de este ejercicio de investigación.

Aunque los estudios internacionales y las políticas nacionales reconocen la importancia de la inclusión educativa en los primeros años de vida, persisten desafíos en la implementación de prácticas pedagógicas adaptadas, especialmente en contextos vulnerables como los CDI de Manizales. La revisión y análisis denota la necesidad de reforzar la formación de las agentes educativas, la articulación interinstitucional y la adecuación de recursos, aspectos que serán abordados en la presente investigación, contribuyendo con una propuesta contextualizada y aplicable a la realidad local, teniendo como referencia las problemáticas existentes y los escasos estudios al respecto que denotan las falencias al momento de brindar atención integral.

Desde una perspectiva socio-crítica, los estudios revisados permiten sostener que las dificultades asociadas a la inclusión educativa en los CDI, no pueden ser interpretadas de manera simplista como consecuencia exclusiva de falencias en la capacitación individual de las agentes educativas. Tal lectura resulta insuficiente porque traslada el problema al plano de las

capacidades personales, ocultando las determinaciones estructurales que configuran el escenario educativo.

En realidad, las barreras para la inclusión se encuentran profundamente vinculadas con desigualdades institucionales, administrativas, territoriales, sociales y culturales que delimitan de forma concreta lo que es posible o no en la práctica pedagógica cotidiana. En este sentido, la inclusión no debe concebirse como una acción técnica ni como un cumplimiento formal de cobertura, sino como un proceso político, ético y pedagógico que exige transformar las condiciones que históricamente han producido exclusión.

En este contexto, la exclusión ya no se manifiesta solo de manera explícita y visible, sino que también se presenta a través de mecanismos más sutiles, pero igualmente dañinos, como la inclusión precaria, simbólica o meramente nominal.

Esto significa que simplemente formar parte de una institución no asegura una permanencia significativa, una participación activa ni el desarrollo de trayectorias educativas dignas. En entornos marcados por la pobreza, la desigualdad territorial y la fragilidad de los apoyos interinstitucionales, estas tensiones se intensifican, ya que los CDI suelen funcionar con recursos limitados, equipos sobrecargados y pocas oportunidades para un acompañamiento especializado. Así, la política de inclusión puede terminar implementándose desde la precariedad, reproduciendo las desigualdades que intenta superar.

Los antecedentes también muestran una brecha persistente entre lo que se establece en el plano normativo y discursivo y las condiciones materiales reales que hacen posible la educación inclusiva. Aunque los marcos legales y pedagógicos reconocen el derecho a una educación para todos, en la práctica institucional siguen existiendo obstáculos estructurales como falta de

materiales adaptados, escasez de apoyos profesionales, la fragmentación de las rutas de atención, la débil conexión entre educación, salud y protección social, y la falta de tiempo institucional para la reflexión pedagógica colectiva.

Esta brecha pone de manifiesto que la inclusión no puede depender únicamente de la buena voluntad de algunos agentes educativos ni de acciones aisladas de formación, ya que esto desplaza la responsabilidad política hacia quienes ejecutan y deja intactas las condiciones subyacentes que generan desigualdad.

Cuando hablamos de niñas y niños con TEA, la situación se vuelve aún más compleja. La primera infancia es un periodo crucial para desarrollar habilidades comunicativas, socioemocionales, cognitivas y adaptativas. Si la respuesta de las instituciones llega tarde, es fragmentada o no está contextualizada, no solo se crean más obstáculos para el aprendizaje y la participación, sino que también se debilitan los lazos pedagógicos que son esenciales para un desarrollo integral.

Desde esta perspectiva, el verdadero reto no es solo “atender la diferencia”, sino cuestionar de manera crítica las lógicas escolares y asistenciales que siguen viendo la diversidad como un déficit, un problema o una anomalía, en lugar de reconocerla como una parte fundamental de toda experiencia educativa.

Además, los estudios sobre inclusión en la primera infancia se han centrado en describir percepciones, barreras o experiencias específicas. Aunque estos aportes son valiosos para visibilizar problemas importantes, son limitados si no se avanza hacia una comprensión más estructural y relacional del fenómeno. Un enfoque socio-crítico permite cuestionar no solo lo que sucede en el aula, sino también los mecanismos que permiten que la exclusión se reproduzca

dentro de los CDI: la distribución desigual de recursos, la precariedad laboral del personal educativo, la falta de liderazgo institucional sólido, la escasa producción de conocimiento pedagógico contextualizado y la limitada participación de las comunidades en la creación de respuestas educativas adecuadas.

En este sentido, investigar la inclusión no solo implica describir las carencias, sino también entender cómo se generan, se normalizan y se mantienen en estructuras institucionales que tienden a culpar a los agentes educativos por problemas que, en realidad, son sistémicos.

Desde este enfoque, el interés de la investigación va más allá de simplemente diagnosticar limitaciones; busca ofrecer herramientas que transformen las relaciones entre la política, la institución y la práctica pedagógica. Así, la inclusión puede dejar de ser solo un ideal enunciado y convertirse en una experiencia tangible de justicia social.

2.2. Marco legal

Para comprender la manera cómo se constituye el proyecto de inclusión es de vital importancia dar un vistazo a la manera cómo se ha consolidado legalmente la política educativa de inclusión en primera infancia y algunos proyectos que de ella han surgido, en respuesta a las necesidades de la sociedad, de las niñas y niños que hoy presentan trastorno del espectro autista TEA.

Marco normativo Internacional	
Norma	Descripción
UNICEF, 20 de noviembre de 1989, junio de 2006.	Los derechos de los niños están claramente definidos, garantizando la protección y el desarrollo integral. (UNICEF, 1998/2006).
Ley 12 de 1991	Esta ley consagra los principios y derechos fundamentales para la infancia y la adolescencia, orientado a garantizar su protección, bienestar y desarrollo integral (LEY 12 DE 1991).

Declaración de Salamanca. UNESCO 1994	Se aprobó el plan de acción para abordar las necesidades educativas especiales, basadas en el principio de integración y la meta de “escuelas para todos”. Se promueve la creación de instituciones inclusivas que valoren la diversidad, faciliten el aprendizaje y se adapte a las características de cada estudiante, contribuyendo a garantizar la educación para todos y dotar a las escuelas de recursos necesarios para mejorar su eficacia. (UNESCO, 1994)
--	--

ODS N. 4 ONU 2015	Busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje continuo para toda la población. Se enfoca en que todas las personas, sin importar su origen, tengan acceso a una formación que les permita desarrollar habilidades y participación activa en la sociedad. Desde la educación infantil hasta la formación para adultos, se promueve la igualdad de género y el uso de la tecnología para transformar los sistemas educativos. (ONU, 2015)
----------------------	---

Marco normativo Nacional	
Norma	Descripción
Constitución Política de Colombia. Artículo 67 Artículo 68.	El Artículo 67 reconoce la educación como derecho fundamental y servicio público con función social. El artículo 68 establece la responsabilidad del estado de garantizar la educación para niñas y niños con necesidades educativas especiales NEE. (Constitución Política de Colombia, 1991).
Ley general de Educación de 1994	El Título III, capítulo 1, artículo 46 subrayan la importancia de incluir a personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognitivas o emocionales, así como aquellos que poseen capacidades y habilidades o talentos excepcionales dentro del sistema educativo. (Ley 115, 1994).
Ley 1618 de 2013	Establece la obligación de asegurar que las personas con discapacidad puedan ejercer plenamente sus derechos a través de medidas de inclusión, acciones afirmativas y ajustes razonables, además de eliminar la discriminación por discapacidad (República de Colombia, 2013).
Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia.	Reconoce la necesidad de proteger y promover el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes abarcando aspectos como la salud, nutrición y educación inicial. El artículo 29 resalta el derecho al desarrollo integral durante la primera infancia (Congreso de la República, 2006).
Ley 1804 de 2016. Política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de Cero a Siempre. Decreto 1137 de 1999. Organiza el	Conjunto de disposiciones diseñados para fomentar el desarrollo integral de la primera infancia, incorporando valores institucionales, roles y estrategias gubernamentales. Además, promueve la corresponsabilidad de las familias y la sociedad para asegurar una protección integral, seguridad alimentaria y atención interinstitucional a través de rutas de atención integral (RIA) (MEN, 2016).

Sistema Administrativo de Bienestar Familiar y reestructura el ICBF.	Establece que los programas de ICBF se basan en la responsabilidad de los padres en la crianza y educación, la participación de la comunidad y la identificación de poblaciones prioritarias, se enfoca en brindar atención a grupos en situación de vulnerabilidad socioeconómica, nutricional o psicosocial (República de Colombia, 1999).
--	--

Decreto 366 de 2005	Regula la organización del servicio de apoyo pedagógico para estudiantes con discapacidad y aquellos con capacidades o talentos excepcionales, en el contexto de la educación inclusiva (Gobierno de Colombia, 2009).
---------------------	---

Decreto 1416 de 2028.	Proporciona orientaciones para priorizar y articular la política de cero a siempre en los niveles nacional, departamental, distrital y municipal. También, define lineamientos para un esquema de financiación y articulación interinstitucional que sea progresivo y sostenible, establece seguimiento a las políticas y estrategias de atención integral a la primera infancia (Presidencia de la República, 2018).
-----------------------	---

Decreto Único Reglamentario del Sector de Inclusión Social y Reconciliación. Decreto 1336 de 2018.	Agrupa y sistematiza políticas, planes y programas que buscan superar la pobreza, promover la inclusión social, la reconciliación, la recuperación territorial, la atención a víctimas, el apoyo a grupos vulnerables y la protección integral de la primera infancia, la niñez, la adolescencia y las familias (Presidencia de la República, 2018).
--	--

Decreto 1421 de 2017	Regula la atención educativa para personas con discapacidad desde un enfoque inclusivo, con el objetivo de ordenar barreras y aplicar acciones afirmativas que aseguren el acceso, la pertinencia y la calidad educativa. Introduce el plan individual de ajustes razonables (PIAR) y fomenta la participación de las familias (Gobierno de Colombia, 2017).
----------------------	--

Decreto 1411 de 2022	Refuerza la atención integral a la primera infancia, garantizando que los niños y niñas menores de seis años tengan acceso a la educación inicial, estableciendo directrices para su implementación, seguimiento y evaluación (Presidencia de la República, 2022).
----------------------	--

CONPES 166 de 2013. Adoptó la Política Pública de Discapacidad e Inclusión.	Establece directrices, estrategias y recomendaciones para crear e implementar la política pública sobre discapacidad e inclusión social (PPDIS). Este proceso involucra tanto al estado como a la sociedad civil, con el objetivo de asegurar que las personas con discapacidad puedan ejercer plenamente sus derechos (Departamento Nacional de Planeación, 2013).
---	---

Resolución 2000 de 2014	Regula cómo aplicar un enfoque diferencial en los programas del ICBF, adaptando las intervenciones a las características particulares de cada grupo poblacional (ICBF, 2014).
Resolución 7998 de 2023.	El ICBF adopta un modelo de enfoque diferencial para la protección integral infancia y la adolescencia. Este modelo refuerza el papel de la familia y la colaboración entre instituciones, teniendo en cuenta aspectos como género, etnia, discapacidad, ruralidad, campesinado y migración (ICBF, 2023).
Convenio 1375 2015/2016	Introduce la escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil (EVCDI-R), versión 2016, promueve un enfoque integral en el desarrollo infantil, abarcando las dimensiones motora, cognitiva, afectiva y social. Se pone especial énfasis en los entornos comunitarios y familiares, así como en una atención diferenciada (Fundación Saldarriaga Concha, 2015/2016).

Marco normativo local	
Norma	Descripción
Decreto 0611 de 2021. Política pública de discapacidad Manizales 2021 al 2028	Política que busca ofrecer una visión integral de las necesidades, intereses y capacidades de las personas con discapacidad y sus familias, garantizando su inclusión y el pleno ejercicio de sus derechos en la ciudad (Alcaldía de Manizales, 2021).
Ordenanza 930 de 2022. Política de infancia y adolescencia para Manizales.	Establece la política para la primera infancia, infancia y adolescencia y el fortalecimiento familiar para el periodo 2022- 2032, con el fin de asegurar el acompañamiento y cuidado de niños, niñas y adolescentes en el departamento de Caldas (Gobernación de Caldas, 2022).

Desde esta perspectiva, el marco normativo brinda apoyo, conocimiento y la comprensión de lo que implica lo político y lo legal, específicamente lo que corresponde a los primeros años de vida de todos los individuos. Permite discriminar cómo funcionan los métodos que refuerzan y garanticen el ejercicio de los derechos de los niños y niñas, sin importar su condición, involucrando entidades, la familia y las instituciones educativas que aseguren cuidado y desarrollo completo a la primera infancia.

Las agentes educativas de los CDI en Manizales enfrentan obstáculos al atender a niñas y niñas con trastorno del espectro autista TEA, a pesar de contar con un marco normativo internacional, nacional y local que impulsa la inclusión educativa, se encuentran con barreras como:

Falta de formación especializada, los educadores no tienen acceso a capacitación continua en pedagogías inclusivas y en el manejo de discapacidades específicas, Esto se refleja en normativas como la Declaración de Salamanca y el (Decreto 1421, 2017), que exigen ajustes razonables. De igual manera los CDI carecen de personal de apoyo pedagógico y de herramientas de evaluación como la EVCDI-R, a pesar de los mandatos del ICBF en la Resolución 2000 de 2014 y la Ley 1618 de 2013.

A pesar de que el marco normativo incluye políticas internacionales y locales, en los CDI persisten barreras pedagógicas que limitan la atención integral a niñas y niños con trastorno del espectro autista TEA. Estas brechas evidencian una desconexión entre las disposiciones legales y su aplicación práctica, lo que se agrava por la vulnerabilidad socioeconómica de las familias atendidas. Por lo tanto, es crucial diseñar un protocolo de atención integral que combine estrategias pedagógicas y coordinación intersectorial con el ICBF y entidades locales, alineadas con la política "De Cero a Siempre" (Ley 1804, 2016).

A pesar de que las políticas fomentan ajustes razonables y una atención integral, todavía hay obstáculos que dificultan su cumplimiento efectivo. Las normas internacionales, como la (Convención sobre los derechos del niño, 1989) y la (UNESCO, 1994), exigen no discriminar, promover la integración escolar y asegurar que haya escuelas para todos, con un enfoque en atender las necesidades individuales. A nivel nacional, la (Ley 115, 1994) (artículo 46), la (Ley

1618, 2013)y el (Decreto 1421, 2017) favorecen la integración de niños con discapacidades, la eliminación de barreras y el apoyo pedagógico especializado.

2.3. Marco teórico

En esta sección se desarrollarán las categorías educación inclusiva, educación inclusiva en primera infancia, barreras pedagógicas, prácticas pedagógicas, pedagogía social inclusiva, las cuales son básicas para la comprensión y desarrollo de este proyecto, el cual busca transformar el problema planteado en oportunidad que brinda herramientas adecuadas y precisas en la atención de niños y niñas con discapacidad.

La investigación se desarrolla desde una concepción de educación inclusiva como transformación de las prácticas pedagógicas y del contexto, orientada a garantizar la participación, el aprendizaje y la igualdad de oportunidades de las niñas y los niños con TEA. No se plantea la inclusión solo como “integración” en el aula, sino como una propuesta socio-crítica e inclusiva, donde se identifican barreras pedagógicas y se construyen ajustes y orientaciones para responder a las necesidades reales del entorno. Esto implica una educación inclusiva contextualizada, participativa y centrada en la eliminación de barreras, con apoyo de acciones concretas a través del protocolo integral, con rutinas estructuradas, adecuación de espacios y orientación pedagógica.

La investigación se enmarca en una visión de la educación inclusiva como un proceso que transforma el sistema educativo y sus prácticas en los CDI, con el objetivo de asegurar que todos los niños y niñas, especialmente aquellos con trastorno del espectro autista TEA, puedan participar, aprender y permanecer en el entorno educativo. Esto se logra a través de la identificación y eliminación de las barreras que impiden su acceso a experiencias educativas

significativas. Desde este punto de vista, la educación inclusiva no se limita solamente a presencia física de los niños y niñas en el aula. Es un compromiso ético, pedagógico e institucional que valora la diversidad como una característica fundamental del ser humano y como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto, esta investigación adopta una perspectiva que va más allá del enfoque compensatorio o asistencial, y se enfoca en los derechos, la participación y la equidad. Aquí, el enfoque no está en la discapacidad como un déficit individual, sino en la interacción entre el individuo y los contextos que pueden facilitar o limitar su desarrollo.

Pedagogía social inclusiva.

La Pedagogía social inclusiva es un enfoque que da herramientas a las agentes educativas para abordar realidades culturalmente diversas, desde una perspectiva crítica, que ayuda a la comprensión de elementos sociales que surgen por las interacciones en el aula, permitiendo una mediación pedagógica cuyos resultados se manifieste a través de las voces de los actores que emergen de contextos específicos moldeados por su historia. Para Freire (1992) ésta pedagogía ilustra la acción social mediante el diálogo que incrementa procesos abiertos de socialización, favoreciendo cambios de actitudes, eliminando acciones discriminatorias y coadyuvando a la búsqueda de proyectos pedagógicos inclusivos y diversos.

A la luz de la praxis en la escuela se considera que la pedagogía social inclusiva condiciona estilos de relaciones jerárquicas y de poder, distribuye el conocimiento de acuerdo a su concepción filosófica y política (Muñoz, 1998). El profesor además de encargarse de comunicar conocimientos permite que exista una representación mental que elimine la exclusión

y favorezca la inclusión del estudiante, lo que convierte a la pedagogía como representación del orden social, que promueve la democracia participativa dentro de los contextos escolares.

La pedagogía social e inclusiva según (Freire, 1996) adquiere gran importancia en el campo de la reforma educativa, ya que la realidad de las escuelas se sustenta en gran parte del trabajo que realizan los maestros. Si no se logra una evolución en la práctica educativa desde la formación de los mismos, es complejo desarrollar con éxito la diversidad social y educativa, es fundamental contar con voluntades que fomenten la reflexión pedagógica desde sus inicios, convirtiéndola en pilar fundamental de la cualificación.

La inclusión a partir de la pedagogía social inclusiva según Velez, y otros (2020) se entiende como un proceso en que los estudiantes se integran al sistema educativo formal, donde la única condición necesaria es ser humano. Este simple requisito es suficiente para asegurar que todos tengan acceso a la educación como derecho fundamental. Por eso, es crucial dejar atrás las creencias sociales que discriminan a las personas, logrando ambientes empáticos que precisen relaciones interculturales valiosas para la integración de menores al ámbito escolar. Al respecto, (Booth y Ainscow, 2011) sostienen que la cultura, política y práctica son elementos primordiales para concebir una comunidad inclusiva orientada a la formación y el desarrollo de todos.

El objetivo de la pedagogía social inclusiva se enfoca en integrar al individuo en los diversos grupos sociales especialmente aquellos que son vulnerables en situación de exclusión social, no obstante, se debe gestar un cambio para mejorar la vida de aquellos que presenten algún tipo de dificultad (Garcia-Pico y Macia-Cedeño, 2024).

Así mismo busca transformar la educación para que la igualdad, la participación y el respeto por la diversidad comiencen en la primera infancia en los CDI. Este enfoque se basa en

principios que consideran al niño y niña con discapacidad y a nivel general como un todo, social, cultural y políticamente situado, y abogan por el derecho a la educación que atiende activa y democráticamente sus diferencias y fortalezas.

De este modo, la Pedagogía Social Inclusiva se centra en desarrollar estrategias educativas que no solo promuevan el aprendizaje inclusivo en el aula, sino que también aborden las necesidades sociales más amplias de la comunidad, asegurando que todos los individuos tengan igualdad de oportunidades para desarrollarse y contribuir a la sociedad.

Estos autores permiten reconocer la diferencia y la diversidad, transformando las aulas de los CDI en ambientes significativos que rompan barreras y se creen espacios de aprendizaje donde todos los menores aprendan juntos, fortalezcan sus habilidades sociales, emocionales y cognitivas formando sujetos críticos, respetuosos y que respondan a las necesidades únicas, creando bases sólidas para una sociedad más justa, equitativa e inclusiva. También hace una invitación a los agentes educativos a ser mediadores flexibles y críticos, atendiendo necesidades específicas de cada individuo y potenciando el crecimiento integral de cada uno.

Educación inclusiva

Actualmente la inclusión se percibe como una educación de calidad para todos, centrándose en las necesidades que surgen en los ambientes pedagógicos, ya sean de los educandos, las estrategias y los materiales didácticos; donde la meta es desarrollar prácticas formativas fundamentadas en la sociedad, la diversidad, la cooperación y la igualdad (Guerrero-Romera, 2012).

El concepto de inclusión se refiere a que todas las niñas, niños y adolescentes de una colectividad desarrollen aprendizajes colaborativos sin importar sus circunstancias particulares,

ya sean personales, sociales o culturales. En este sentido la escuela no debe tener barreras de ingreso, ni prácticas de selección o discriminación; la escuela debe realizar las adaptaciones y ajustes en la planta física, funciones y currículos que respondan a las particularidades de todos los alumnos, incluidos aquellos que presentan dificultades en su desarrollo o aprendizaje (Blanco, 1999). Las causas que dan origen a la discapacidad según (Palacios, 2008) son “en gran medida sociales e insiste en que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de personas sin discapacidad, siempre desde el respeto de la diferencia” (p. 26).

De igual manera, la inclusión para (Booth y Ainscow, 2000) “un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas”. Desde este punto de vista la inclusión hace referencia al ingreso, la inmersión y el progreso de todos los individuos, fundamentalmente los que están en riesgo de ser excluidos.

Con respecto a la inclusión, (Serra, 2000) la describe como “la aceptación implícita de la diversidad, como variable positiva y enriquecedora del grupo que crea sus propias relaciones dentro de un entorno multidimensional”(p.362), considerándola como un objetivo y proceso educativo.

En consecuencia, la educación inclusiva permite abrir una óptica que sirva para replantear cómo se debe cambiar métodos educativos y espacios de aprendizaje, que den respuesta a la heterogeneidad y demandas educativas del estudiantado en situación de discapacidad y que por muchas décadas han buscado espacio que les permitan desarrollar y fortalecer sus habilidades sin importar su condición de raza, religión, particularidades cognitivas o físicas.

La educación inclusiva en primera infancia se basa en una perspectiva integral que ve la diversidad de los niños y niñas como una fortaleza en vez de una limitación. Este enfoque promueve la igualdad de oportunidades y busca eliminar las desigualdades sociales y educativas. Propone que la educación inclusiva debe ir más allá de simplemente ajustar el currículo, asegurando que todos los niños y niñas participen de manera activa y completa, teniendo en cuenta sus contextos sociales, culturales y emocionales. Además, fomenta un cambio social más equitativo y respetuoso de las diferencias.

Este enfoque busca revolucionar las prácticas educativas tradicionales, creando entornos donde cada participante en los CDI pueda florecer plenamente, promoviendo su bienestar integral y contribuyendo a la impulsar la equidad social desde los primeros años.

Objetivos de la educación inclusiva

Desde la experiencia cotidiana y la praxis educativa se descubre un sin número de vivencias que permiten plantear estrategias para atender las necesidades particulares de los estudiantes, creando espacios de motivación donde se tenga en cuenta la diversidad, considerándola como la riqueza del aula y no como una barrera que impide un desarrollo adecuado en la enseñanza. Es por eso que se deben fijar objetivos claros y concretos para cumplir con los requerimientos de la inclusión educativa, algunos de ellos son:

1. Promover la igualdad de oportunidades, proporcionando una educación de manera individual, incentivando la colaboración, cooperación y la solidaridad entre los estudiantes, permitiendo el mejoramiento de la formación y la pertinencia del sistema escolar” (Cynthia, 2000).

2. Potenciar la justicia y la democracia, para favorecer la educación de todas las niñas y niños con algún tipo de discapacidad o sin ella, sin importar sus condiciones culturales, sociales, económicas (UNESCO, 1995).
3. Fomentar el progreso de la institución como colectividad educativa que promueve la corresponsabilidad, como bien señalan (Stainback y Stainback, 1999) es esencial conocer el concepto de comunidad para fomentarla en los centros educativos inclusivos, pues aquellos que logran sus objetivos, hacen énfasis en la sociedad y se enfoca en el modo organizacional, de tal forma que todos sean reconocidos, incluidos y respaldados por sus pares, para que sus necesidades educativas sean atendidas.

De esta manera se considera que incluir no solo es integrar a los niños y niñas en las aulas y en el CDI con sus diferencias, sino cambiar el contexto educativo y la sociedad para respetar, valorar la diversidad, colocarlos en el centro de las prácticas educativas y trabajar lazos fuertes entre el CDI, la familia y la comunidad.

Educación inclusiva en primera infancia

La educación inicial, es un derecho fundamental y una herramienta esencial para el desarrollo humano. Mediante una atención integral, adecuada y oportuna, que pretende fomentar el crecimiento equilibrado de los niños y las niñas desde la gestación hasta los seis años. Esto se hace respetando su individualidad, sus ritmos de aprendizaje, así como sus contextos y características únicas, con el objetivo de maximizar sus capacidades y bienestar; con el fin de favorecer la participación, generando ambientes sanos, positivos, enriquecidos por experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado y crianza (Ley 1804, 2016).

La educación en primera infancia tiene como base los fundamentos educativos que resaltan la necesidad de adecuar experiencias pedagógicas acordes con las habilidades y necesidades de cada individuo. Estos principios favorecen la estimulación temprana, la socialización respetuosa, la individualización y el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales (Mundo inicial , 2021), pues es en esta etapa donde se deben desarrollar estrategias que le permita a los menores desarrollar habilidades que le servirán de base para su desempeño académico en los diferentes niveles ayudando a crear sociedades sostenibles.

Durante la primera infancia surgen desigualdades en los aspectos del desarrollo infantil, es por esto que, la (UNESCO, 2021) indica que la inclusión debe iniciar desde los primeros años, donde se centran los fundamentos básicos para el aprendizaje, se moldean los valores y actitudes fundamentales. Por tanto, los sistemas, las políticas y las estrategias deben estar dirigidas a atender de manera integral a la población infantil y debe tener un carácter verdaderamente inclusivo, donde se abrace a todos los participantes y sus familias, acogiendo la diferencia y la diversidad, con especial énfasis a los menos favorecidos, eliminando obstáculos que imposibilitan la asistencia, el desarrollo y formación integral, ofreciendo igualdad de oportunidades sin importar sus condiciones y particularidades individuales (UNESCO, 2019).

Es valioso destacar que en América Latina la educación inclusiva en primera infancia ha tenido avances significativos, aunque no se hayan cumplido en su totalidad. Las niñas y niños en condiciones vulnerables tienen menos acceso a la educación, lo que impide establecer igualdad y acceso a los demás niveles de educación, los cuales son los que facilita la movilidad social y salir de la pobreza (Marchesi et al., 2021).

El principio que rige la educación inclusiva en primera infancia es que todos tengan acceso a la educación integral de calidad, donde se destaque la diversidad y la diferencia, factores

que ayudan de forma significativa al desarrollo cognitivo, emocional, físico y social de los participantes. Es así como (Cañadas, 2021) señala, que los niños con discapacidad aprenden como cualquier otro, realizando actividades funcionales que contribuyen al desarrollo de habilidades como la independencia, autonomía y la socialización, ya que los aprendizajes se fortalecen por medio de la interacción con sus pares.

Cuando en la primera infancia los menores reciben educación de alta calidad, multisectorial e integral se favorece el aprendizaje, el cuidado integral. La adecuada alimentación, el desarrollo pleno y el bienestar general, permitiéndoles fortalecer competencias y habilidades que les ayude a avanzar a una educación más formal, interactuando de forma asertiva con el entorno e impactando de manera positiva su desarrollo emocional y psicológico.

La educación inicial inclusiva en los CDI se fundamenta en un proceso transformador, buscando promover la igualdad y la participación activa de niños, niñas y comunidades para identificar y solucionar problemas sociales. Esta orientación impulsa una visión integral y flexible para crear verdaderas unidades de servicio inclusivas, enfocándose en las carencias y capacidades de los menores y sus familias, valorando la pluralidad y asegurando oportunidades equitativas en el desarrollo integral infantil. También busca generar condiciones educativas que respeten y potencien el crecimiento armónico de los niños en las áreas de motricidad, cognitiva, socio-afectiva y lenguaje, utilizando metodologías flexibles.

La educación inclusiva desde el paradigma socio crítico se basa en los derechos humanos, la equidad social y la colaboración, buscando no solo integrar a niños y niñas con diversas capacidades, sino también fomentar el progreso social y la renovación a través de la pedagogía y la gestión educativa, atendiendo a las particularidades sociales, culturales y contextuales para evitar la exclusión.

Sobre la educación inclusiva los autores resaltan la importancia de visualizar a las niñas y niños asegurando sus derechos y reconociendo las diferencias para que se desarrollen, aprendan y se expresen desde los primeros años de edad. Es importante que los CDI respondan a la diversidad con acciones y estrategias que garanticen que todos participen y gocen de las mismas oportunidades y que aquellos que necesiten, cuenten con ajustes razonables y apoyos pertinentes para su desarrollo integral.

Barreras para la enseñanza

Uno de los principales objetivos de la inclusión, además de valorar la pluralidad y fomentar la integración de los seres humanos en diferentes contextos sociales, es identificar, minimizar y eliminar situaciones que impiden el desarrollo individual y grupal, tal como lo señala (Booth y Ainscow, 2002).

Así pues, el concepto de barreras hace referencia a las condiciones del contexto que limitan el pleno desarrollo de las habilidades de las personas, incluyendo aquellas que resultan de las diversas experiencias de la discapacidad (ONU, 2002). Adicionalmente existen cifras alarmantes reveladas por el Ministerio de salud y protección social (2024) el 21% de la población con discapacidad en Colombia corresponde a niños y niñas de cero a once años, lo que demuestra la pertinencia de unir esfuerzos desde el proceso investigativo, para brindar soluciones a problemas que se agudiza con el tiempo.

Sin embargo, las barreras que paralizan la participación y otros factores de riesgo social, pueden ser transformados mediante el uso de mediadores, tanto en el ejercicio pedagógico como actitudinal (Pérez-castro, 2019). En estos aspectos es fundamental el papel del ser humano, el

intercambio dialógico, la apertura de los docentes, coordinadores, y los vínculos e interacción entre pares.

Las barreras para la participación y la participación surgen del modelo social de discapacidad. Este enfoque considera que son los factores del entorno los que crean obstáculos, exclusiones o dificultades que impiden que las personas con discapacidad participen plenamente en la sociedad, Booth y Ainscow, (2002). Además, consideran que los estudiantes pueden encontrar barreras físicas, organizacionales, políticas, culturales, en relación con sus pares o adultos o con los modelos pedagógicos y los procesos de enseñanza que imparten los docentes. Estas barreras trascienden más allá de la escuela e impactan el entorno familiar, las comunidades y las políticas nacionales e internacionales (Booth y Ainscow, 2015).

Hay diversos factores que imposibilitan que la inclusión educativa sea una realidad, cabe resaltar que su objetivo no sólo se limita a suplir insuficiencias académicas de los alumnos, sino que también hay que abordarla desde una visión diversa e inclusiva, que ayude a potenciar la convivencia en una sociedad desde y para la paz.

Para Echeita (2002) las barreras que afectan el aprendizaje y la participación de los niños y niñas con discapacidad están profundamente ligadas al contexto social, este entorno puede ser un gran aliado o por el contrario un obstáculo para que se reconozca y acepte la diversidad, por ello se propone estrategias de apoyo para que los procesos educativos y sociales sean más inclusivos.

Las barreras dificultan la labor docente y afectan el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, por tal razón la clasificación de las barreras de aprendizaje ha sido tarea de autores como Darrow como se citó en (Victoriano, 2017) las barreras son catalogadas como

organizacionales, actitudinales y de conocimiento. Al referirse a lo organizacional hace alusión a la forma cómo están estructuradas las escuelas y las aulas, la manera se puntualizan metas específicas para los estudiantes con discapacidad y las técnicas que utilizan para la enseñanza.

Con respecto a lo actitudinal las relaciona con las creencias y actitudes de las agentes educativas frente a las diversas actividades como las modificaciones al currículo, las relaciones con los alumnos, la articulación institucional y comunitaria. Cuando las actitudes son negativas puede ser por falta de información y formación, los maestros pueden presentar preocupación por la manera como la inclusión afecta el clima escolar y la adquisición de nuevos aprendizajes de los demás estudiantes; por esto es necesario estrategias que permitan mejorar las prácticas pedagógicas.

Al hacer énfasis en las barreras de conocimiento (Sánchez, 2010) señala que las barreras de la educación inclusiva surgen desde la etapa de planificación, pasando por el desarrollo hasta la evaluación de quehacer educativo, esto se hace especialmente evidente en la forma en que se adaptan los objetivos, contenidos, organización de apoyos y cómo se aplica la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se debe poner la mirada en los CDI y cómo responder y reestructurarse para eliminar las barreras en la enseñanza y la participación a los niños y niñas con trastorno del espectro autista TEA, para construir procesos inclusivos, que permita configurarse como punto central de un cambio innovador e imprescindible del sistema educativo. Por ello, es importante modificar la manera de mirar la inclusión, haciendo relevancia a la importancia de la heterogeneidad que permite enriquecer y mejorar el ámbito educativo y social.

Cuando hablamos de las barreras que enfrenta la enseñanza en la primera infancia en los CDI dentro de este enfoque, se encuentran obstáculos que son ideológicos, burocráticos, financieros y sociales. Estos desafíos afectan especialmente a las familias que se encuentran en condiciones de pobreza o riesgo social. Estas barreras limitan el acceso y la participación en la educación infantil, ya que están ligadas a creencias, políticas, estructuras organizativas y restricciones socioeconómicas que fomentan la exclusión.

El enfoque socio-crítico sugiere que se analicen estas barreras no como elementos aislados, sino como parte de un todo interconectado con el entorno social y las condiciones de vida. La idea es buscar soluciones a través de la acción comunitaria y la reflexión crítica, promoviendo así la inclusión real en la formación de primera infancia. Estos puntos se fundamentan en un análisis cualitativo de discursos y prácticas en contextos, donde se hace evidente la necesidad de transformar las condiciones educativas de los CDI de Manizales para abordar la diversidad y la desigualdad social desde un enfoque participativo, a través de la creación del protocolo de atención integral.

Prácticas pedagógicas inclusivas

En la praxis pedagógica se requiere gestionar estrategias encaminadas al desarrollo, donde los estudiantes sean el centro de la transformación educativa; la (UNESCO, 2023) plantea que para que exista un verdadero enfoque inclusivo se debe considerar las características específicas y requerimientos específicos de cada persona, brindando atención especial a quienes se encuentren en situación de vulnerabilidad, marginación o bajo rendimiento.

Las experiencias pedagógicas inclusiva para (Forgiony, 2019) es una serie de actividades diseñadas para promover la participación de todos los estudiantes, sin importar sus circunstancias

de vida, por esto es necesario permitir un cambio que modifique las ideas y valores tradicionales que favorezcan el trabajo en equipo de toda la comunidad escolar; al desarrollar estas prácticas dentro del aula se obtendrán mejores resultados académicos, se da un cambio positivo para que en la educación se dé dentro de un escenario igualitario que preste atención a la vulnerabilidad y la diversidad.

La formación inclusiva demanda acciones articuladas, cooperativas y colaborativas entre todos los involucrados en el proceso educativo. Al respecto (Canet, 2009) afirma que para la creación de escuelas inclusivas es fundamental enfatizar en las falencias de los estudiantes, las propuestas didácticas deben ser acordes con la heterogeneidad del grupo, considerando la interrelación entre la colectividad escolar, la distribución de recursos y las habilidades pedagógicas y formativas (p. 20).

Las prácticas inclusivas hacen vehemencia en el “qué” y “cómo” se enseña y se aprende en los centros de desarrollo infantil, no obstante, la investigación de Colás-Bravo y otros (2017) da a conocer que las agentes educativas no entienden es su totalidad lo que significan las prácticas inclusivas, ni cuál es su efecto en el aula, se centran en tratar de cumplir con las normas y leyes que en muchas ocasiones no favorecen el éxito de las mismas.

En relación a la práctica pedagógica con estudiantes con discapacidad (Dubrovsky y Lanza, 2019) hacen referencia al rol y desempeño del docente, la interacción entre pares, a la configuración de modelos que despliegue un abanico de posibilidades de enseñanzas y aprendizajes que le permita el progreso a estudiantes con características particulares. Al existir la diversidad en el aula permite superar el paradigma de lo tradicional y así crear e incluir aspectos de carácter formativo que posibilite la creación de contextos rodeados de confianza, afecto, dialogo, reflexión y enseñanza, elementos importantes para una verdadera educación inclusiva.

Las estrategias pedagógicas diversificadas en los primeros años de vida, se fundamentan en una perspectiva que busca transformar la sociedad a través de la formación, con el propósito de superar contradicciones y exclusiones que existen en el contexto educativo. Desde esta óptica, se comprende que enseñar de manera inclusiva no solo es limitarse a una serie de actividades, sino tener una postura ética y epistemológica que valora la diversidad cultural, la identidad y las particularidades de cada niño y niña.

Todo esto con el objetivo de crear ambientes pedagógicos que sean equitativos, relevantes y participativos. Este enfoque se basa en la investigación-acción educativa y en la reflexión crítica, donde la práctica pedagógica se reinterpreta de manera colectiva con un enfoque inclusivo. Es fundamental reconocer los contextos sociales y culturales, así mismo se evidencia la importancia de ajustar las estrategias educativas para promover la igualdad de oportunidades desde el reconocimiento de la diversidad, respondiendo a las particularidades y procesos de aprendizaje propios de la primera infancia en los CDI. Las prácticas pedagógicas inclusivas en este marco implican derribar barreras, incentivar la participación activa, la autonomía y la colaboración.

De acuerdo a lo planteado por los autores, las agentes educativas y los CDI deben apuntar a una cultura inclusiva, donde se realice ajustes a las practicas pedagógicas que permitan transformar ambientes de aprendizajes que brinden soluciones a las exigencias y habilidades diferenciales de aprendizaje, para que los niños y las niñas con trastorno del espectro autista TEA, logren ser activos en la sociedad y desarrollen su proyecto de vida.

Todos los autores mencionados en el texto concuerdan que la pedagogía social inclusiva es un enfoque transformador que aborda la heterogeneidad cultural y social en los entornos educativos y CDI. (Freire, 1992) (Freire, 1996), (Booth y Ainscow, 2011) y (Garcia-Pico y

Macia-Cedeño, 2024) consideran la educación como un espacio para desafiar jerarquías de poder, eliminar la discriminación y promover la equidad a través del diálogo, la reflexión crítica y prácticas democráticas. El punto en común es la integración de estudiantes vulnerables sin requisitos más allá de ser personas para fomentar comunidades inclusivas que valoren las diferencias.

Freire subraya la importancia del diálogo como motor de socialización, describiendo la pedagogía como un proceso abierto que genera cambios en actitudes y combate la discriminación (1992). De igual manera amplia esta idea donde se refiere a las reformas educativas, argumentando que sin una transformación en las prácticas docentes impulsada por la voluntad política las escuelas perpetúan la exclusión. Su enfoque socio-crítico prioriza la praxis histórica y contextual, posicionando al maestro como facilitador de la conciencia crítica y no solo como trasmisor de información.

Es importante resaltar que, Muñoz Ibaceta critica las relaciones jerárquicas y de poder en el ámbito escolar, viendo la pedagogía como un reflejo del orden social que distribuye el conocimiento según concepciones filosóficas y políticas. El docente debe crear representaciones mentales inclusivas para fomentar una democracia participativa. Booth y Ainscow, (2011) complementan esta visión al resaltar las prácticas, las políticas y la cultura como pilares de comunidades inclusivas. Critican los enfoques fragmentados y abogan por entornos que integren a todos mediante la empatía intercultural, alineándose con Muñoz, pero añadiendo un marco organizacional más amplio.

Mientras que Freire adopta un enfoque más radical y se centra en el agente humano a través del diálogo individual, estos otros autores ponen su atención en las estructuras institucionales. Muñoz considera la escuela como un reflejo de la sociedad, aunque pasa por alto

la "voluntad política" que Freire defiende; por otro lado, Booth y Ainscow intentan equilibrar ambos aspectos, aunque su modelo tiende a ser menos histórico y más pragmático.

Desde una perspectiva socio-crítica, Marchesi y otros (2021), señala que los avances en América Latina han sido limitados, donde las vulnerabilidades socioeconómicas siguen alimentando desigualdades. En contraste, (Dubrosky y Lanza, 2019) ven la diversidad como una oportunidad para desarrollar pedagogías transformadoras que se basen en la confianza, el diálogo y la reflexión colectiva.

Por su parte, (Pérez-castro, 2019) y (Colás, Reyes, y Conde, 2017) advierten que muchos docentes siguen normas sin entender sus verdaderos impactos, sugiriendo la necesidad de ajustes razonables y metodologías flexibles que se centren en el niño, niña, la familia y la comunidad, tal como lo destaca el ICBF en sus orientaciones pedagógicas.

La reflexión es principalmente socio-crítica e intercultural que pone énfasis en prácticas democráticas, diálogo y reflexividad. Se prioriza la revisión de estructuras (políticas, cultura organizacional, currículo) para eliminar barreras y promover la inclusión.

En cuanto al contexto normativo y práctico, la educación inclusiva en la primera infancia cuenta con el respaldo de marcos legales y guías pedagógicas que subrayan la necesidad de adaptar las prácticas y eliminar barreras que garanticen el desarrollo integral en la primera infancia, con un énfasis particular en los CDI.

La idea es transformar las aulas en espacios de equidad y cambio social. El enfoque en el aula debe incluir actividades accesibles para todos, aprendizaje colaborativo entre pares y la participación activa de las familias para mantener un marco de inclusión real. Generando una epistemología crítica y socio-constructivista; el conocimiento se desarrolla mediante el diálogo y

la interacción social, no solo mediante la transmisión del docente. En la práctica educativa, se requieren cambios organizacionales que minimicen barreras y garanticen la participación de niños y niñas vulnerables sin requisitos estrictos, entendiendo la diversidad como una fortaleza.

El trastorno del espectro autista (TEA) ha sido objeto de estudio desde mediados del siglo XX, y a lo largo de los años, nuestra comprensión ha evolucionado notablemente en los ámbitos de la psiquiatría, la psicología y la educación. Uno de los hitos más importantes en esta historia fue el trabajo de Leo Kanner, quien en 1943 publicó "Autistic Disturbances of Affective Contact", un texto que se considera el punto de partida para identificar clínicamente el autismo como una condición específica.

En su estudio, Kanner describió a 11 niños y niñas que compartían características comunes, como dificultades en el contacto social, problemas con el lenguaje funcional, resistencia a los cambios y conductas repetitivas o restringidas, esto permitió distinguir el autismo de otras manifestaciones del desarrollo infantil (Garabé de Lara, 2012). La relevancia de este aporte radica en que Kanner logró desvincular el autismo de diagnósticos que antes se asociaban con la esquizofrenia infantil o con explicaciones puramente emocionales y familiares. Su observación clínica reveló la existencia de una condición con rasgos propios, que se presenta desde una edad temprana y que tiene manifestaciones persistentes en la comunicación, la interacción social y la flexibilidad conductual.

Este descubrimiento abrió la puerta a nuevas investigaciones y estableció el autismo como un campo legítimo de estudio en la medicina y la psicopatología del desarrollo. Con el tiempo, el autismo dejó de ser visto como una alteración única y homogénea, y comenzó a ser reconocido como un espectro, gracias a la diversidad en la intensidad de los síntomas y en los apoyos que cada persona necesita.

Hoy en día, el TEA se entiende como una alteración del neurodesarrollo de origen multifactorial, con una base biológica compleja y una expresión clínica variada. En este contexto, el trabajo de Kanner sigue siendo relevante tanto histórica como conceptualmente, ya que marcó el inicio del estudio sistemático de las características centrales del autismo y la construcción de modelos explicativos más amplios.

Desde un enfoque educativo e inclusivo, este antecedente es especialmente importante para la investigación. Ayuda a entender que los niños y niñas con TEA necesitan apoyos específicos y adaptados a sus necesidades en áreas como la comunicación, la interacción social, la regulación emocional y la adaptación a los cambios. Por lo tanto, reconocer estas particularidades es fundamental para identificar y reducir las barreras pedagógicas que enfrentan los educadores en dos CDI de Manizales. Así, podemos promover la creación de entornos inclusivos que realmente atiendan las necesidades de los niños con TEA.

Las teorías que soportan la investigación ayudan a comprender que la educación inclusiva en la primera infancia no se trata solo de incluir a niños y niñas con trastorno del espectro autista en los CDI, sino de llevar a cabo una transformación profunda en la cultura, las prácticas pedagógicas y las estructuras institucionales que, a lo largo del tiempo, han perpetuado la exclusión. Desde esta óptica, la inclusión se ve como un derecho fundamental y una oportunidad para asegurar que los procesos educativos sean equitativos, participativos y respetuosos de la diversidad desde los primeros años de vida.

Además, la pedagogía social inclusiva ofrece bases esenciales para replantear la acción educativa a través del diálogo, la reflexión crítica, la justicia social y la participación democrática. En este contexto, el papel de los agentes educativos es crucial, ya que son ellos

quienes conectan el conocimiento con la realidad social de los niños y niñas, y las posibilidades de transformar el entorno escolar y comunitario.

Por lo tanto, la práctica pedagógica inclusiva requiere una postura ética, flexible y comprometida con el reconocimiento de las diferencias como oportunidades y no como obstáculos. Asimismo, al analizar las barreras en la enseñanza, se hace evidente que la exclusión no proviene de las condiciones individuales de los niños y niñas, sino de factores contextuales como creencias, estructuras organizativas, limitaciones curriculares, actitudes y la falta de apoyos adecuados.

Por lo tanto, superar estas barreras implica una revisión crítica de los modelos tradicionales de atención y avanzar hacia propuestas pedagógicas diversificadas, accesibles y contextualizadas, que promuevan la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo.

Finalmente, este marco teórico resalta la importancia de fortalecer en los CDI prácticas pedagógicas inclusivas que se adapten a las características de la primera infancia, especialmente para aquellos niños y niñas que tienen trastorno del espectro autista TEA o se encuentran en situaciones de vulnerabilidad. De esta manera, se reafirma que la inclusión no es solo una estrategia educativa, sino un verdadero proyecto social y político que busca construir comunidades más justas, humanas y solidarias, donde la diversidad se valore como un pilar esencial para el aprendizaje y la convivencia.

2.4. Marco conceptual

Para comprender la complejidad de la pedagogía inclusiva en primera infancia, se debe establecer un lenguaje común que permita comprender los conceptos y situarlos en el contexto.

Es así que, desde los CDI es importante reconocer y atender los signos de TEA suelen manifestarse en los primeros tres años edad, es por esto que las agentes educativas encargadas de la formación en educación inicial, están en la búsqueda de prácticas inclusivas que ayuden a integrar a estos niñas y niños en el sistema educativo y a prepararlos para el futuro. Es fundamental reconocer las indicaciones de alerta y buscar ayuda de personal capacitado. Habitualmente se conoce que el TEA genera dificultades en el diálogo y la interrelación con el otro, además de forjar esquemas de conductas limitadas y repetitivas (Meneses y Escamilla, 2023). March y otros, (2018) destacan que el TEA está relacionado con cambios que dificultan la interacción social y cognitiva, impactando habilidades como el lenguaje, la atención, la memoria, el aprendizaje, el movimiento y la convivencia con los demás.

En el trastorno del espectro autista TEA, se pueden identificar diferentes niveles, los cuales depende de los apoyos que cada persona necesita y sus intereses específicos. Según Hervás, y otros, (2017) estos se organizan de la siguiente manera:

Nivel 1: se refiere a las personas que presentan dificultades en el intercambio social, les cuesta iniciar diálogos y sus respuestas a menudo son incoherentes o inapropiadas. También, tienen dificultades para la transición entre actividades, sus acciones tienden a ser recurrentes o limitadas, lo que afecta su desempeño en entornos familiares, sociales o educativos.

Nivel 2: las personas de ese grupo suelen tener dificultades para interactuar socialmente, ya sea mediante la comunicación verbal o no verbal, utilizando solo expresiones simples. Aunque enfrentan retos en sus relaciones sociales, esto puede ser visto como un primer paso hacia el progreso. En cuanto a sus patrones de comportamiento, que son limitados y repetitivos, estos interfieren en su desarrollo. Además, tienden a ser inflexibles y tienen problemas para adaptarse a

cambios, mostrando poca respuesta al contacto con los demás. Su conducta a menudo es reiterativa y puede resultar perturbador en cualquier entorno.

Nivel 3: las personas enfrentan desafíos en su comunicación interpersonal, a través de medios verbales y no verbales y pocas veces se expresan con palabras. Además, su capacidad para tomar la iniciativa es bastante limitada, y suelen mostrar poca respuesta al interactuar con otros. En cuanto a sus comportamientos tienden a ser recurrentes, y les cuesta adaptarse a los cambios.

Según la (OMS, 2022), la persona con TEA enfrenta desafíos en su lenguaje no verbal y verbal. Esta dificultad impacta profundamente el desarrollo del lenguaje y su capacidad de expresión. Una comunicación poco efectiva puede dar lugar a varios problemas de comportamientos, generando malestar a todos los que lo rodean. Aunque los problemas del lenguaje pueden tener múltiples orígenes y afectar la interacción, factores como la hipersensibilidad sensorial, los trastornos de conducta, escasa corresponsabilidad, así como la rigidez son fundamentales para identificar el TEA (Avila y Mendieta, 2022).

Los desafíos en el entorno escolar y en el aula son temas cruciales porque se observa la existencia de estigmas considerables hacia los estudiantes con trastorno del espectro autista, lo que impacta negativamente su aprendizaje, generando obstáculos que impiden la adquisición de nuevos conocimientos y poder establecer interacciones entre pares, habilidades esenciales para su desarrollo personal. En la sociedad, persiste la creencia de que, debido a los déficits asociados a las personas con TEA, pueden presentar diferentes niveles de apoyo para participar de manera autónoma en las decisiones que afectan su vida March, y otros, (2018).

Es fundamental ofrecer una visión clara sobre los sistemas educativos inclusivos en América Latina, donde la atención y formación a niñas y niños con discapacidad intelectual, trastorno del espectro autista, discapacidad psicosocial o limitaciones físicas representan un reto considerable. Sólo una pequeña parte de la población con discapacidad logra acceder a la educación y aquellos que lo hacen a menudo terminan en instituciones especializadas o entorno separados del sistema educativo regular. Además, las escuelas tienen la responsabilidad de fomentar una educación integral y poner en práctica estrategias y políticas adecuadas, en línea con los principios de educación para todos y equidad. Se busca asegurar la inclusión social y reconocer las oportunidades y necesidades de los estudiantes, especialmente de aquellos que enfrentan exclusión debido a su contexto social, así como lo indican (Peña y otros, 2021).

Las diversas necesidades de atención de los niños y niñas, permiten que desde los CDI se implemente el enfoque diferencial, que se convierte en herramienta política clave para el reconocimiento de la primera infancia como sujetos de derecho. De aquí surgen narrativas que destacan la diversidad como un pilar esencial de la práctica política. Es claro que, en el contexto social, las diferencias se han estratificado lo que lleva a discrepancias e injusticias en la vida cotidiana (Olivar, 2020). Las inequidades de poder basadas en estas diferencias, no solo han estructurado la vida en sociedad de manera jerárquica y relacional, sino que también han creado un imaginario que las niega, en un marco de naturalización y homogeneización (Montealegre y Urrego, 2010).

Al respecto el (ICBF., 2023) coincide con (Montealegre y Urrego, 2010) al reconocerlo como enfoque de evaluación e interacción que busca identificar las desigualdades, amenazas y fragilidades al mismo tiempo que aprecia las competencias de un individuo o grupo específico,

garantizando el cumplimiento de los derechos. Para lograrlo se implementan medidas afirmativas, se adaptan las exigencias institucionales y se avanza en la provisión de servicios especializados.

El enfoque diferencial es una herramienta analítica poderosa, que permite investigar e intervenir en la primera infancia desde una perspectiva que reconoce y aborda las diferencias individuales y grupales, respetando sus particularidades y garantizando sus derechos de manera integral y contextualizada. Esto es esencial para construir políticas y prácticas efectivas que fomenten el desarrollo infantil dentro de un marco de derechos y diversidad.

Es así, como el ED se rige como fundamento esencial para construir proyectos pedagógicos diversos e inclusivos que abordan de manera efectiva las demandas y preferencias de los colectivos sociales, y las personas presentes en los establecimientos educativos y los CDI. Castillo, (2020) plantea que los proyectos pedagógicos son estrategias de enseñanza y aprendizaje flexibles, que deben estar orientados a las características del entorno, intereses y particularidades de los alumnos, considerados actores y responsables de su propio aprendizaje.

El ejercicio desde el componente pedagógico se desarrolla teniendo en cuenta los pilares de educación inicial y las realizaciones de la primera infancia (juego, arte, literatura y exploración). Esto con la intención de robustecer el proceso de estimulación inicial de los participantes, por ello, los proyectos están conformados por diferentes temáticas estructurados de acuerdo a las necesidades de los menores y a cada ambiente pedagógico, para ser realizados a través de actividades en el transcurso de un día de atención y en diversos momentos pedagógicos.

El proyecto pedagógico es una herramienta que permite generar e implementar estrategias educativas adaptadas a las características, intereses y contextos de las niñas y niños, promoviendo el desarrollo integral. En este sentido, no solo organizan actividades educativas, sino que también

actúan como proceso de investigación formativa, a través de la observación, la evaluación crítica que permite repensar la praxis pedagógica, busca mejorar y entender el desarrollo infantil. Esta herramienta analítica y metodológica es fundamental en los CDI ya que combina el análisis y la acción favoreciendo el progreso integral y la mejora continua de las experiencias educativas.

El proyecto pedagógico en los CDI es la carta de navegación que brinda pautas para el trabajo integral, teniendo en cuenta los lineamientos curriculares, los cuales se convierten en las orientaciones epistemológicas y pedagógicas que se centran en estructuración y planificación de las áreas básicas, las cuales están definidas en la ley 115 MEN, (2018).

Mediante los lineamientos se pueden construir objetivos precisos, pertinentes y adecuados a las exigencias de contexto, lo que facilita seleccionar los contenidos y estrategias acordes que impulsen la adquisición de conocimientos relevantes. En la primera infancia son fundamentales para llevar a cabo análisis documentales que revelan cómo se integran las políticas públicas en la educación inicial. Estos lineamientos no solo orientan la interpretación de documentos curriculares, sino que muestran cómo se implementan las políticas en las instituciones educativas. Los lineamientos curriculares son más que simples guías para la acción educativa; son herramientas analíticas que permiten profundizar en las dinámicas, desafíos, avances en la investigación y práctica educativa en la primera infancia.

Además, facilitan la identificación de principios pedagógicos relevantes para la educación de los menores. También ayudan a contextualizar el trabajo pedagógico, promoviendo un enfoque que valora las particularidades de cada niño y niña, y fomenta su desarrollo integral a través de actividades rectoras que permiten que los mismos perciban el conocimiento de manera efectiva facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El MEN (2020) destaca que el juego, las manifestaciones artísticas, la literatura y la exploración del entorno son pilares fundamentales de la educación inicial. Estas actividades se utilizan como estrategias pedagógicas que impulsan la formación integral, la cual se debe trabajar en los centros de desarrollo de todo el país. El juego visto como herramienta para moldear el mundo de los adultos y enriquecer la cultura, introduce a los niños y niñas en el contexto social y diverso que los rodea.

La literatura no se limita sólo a obras escritas, también abarca la rica tradición oral y los textos ilustrados. A través de estos recursos, los estudiantes pueden interpretar, representar y dar sentido a la realidad mediante narraciones, símbolos e imágenes. Así, la literatura se convierte en una poderosa forma de expresión que permite a los infantes compartir sus experiencias, entender mejor su entorno y favorecer su identidad (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Al hacer exploración del medio, los participantes se sumergen en un mundo construido, donde descubren elementos y alternativas para relacionarse según sus necesidades y habilidades. Este proceso de indagación les permite cuestionar, solucionar dificultades, usar su cuerpo, investigar, experimentar, persistir y ganar autonomía, así, desarrollan sentido profundo de lo que acontece en el mundo y lo que significa ser parte de él.

Generalmente, las actividades rectoras son pilares esenciales para fomentar habilidades cognitivas, motrices, sociales y emocionales en los pequeños. No solo se consideran actividades lúdicas, sino que también son herramientas analíticas que permiten evaluar y potenciar métodos de aprendizaje, socialización y el avance cognitivo, que favorecen el desarrollo integral constituyendo así ejes claves en el proceso educativo en esta etapa.

Para llevar a cabo las actividades rectoras en los CDI, se sigue un proceso basado en la educación inicial, estas se convierten en ejes fundamentales que favorecen el desarrollo integral

de los menores que, de acuerdo a la (Política Nacional de Infancia y Adolescencia, 2018) parte de comprender al ser humano desde una mirada holística, que aunque este proceso sea complejo, se puede ver de manera sistemática, sostenible e incluyente, de manera que, favorece el reconocimiento de la identidad y afianzamiento del tejido social. Este proceso comienza desde la concepción y se extiende durante toda la vida, donde se presentan cambios y transformaciones en las diferentes dimensiones posibilitando entornos sanos y protectores.

Al respecto, (Barrios, 2016) indica que el desarrollo integral en primera infancia está influenciado por factores como la genética, ambiente, relaciones de cuidado, nutrición y experiencias tempranas, los cuales interactúan entre sí y tienen efectos para toda la vida. Por eso es primordial la creación de experiencias positivas, armonizar contextos de aprendizaje seguros, adecuados e inclusivos y diversos para todos los niños y las niñas.

Fortalecer el desarrollo integral permite evaluar, comprender y mejorar las condiciones de vida y aprendizaje en la primera infancia desde una perspectiva amplia y contextualizada de las agentes educativas quienes según el (ICBF, 2022) “son aquellas personas que de manera diferente interactúan con los niños y niñas; cuya función se centra en la atención integral de los menores de cinco años”. Dentro de sus responsabilidades esta ejercer corresponsabilidad entre familia, estado y comunidad, así como lo dicta la ley. Debido a los diversos perfiles que abarca este concepto se realizan acciones de formación con enfoque diferencial e intersectorial para que el proceso de atención tenga una intención educativa que garantice los derechos.

Su acción educadora es primordial en los primeros años de vida para fortalecer las capacidades emocionales, físicas e intelectuales mediante experiencias de aprendizaje, además deben generar ambientes estimulantes inclusivos, crear entornos seguros, afectivos y significativos que potencien el aprendizaje. Dicho proceso se hace efectivo mediante la

formación del talento humano, ya que es ineludible crear mención al trabajo pedagógico y técnico, cuya área al interior de una institución le pertenece ejecutar todos los ejercicios propios de los objetivos institucionales.

La formación de los agentes educativos es un pilar esencial para el desarrollo de los procesos pedagógicos, administrativos y de prestación del servicio en los Centros de desarrollo infantil. Hoy en día, es importante entender la formación no solo como la simple transmisión de conocimientos, sino como un proceso continuo que fortalece las competencias necesarias para que los profesionales puedan responder adecuadamente a las necesidades de los niños y niñas, a las particularidades del contexto y a los retos que enfrenta la educación en la actualidad.

En este sentido, la planificación, organización, dirección, seguimiento y evaluación de las acciones institucionales requieren agentes educativos que cuenten con habilidades profesionales, relacionales y estratégicas, lo que favorece una gestión integrada y enfocada en la mejora continua.

Desde esta perspectiva, la formación de las agentes educativas no solo refuerza sus conocimientos y habilidades, sino que también mejora su capacidad para tomar decisiones, resolver situaciones propias de la práctica educativa, trabajar en equipo y dirigir sus acciones hacia el logro de los objetivos institucionales. Dicha formación tiene efectos importantes en las instituciones educativas como el incremento de buena noción en el área donde se desempeñan, un mejor ejercicio en correspondencia y eficiencia al ofrecer un proceso continuo de planeación de la institución (Novac y Ciochina, 2016).

De acuerdo con lo mencionado capacitar y apoyar a las agentes educativas es fundamental para asegurar una educación inclusiva y de calidad. El informe global sobre el personal resalta

que los sistemas educativos necesitan profesionales que no solo estén cualificados, sino también motivados y respaldados con oportunidades de formación y desarrollo profesional. Por lo tanto, la capacitación de los educadores debe considerarse una estrategia institucional continua que favorezca la actualización de conocimientos, el fortalecimiento de las competencias pedagógicas y socioemocionales, así como la capacidad de responder a las necesidades específicas de los niños y niñas. Desde esta óptica, en el ámbito de la atención a la primera infancia, la formación cobra una relevancia especial, ya que los educadores juegan un papel crucial en la creación de entornos protectores, inclusivos y estimulantes para el desarrollo integral.

Una formación adecuada les permite mejorar sus habilidades para observar, identificar necesidades, implementar estrategias pedagógicas diferenciadas, fomentar la participación de las familias y coordinar acciones con otros actores institucionales. Esto es especialmente importante cuando se trabaja con niños y niñas que presentan diversas características, ritmos de desarrollo y necesidades de apoyo, ya que requiere que los educadores dispongan de herramientas que les ayuden a eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación.

La formación de las agentes educativas debe verse como un viaje continuo hacia la mejora profesional, donde se entrelazan conocimientos, habilidades, actitudes y experiencias prácticas. No se trata solo de asistir a capacitaciones aisladas, sino de embarcarse en un proceso sistemático de reflexión sobre la práctica, acompañamiento, intercambio de experiencias, actualización y evaluación. Por lo tanto, la formación se convierte en un pilar estratégico para elevar la calidad de los procesos institucionales y pedagógicos.

Ahora bien, (Cruz, 2018) destaca que la preparación pedagógica del maestro se debe enfocar en prácticas educativas que fomenten el análisis del quehacer pedagógico, teniendo

presente la inmersión directa en las actitudes de los estudiantes, contextos y ambientes de aprendizaje diversos, para comprender comportamientos y así tomar decisiones formativas en cada proceso, efectuar los ajustes pertinentes en la planificación y la ejecución. Pascale y otros autores (2019) añaden que los actores educativos deben cumplir la planificación de una manera adecuada adaptándose a las particularidades de los niños y niñas para lograr resultados favorables, de lo contrario estos obstaculizan el buen desarrollo de una educación inclusiva dentro del aula.

Es importante plantear elementos y temáticas para capacitar a las agentes educativas enfocados desde el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), que contribuyan a transformar los proyectos pedagógicos y prácticas en el aula que admitan la eliminación de barreras. Este enfoque parte de tres principios: diferentes formas de representación, maneras de implicación y motivación, que permitan reflexionar y pensar en la construcción de diferentes métodos, estrategias e instrumentos que ayuden a identificar las necesidades particulares de las personas con algún tipo de discapacidad. (Pastor, 2018).

El DUA considera los programas, servicios de enseñanza, adaptados según las necesidades de los estudiantes con el fin de crear experiencias transformadoras y den a los docentes posibilidades para crear episodios memorables en el aula de clase.

Es desde esta visión que el Center for Applied Special Technology (CAST) ⁴, a partir de la ley de oportunidades de educación superior en los Estados Unidos, propone el DUA como un enfoque que nos permite acceder al aprendizaje de forma más flexible desde la presentación de la

⁴ Organización sin ánimo de lucro que se dedica a la investigación sobre oportunidades de aprendizaje para todos.

información, la motivación que se genera en los estudiantes y las diferentes posibilidades de evaluación (Pastor C. , 2018).

El Center for Applied Special Technology (CAST) citado por la (Secretaria de Educación de Bogotá, 2023) define el DUA como el conjunto de principios que guían el desarrollo curricular, asegurando que todos los estudiantes tengan oportunidades justas para aprender, ofreciendo herramientas que permitan mejorar el aprendizaje de cualquier persona, minimizando obstáculos y barreras que impiden el normal desarrollo, construyendo sociedades equitativas para todos.

Los principios del DUA tienen sus raíces en el ámbito de la arquitectura, específicamente en la idea de diseño universal, que nació de la necesidad de crear entornos, productos y herramientas que sean asequibles, diversas, inclusivas, sin importar el contexto (CAST, 2018). Sin embargo, el DUA va más allá de los aspectos físicos y accesibilidad en el entorno educativo; se enfoca en la diversidad de los procesos de aprendizaje y en la eliminación de las barreras que pueden afectar la participación y el rendimiento de los estudiantes.

El objetivo es utilizar el contexto y metodología del DUA para orientar la recolección y el análisis de acciones pedagógicas en las unidades de servicio y este se centra en cómo se diseñan y llevan a cabo las experiencias de enseñanza para que sean inclusivas y efectivas en la primera infancia, examinando la diversidad de representaciones, expresiones e implicaciones emocionales y motivacionales de los niños y niñas de acuerdo a sus particularidades, necesidades y derechos.

Para dar cumplimiento a los tres principios de DUA “el qué, el cómo y por qué” del aprendizaje es necesario planear, organizar y ejecutar estrategias didácticas que permitan guiar procedimientos para lograr las metas propuestas. Según Parra y otros citado por (Hernández,

2021), las estrategias pedagógicas son las acciones desarrolladas por los maestros, con el objetivo de proporcionar herramientas a los estudiantes para favorecer el aprendizaje, es fundamental que estas estrategias se adapten a las características del contexto, a las exigencias de un mundo globalizado, promoviendo así un aprendizaje efectivo y contextualizado.

Bravo citado por (Gamboa, 2013), indica que las estrategias pedagógicas son escenarios didácticos que organizan las actividades formativas y las interacciones que surgen en el proceso de enseñanza aprendizaje, permitiendo que el conocimiento se transforme en experiencias, productos, representaciones, procedimientos y situaciones propias del área formativa.

Las estrategias didácticas en la primera infancia son herramientas y métodos que ayudan a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y a desarrollar habilidades en niños y niñas con trastorno del espectro autista TEA, ya que estas personas presentan dificultades para identificar, gestionar y dar respuesta ante estímulos de carácter social y la comunicación (OMS, 2025).

De acuerdo a lo estipulado por la OMS, se debe realizar la atención desde la primera infancia con el fin de mejorar el bienestar, el desarrollo, y salud de las personas con trastorno del espectro autista, ya que pueden optimizar de manera positiva la capacidad de comunicarse y mejorar la interacción social.

La prestación del servicio a niños y niñas con trastorno del espectro autista TEA en los CDI es necesaria y vital para el desarrollo de sus capacidades, por esto se hace fundamental una articulación interinstitucional ya que se favorece la armonización de actores, la coordinación y colaboración de instituciones mediante acciones conjuntas para lograr objetivos y metas comunes, mediante proyectos, programas o políticas públicas.

La colaboración entre instituciones es clave para mejorar la gestión de los Centros de Desarrollo Infantil (CDI). Esta estrategia permite unir capacidades, conocimientos, recursos y experiencias de diversas organizaciones y actores sociales. Desde este enfoque, es fundamental que la atención a la primera infancia no se limite a intervenciones aisladas, sino que fomente acciones coordinadas entre los sectores educativo, social, sanitario, familiar y comunitario. El objetivo es abordar de manera integral las necesidades de los más pequeños.

Para fortalecer la atención y educación en la primera infancia, es necesario contar con sistemas eficaces, responsables y bien conectados, así como establecer alianzas entre todos los actores involucrados, reconociendo que el desarrollo integral es una responsabilidad compartida. En este contexto, las alianzas interinstitucionales son esenciales para crear respuestas colectivas ante los desafíos que pueden surgir en los CDI.

La importancia de fortalecer sistemas integrales y promover intervenciones multisectoriales que aseguren servicios esenciales de calidad para los niños, las niñas y sus familias. Esta visión es crucial en la primera infancia, donde las necesidades educativas, nutricionales, sociales, familiares y de protección están profundamente interconectadas.

Asimismo, la (UNESCO, 2023) señalan que uno de los grandes retos en la atención y educación de la primera infancia en América Latina es la fragmentación de los servicios. Por esta razón, es fundamental fortalecer la gobernanza, las políticas y las asociaciones que permitan ofrecer respuestas integrales. Así, para los CDI, la articulación interinstitucional se presenta como una alternativa de gestión que promueve el trabajo colaborativo, el aprendizaje entre los distintos actores y la creación de estrategias adaptadas al contexto.

Hacer que la inclusión educativa sea una realidad en los CDI de Manizales de niños y niñas con trastorno del espectro autista TEA, no es un favor que se le hace al individuo, sino que es una manera que se desarrollen prácticas flexibles y eficientes para la totalidad del estudiantado sin discriminación por condición alguna. De igual manera se hace necesaria una articulación con todos los entes del sistema para priorizar el aprendizaje cooperativo planteando actividades que se conviertan en mediadoras que permiten construir conocimiento a través de la interacción social, la exploración activa, promoviendo habilidades esenciales para el proyecto de vida de cada individuo.

El Proyecto Pedagógico se configura en un proceso de construcción participativa, continua y adaptada a cada contexto, promoviendo habilidades que son esenciales para el proyecto de vida y la transformación de las prácticas pedagógicas (Ministerio de Educación Nacional, 2010) y (Castillo, 2020). Se adopta una perspectiva crítica al reconocer las problemáticas que atraviesan las personas con discapacidad, además de la necesidad de justicia social y enfoque adaptado a la diversidad. Se proponen intervenciones que desafían las desigualdades, inequidades y exclusiones (OMS, 2010); (Montealegre & Urrego, 2010); (ICBF, 2023). Se critica la jerarquía social que naturaliza las diferencias, promoviendo acciones positivas, ajustes institucionales y el reconocimiento de derechos para eliminar obstáculos.

Es así que, dentro del proyecto pedagógico se hace necesario desarrollar acciones para atender de manera integral a los niños y niñas de los CDI que presentan trastorno del espectro autista TEA, el cual es definido por (Hodis y otros, (2025), como una condición del neurodesarrollo caracterizada por dificultades significativas y persistente en el ámbito de la comunicación y la relación social, así como la existencia de patrones de conductas reducidas y repetitivas.

Capítulo III. Marco y diseño metodológico

3.1. Paradigma, enfoque y tipo de estudio

Para la presente investigación se adoptó el paradigma socio-crítico, toda vez que permite comprender la realidad social y cultural en la que se desarrollan las prácticas pedagógicas a la primera infancia, con el propósito de identificar desigualdades y barreras que afectan a los niños y niñas con TEA, y de cuestionarlas para promover cambios sociales significativos.

Según (Maldonado, 2018), el paradigma socio-crítico se caracteriza por un enfoque integral y dialéctico de la realidad social, así como su manera particular de articular la teoría, incorporar valores, juicios e intereses de la comunidad. No se limita a comprender la realidad, sino que busca transformarla mediante una postura crítica y reflexiva, de modo que los actores implicados se conviertan en forjadores de sus propios procesos de cambio.

En este sentido, la investigación se originó al interior de los CDI San Sebastián y San José, ubicados en la ciudad de Manizales, con el propósito de ofrecer apoyo y seguimiento a los procesos que surgen de las barreras que enfrentan las agentes educativas al atender a niñas y niños con trastorno del espectro autista (TEA) en primera infancia, reconociendo que dichas barreras no son solo individuales, sino que están atravesadas por condiciones institucionales, formativas y culturales que requieren ser transformadas.

El diseño de la investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, dado que su estudio se centró en analizar una situación existente, dentro del contexto inmediato, estudiando e interpretando fenómenos de acuerdo con la población implicada, profundizando en sus puntos de

vista, interpretaciones y significados, utilizando diversos instrumentos que permiten la recolección de información tal cómo lo expresa en su literatura (Hernandez y otros, 2014).

El análisis de situaciones relacionadas con las interacciones humanas es fundamental en este tipo de investigación, ya que permiten entender comportamientos, culturas, ideologías, dimensiones sociológicas y diversas maneras de actuar y proceder. Considerando estas características, la investigación es de tipo cualitativo, ya que se centró en el ser humano las agentes educativas, los niños y niñas de los CDI San Sebastián y San José, teniendo como eje principal el análisis de experiencias personales y sociales, identificando las barreras que encuentran al atender estudiantes con TEA en primera infancia.

Este enfoque permite la construcción del protocolo integral a partir del significado que las propias agentes educativas otorgaron sobre sus vivencias. No se busca cuantificar o generalizar estadísticamente el fenómeno, si no comprender a profundidad las realidades, barreras y dinámicas pedagógicas y sociales que emergen en el aula al atender a los niños con TEA.

El diseño de esta investigación se sitúa dentro de un enfoque cualitativo, con un carácter descriptivo-interpretativo, la elección de este enfoque surge de la necesidad de acercarse al fenómeno tal como se vive en la cotidianidad, reconociendo las experiencias, percepciones, conocimientos, prácticas y barreras que enfrentan las agentes educativas involucradas en los procesos de atención integral. Desde la óptica cualitativa, la investigación se enfoca en comprender los fenómenos sociales y educativos a través de la interpretación de las vivencias de las personas que forman parte de ellos. Así, no se busca reducir la realidad a datos cuantificables, sino explorar las situaciones, relaciones y experiencias que permiten entender cómo se lleva a cabo la inclusión de niños y niñas con TEA en los CDI.

Esta perspectiva es clave para la investigación, ya que la inclusión educativa y la atención integral en la primera infancia son fenómenos complejos que abarcan dimensiones pedagógicas, familiares, institucionales, sociales y de cuidado. Por lo tanto, para entender las prácticas que llevan a cabo las agentes educativas, es fundamental analizar no solo las acciones que realizan, sino también las ideas que las respaldan, los desafíos que enfrentan, los recursos a su disposición y las estrategias que utilizan para atender las particularidades de los niños y niñas con TEA. El enfoque descriptivo de la investigación permitió identificar y caracterizar las condiciones en las que se crean entornos inclusivos.

La dimensión descriptiva es especialmente importante porque permite obtener una visión contextualizada de la realidad institucional. En lugar de asumir que las necesidades de todos los niños y niñas con TEA son las mismas, se reconoce que cada contexto tiene características únicas y que las respuestas educativas deben construirse teniendo en cuenta las condiciones institucionales, las capacidades del personal, y las características de los niños y niñas.

Por otro lado, el componente interpretativo busca ir más allá de simplemente describir las situaciones observadas, con el fin de entender los significados que asignan a sus experiencias. En este contexto, las agentes educativas juegan un papel crucial, ya que sus conocimientos, percepciones y vivencias impactan directamente en cómo se llevan a cabo las prácticas de inclusión y atención integral. A través de la interpretación, se podrá identificar cómo comprenden el TEA, qué significado le dan a la inclusión, cuáles consideran que son las principales barreras, qué estrategias emplean y qué necesidades de formación o apoyo reconocen.

Las entrevistas permitieron explorar las experiencias y percepciones de las agentes educativas en relación con la atención a niños y niñas con TEA, mientras que el análisis

documental facilitará la revisión de los documentos institucionales vinculados a los procesos pedagógicos, planes de formación y proyectos, que guían la prestación del servicio.

Finalmente, optar por un enfoque cualitativo descriptivo-interpretativo se alinea perfectamente con el objetivo de crear un protocolo integral, inclusivo y adaptado a las necesidades de atención para niños y niñas con TEA en los CDI.

La propuesta se articula con la línea de investigación de la Universidad Santo Tomás en el programa de Maestría en Inclusión, Educación y Diversidad, cuyo objeto de estudio es la inclusión y la discapacidad en el campo de la educación y la pedagogía, atendiendo problemas sociales de las minorías y ofreciendo a los estudiantes oportunidades de una educación con calidad que permita un desarrollo integral en las distintas etapas del ser humano, sin importar sus condiciones.

3.2. Fases de la investigación

Las fases de la investigación fueron planeadas y organizadas de tal manera que permitió planificar y gestionar las tareas de investigación en tiempos, posibilitando el acompañamiento y seguimiento del avance de cada fase del proyecto, así como se evidencia a continuación:

Fase 1. Fase diagnóstica: para esta fase se realizó la recopilación de información a partir del análisis de los proyectos pedagógicos, planes de formación y la aplicación de la entrevista semiestructurada a las agentes educativas de los CDI San Sebastián y San José, con el fin de indagar sobre las barreras que encuentran en el ejercicio de la labor primordialmente al atender niños y niñas con trastorno del espectro autista TEA.

Fase 2. Fase de análisis: en esta fase se llevó a cabo la transcripción de cada entrevista, para luego leer, analizar las respuestas y extraer las conclusiones relevantes que dan a conocer las

barreras presentes en el desarrollo de las prácticas pedagógicas con los niños y niñas que tienen trastorno del espectro autista TEA, las cuales serán el punto de partida para estructurar el protocolo de atención integral que permita atender a la población infantil de manera integral.

Fase 3. Fase de diseño: esta fase se enfocó al diseño del protocolo de atención integral que contribuirá a fortalecer el proceso de enseñanza de niños y niñas con trastorno del espectro autista TEA en los CDI San Sebastián y San José de Manizales.

3.3. Población y muestra

Población

El CDI San José está ubicado en la comuna San José de la ciudad de Manizales, éste opera bajo la dirección de COOASOBIEN con número de contrato 17005602025, se encuentra ubicado en la Calle 26 N. 16–21 Barrio San José. Tiene cobertura para la atención de 192 usuarios organizados en 10 grupos de atención, cada espacio pedagógico con una (1) agente educativa y 20 niños y niñas de los cuales 4 presentan algún tipo de discapacidad.

El CDI San Sebastián está ubicado en la comuna Ciudadela del Norte de la ciudad de Manizales, opera bajo la dirección de COOASOBIEN con número de contrato 17001802025 y está ubicado en la CRA 2 G # 47 – 80 del barrio San Sebastián. Tiene cobertura para la atención de 244 usuarios, cuenta con 10 grupos de atención, cada espacio pedagógico con una (1) agente educativa y 24 niños y niñas, de los cuales 6 presentan algún tipo de discapacidad.

Los dos CDI ofrecen atención en los niveles de caminadores, párvulos, pre- jardín y jardín, siguiendo los estándares de calidad de la modalidad institucional. Esto abarca componentes importantes: la familia, la comunidad y las redes, la salud y nutrición, los ambientes

educativos y protectores, el componente pedagógico, además de la gestión administrativo y el talento humano.

Muestra

Para el desarrollo de esta investigación se empleó un muestreo intencional, caracterizado por la selección deliberada de participantes en función de las necesidades detectadas durante la formulación de los objetivos del estudio (Salamanca y Martin, 2007).

La selección de participantes se distribuyó de manera equitativa entre dos instituciones para asegurar una mirada comprensiva del contexto territorial:

CDI San José: 5 agentes educativas licenciadas y 5 agentes educativas técnicas.

CDI San Sebastián: 5 agentes educativas licenciadas y 5 agentes educativas técnicas.

En total, la muestra inicial quedó conformada por 20 agentes educativas (10 licenciadas y 10 técnicas). Esta diferenciación entre perfiles profesionales (licenciadas y técnicas) permite contrastar los saberes pedagógicos, las dinámicas operativas que emergen en la atención cotidiana de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en ambos Centros de Desarrollo Infantil.

La inclusión de estos actores se justifica en que constituyen el núcleo de la comunidad educativa que vive, interpreta y transforma las prácticas de inclusión en los CDI. Por consiguiente, sus experiencias, narrativas y acciones resultan esenciales para comprender las barreras existentes y construir, de manera participativa, un protocolo integral, pertinente y contextualizado.

Criterios de inclusión.

Estar vinculada laboralmente como agente educativa (licenciada o técnica) en el CDI San José o el CDI San Sebastián.

Tener experiencia directa en la atención y acompañamiento pedagógico de niños y niñas con diagnóstico o signos de alerta de TEA.

Manifestar voluntad explícita de participar en la investigación.

Formalizar su participación mediante la firma del consentimiento informado.

(Ver Anexo A)

Criterios de exclusión.

Agentes educativas en periodo de prueba, con una antigüedad menor a seis meses en la institución, o con contratos temporales que no garanticen su permanencia durante el ciclo de la investigación.

Personal administrativo, equipo psicosocial e interdisciplinario cuyo rol no implique el desarrollo directo de la práctica pedagógica en aula con la población infantil.

Agentes educativas que manifiesten de manera explícita la imposibilidad de asistir o participar en la investigación.

3.4. Consideraciones éticas y bioéticas

Esta investigación se centra en principios éticos y bioéticos que buscan asegurar el respeto por la dignidad, los derechos, la autonomía, la privacidad y el bienestar de todas las agentes educativas que participan en el estudio. Estos principios son especialmente importantes ya que la investigación se lleva a cabo en el contexto de la primera infancia y se enfoca en las prácticas pedagógicas relacionadas con los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Por lo tanto, el desarrollo del estudio se llevó a cabo bajo criterios de respeto, responsabilidad, confidencialidad, participación voluntaria y protección de los participantes. Garantizando el principio de autonomía, reconociendo que las agentes educativas tienen la capacidad de decidir libremente si quieren participar en la investigación. Antes de comenzar a

recopilar información, se les proporcionó información clara, comprensible y suficiente sobre el propósito del estudio, sus objetivos, los procedimientos para obtener información, los posibles beneficios y las condiciones de participación.

La participación fue completamente voluntaria y se formalizó mediante la firma del consentimiento informado, que se estableció como un requisito dentro de los criterios de inclusión definidos para la investigación. Asimismo, se aseguró que las actividades de investigación no causen daños físicos, emocionales, laborales o sociales a las participantes. Las entrevistas y el análisis documental se llevaron a cabo en un ambiente de respeto y confianza, evitando preguntas o acciones que puedan resultar en estigmatización, discriminación, señalamientos o afectaciones personales.

También se tuvo en cuenta el derecho de las participantes a retirarse de la investigación en cualquier momento, sin que esto conlleve sanciones, perjuicios o consecuencias negativas en su relación laboral o institucional. La participación fue completamente voluntaria, libre de cualquier tipo de presión, subordinación o condicionamiento. Esta consideración es especialmente crucial, ya que las participantes realizan sus actividades laborales en los mismos entornos institucionales donde se lleva a cabo el estudio.

De igual manera se cuenta con la autorización por parte de la supervisora del contrato del ICBF y la representante legal de la entidad administradora del servicio para la realización del trabajo investigativo. (Ver Anexo B)

Por último, la información se utilizó únicamente para cumplir con los objetivos académicos establecidos y para ayudar en el diseño de un protocolo integral, inclusivo y contextualizado para niños y niñas con TEA en los CDI San Sebastián y San José de Manizales.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Para el desarrollo de la investigación se utilizó como técnicas de recolección de información las entrevistas semiestructuradas, según (Canales, 2006), se describen como una forma de comunicación interpersonal que se establece entre el investigador y el sujeto de estudio, con el objetivo de obtener respuestas verbales a las preguntas planteadas en relación con el problema en cuestión. (Ver Anexo C)

Al respecto (Hernández y otros, 2010) plantearon que este instrumento le permite al investigador conseguir información directamente con los participantes, su propósito es captar y comprender aspectos significativos del fenómeno de estudio, por parte de las agentes educativas, enfocado en sus experiencias, percepciones, dificultades y estrategias pedagógicas desarrolladas con los niños y niñas con TEA.

El objetivo es entender a fondo las experiencias y percepciones que compartieron los participantes, identificando ideas comunes, patrones y aspectos claves que ayuden a tener una visión clara sobre el proceso de inclusión en los CDI de Manizales.

El instrumento utilizado es la matriz de análisis, la cual es definida por (Hurtado, 2000) como herramienta estructurada diseñada para extraer información textual de entrevistas, transformando el texto en información comprensible y analizable. Es así que permite a los investigadores extraer datos relevantes de la transcripción de las entrevistas para encontrar puntos comunes que permiten realizar las interpretaciones.

La matriz de análisis en la investigación cualitativa con un enfoque socio crítico, permitió organizar los datos de manera que revelaran las dinámicas de poder, las desigualdades y los significados subjetivos en diferentes contextos sociales, en este caso las barreras que encuentran

las agentes educativas para la atención de niñas y niños con trastorno del espectro autista TEA en dos CDI. Se estructuró en columnas que facilitan la codificación temática, la interpretación crítica, integrando categorías a priori (provenientes del marco teórico socio-crítico), códigos y categorías emergentes de los datos. (Ver Anexo D).

La matriz de análisis se estructuró para operativizar el análisis cualitativo bajo las siguientes fases. Inicialmente se incorporaron las preguntas planteadas enfocadas en cada una de las categorías conceptuales preestablecidas desde el marco teórico y la postura socio-crítica sobre las barreras que enfrentan las agentes educativas en el ejercicio de su labor. Posteriormente se realizó la segmentación de las transcripciones textuales, ubicando las unidades de significado de los relatos en las casillas correspondientes. Luego a través de un proceso inductivo durante la lectura repetida, se identificaron nuevos códigos no contemplados previamente en la teoría como la sobrecarga, exclusión, barreras familiares.

El uso de esta matriz trascendió el ordenamiento de información. En el marco del enfoque socio-crítico, sirvió como deconstrucción para desvelar cómo las barreras expresadas por las agentes educativas no constituyen omisiones individuales de voluntad, sino contradicciones estructurales y dinámicas de poder e inequidad entre el mandato legal y la creación de entornos inclusivos que se les otorga a la primera infancia.

Unificar el corpus cualitativo disperso en unidades interpretativas condensadas, garantizando que el diseño del protocolo integral responda a los hallazgos evidenciados en las matrices de análisis. Los instrumentos fueron diseñados y ajustados en coherencia con los objetivos específicos de la investigación, asegurando claridad, pertinencia y sensibilidad hacia las condiciones de los niños y niñas con TEA.

El análisis documental, se asumió como una técnica de recolección y análisis de información orientada a comprender cómo se incorporan los principios de inclusión, las estrategias pedagógicas en los proyectos pedagógicos y los planes de formación de los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), particularmente en relación con la creación de entornos inclusivos, seguros y adaptados que garanticen la prestación del servicio a niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). (Ver Anexo E)

Para sistematizar la información se diseñó una matriz de análisis documental, entendida como el instrumento destinado a registrar, organizar, categorizar e interpretar de manera sistemática la información contenida en los documentos seleccionados. La matriz fue estructurada en correspondencia con los objetivos de la investigación, con las categorías y subcategorías definidas, manteniendo, al mismo tiempo, apertura para incorporar categorías identificadas durante la revisión documental.

En el caso específico de los proyectos pedagógicos, la matriz permitió analizar aspectos relacionados con la identificación y caracterización de los niños y niñas, propósito pedagógico, población a la cual se dirige, concepción de niño y niña, estrategias pedagógicas, experiencias de aprendizaje, mecanismos de participación y estrategias de comunicación, pero no se identificó que se desarrollaran prácticas pedagógicas que favorezcan el enfoque inclusivo y la diversidad, articulación con otros actores institucionales, y evidencias relacionadas con la atención educativa de niños y niñas con TEA. (Ver Anexo F)

Por su parte en los planes de formación, la matriz contempló elementos relacionados con identificación del plan, período de ejecución, objetivos, contenidos, competencias o capacidades que se pretende fortalecer, estrategias metodológicas, población participante, responsables, frecuencia de las actividades, mecanismos de seguimiento y evaluación, dejando de lado las

temáticas relacionadas con inclusión, diversidad y TEA, estrategias para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, y evidencias de transferencia de los aprendizajes adquiridos a las prácticas educativas . (Ver Anexo G).

Los instrumentos planteados son de elaboración propia por tanto se sometió el contenido de cada uno al juicio de la directora Claudia Marcela Montaña, quien a través de la respectiva validación brindo información, juicios y valoraciones que permitieron verificar la fiabilidad y pertinencia de la investigación y realizar los respectivos ajustes de acuerdo a su opinión y punto de vista. (Ver Anexo H)

En cuanto al rigor cualitativo, el análisis documental se orientó mediante los criterios de credibilidad, triangulación y trazabilidad. La credibilidad se fortaleció mediante la selección pertinente de los documentos, la utilización de una matriz estructurada, el registro de evidencias textuales y el contraste con la información documental con los testimonios obtenidos en las entrevistas.

La triangulación permitió evitar que la interpretación dependiera exclusivamente de una fuente, mientras que la trazabilidad se garantizó mediante el registro sistemático de los documentos revisados, las categorías aplicadas, las evidencias encontradas, los procesos de codificación y las interpretaciones.

De igual manera, se consideró la devolución de resultados, de la matriz de análisis documental y matriz de entrevistas semi estructuras constituyeron un insumo para la formulación del protocolo integral, inclusivo y contextualizado para la atención de niños y niñas con TEA en los CDI San Sebastián y San José de Manizales, especialmente en lo relacionado con el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, la cualificación de las agentes educativas, la

eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, los ajustes y apoyos requeridos y la articulación con las familias.

La matriz permitió, además, mantener una trazabilidad del proceso analítico, dado que cada interpretación pudo relacionarse con el documento de origen, la categoría y subcategoría correspondiente y la evidencia que sustentaba el análisis. Este procedimiento favoreció la transparencia metodológica y permitió reconstruir el recorrido realizado desde la información documental hasta la construcción de los hallazgos.

En consecuencia, el análisis de los proyectos pedagógicos y planes de formación no se limitó a verificar la existencia de determinados contenidos, sino que permitió comprender cómo se conciben, planifican y orientan las prácticas inclusivas y los procesos de formación de las agentes educativas, identificando los elementos que favorecen o limitan la atención pertinente de niños y niñas con TEA. La información obtenida mediante esta técnica fue posteriormente integrada con los resultados de las entrevistas semiestructuradas, contribuyendo a la construcción de una interpretación contextualizada y fundamentada del fenómeno estudiado.

3.6. Metodología de análisis de datos

3.6.1. Técnicas procedimientos de análisis

El análisis de las entrevistas semiestructuradas se desarrolló mediante un proceso sistemático, en concordancia al objetivo principal planteado, permitió identificar y conocer las barreras que las agentes educativas encuentran al atender a niños y niñas con trastorno del espectro autista. El procedimiento se estructuró en las siguientes fases: transcripción, familiarización mediante la lectura, codificación, categorización e interpretación. Matriz Entrevistas (Ver Anexo I)

El análisis de la información se desarrolló mediante un proceso de codificación, que articuló procedimientos deductivos e inductivos. La codificación deductiva partió de las categorías iniciales definidas en los objetivos de investigación, las preguntas de la entrevista y los referentes conceptuales sobre educación inclusiva, trastorno del espectro autista, barreras para el aprendizaje y la participación, formación de agentes educativas y articulación interinstitucional.

La codificación inductiva permitió identificar códigos emergentes derivados directamente de los relatos de las agentes educativas sin imponer previamente todas las interpretaciones al contenido de las entrevistas.

En una primera fase, se organizaron y revisaron las transcripciones completas de las entrevistas semiestructuradas realizadas a las 20 agentes educativas. Posteriormente, se efectuó una lectura repetida para lograr familiarización con la información, reconocer expresiones significativas e identificar unidades de sentido relacionadas con el objetivo del estudio. Cada unidad de sentido correspondió a una frase, conjunto de frases o fragmento del relato que expresara una dificultad, experiencia, percepción, necesidad o propuesta relacionada con la prestación del servicio educativo de niños y niñas con trastorno del espectro autista.

La codificación fue realizada directamente por las investigadoras asignando a cada unidad de sentido un código descriptivo, procurando que este representara de manera clara el contenido expresado por las participantes. Para proteger la identidad de las agentes educativas, sus testimonios fueron identificados mediante códigos alfanuméricos, por ejemplo, AE1, AE2, AE3, hasta AE20. De esta manera, la expresión “no contamos con materiales adecuados para trabajar con los niños” podía codificarse inicialmente como ausencia de recursos didácticos, mientras que

el relato relacionado con la falta de orientación especializada podía registrarse como ausencia de apoyo profesional.

Durante este proceso se elaboró una matriz de análisis que incluyó: código de la participante, pregunta realizada, fragmento textual, unidad de sentido, código asignado, categoría, subcategoría, interpretación preliminar y observaciones analíticas. La codificación no se limitó a contabilizar la aparición de palabras, sino que tuvo en cuenta el significado de los relatos, el contexto institucional y la relación entre las experiencias narradas por las participantes. En consecuencia, un mismo fragmento podía vincularse con más de un código cuando expresaba simultáneamente barreras pedagógicas, institucionales o actitudinales.

El proceso se desarrolló de manera iterativa. Después de una primera codificación, los códigos fueron revisados, comparados y reorganizados para identificar semejanzas, diferencias, relaciones y recurrencias. Los códigos con significados similares fueron agrupados en subcategorías y, posteriormente, en categorías más amplias. Esta revisión permitió precisar los límites de cada categoría, evitar duplicidades y conservar la relación entre las expresiones de las participantes y la interpretación elaborada por las investigadoras.

La construcción de las categorías de análisis iniciales fue definida de manera deductiva a partir del problema de investigación, los objetivos, las preguntas de la entrevista y el marco teórico sobre educación inclusiva. Estas categorías funcionaron como una guía inicial para organizar la información, pero no se consideraron cerradas, puesto que fueron ajustadas y ampliadas a partir de los hallazgos emergentes en los relatos.

Categorías.

- Barreras pedagógicas, dificultades relacionadas con la planeación, las adaptaciones de las actividades, las estrategias didácticas, la evaluación y la participación de los niños y niñas con TEA.
- Barreras en la formación y capacitación, insuficiencia, generalidad o falta de pertinencia de las capacitaciones recibidas por las agentes educativas.
- Desarticulación interinstitucional, ausencia o debilidad de la coordinación entre los CDI, el Ministerio de Educación Nacional, el ICBF, el sector salud y las entidades del Sistema Nacional de Bienestar Familiar.
- Barreras relacionadas con recursos e infraestructura, falta de materiales didácticos adaptados, apoyos visuales, materiales sensoriales, espacios tranquilos y condiciones físicas adecuadas.
- Apoyo especializado, disponibilidad o ausencia de profesionales con conocimientos específicos para orientar la atención de niños y niñas con TEA.
- Prácticas pedagógicas inclusivas, adaptaciones, estrategias y acciones orientadas a favorecer la participación, el aprendizaje y el bienestar de todos los niños y niñas.

Las preguntas orientadas a conocer las barreras que enfrentan las agentes educativas ¿Qué dificultades encuentra en su labor pedagógica para atender a niños y niñas con trastorno del espectro autista TEA?, ¿Podría dar un ejemplo concreto de alguna situación? ¿Qué ocurrió en esa situación? ¿Cómo reaccionó la institución?, ¿Realiza adaptaciones en su práctica docente para favorecer la inclusión? ¿De qué manera? y ¿Qué experiencias ha tenido en las adaptaciones de los proyectos pedagógicos para la educación inclusiva? ¿Podría explicar más sobre esa práctica?

Respuestas textuales pregunta 1.

Las agentes educativas AE1_AU, AE2_AC, AE3_AER, AE4_GV, AE5_KG, AE6_LR, AE7_LB, AE8_LA, AE9_LM, AE10_LL, AE11_MC, AE12_LB, AE13_LG, AE14_MM, AE15_SG, AE16_RD, AE17_VN, AE18_VR, AE19_YM, AE20_YU, manifiestan que existen múltiples barreras para brindar una atención adecuada a los niños y niñas con TEA, tales como la falta de formación especializada y de profesionales de apoyo limita su capacidad para comprender las características individuales de cada niño y desarrollar estrategias pedagógicas pertinentes. A ello se suma la escasez de recursos, materiales y espacios adecuados, así como la falta de diagnósticos oportunos y algunas dificultades de articulación con las familias.

Respuestas textuales pregunta 2.

Las agentes educativas AE1_AU, AE2_AC, AE3_AER, AE4_GV, AE5_KG, AE6_LR, AE7_LB, AE8_LA, AE9_LM, AE10_LL, AE11_MC, AE12_LB, AE13_LG, AE14_MM, AE15_SG, AE16_RD, AE17_VN, AE18_VR, AE19_YM, AE20_YU, enfrentan situaciones complejas relacionadas con conductas disruptivas, desbordes emocionales, agresividad, dificultades de alimentación y participación. La respuesta institucional se percibe como limitada debido a la falta de recursos, acompañamiento especializado y orientaciones claras. En algunos casos nosotras buscamos alternativas mediante consultas en internet, apoyo familiar o recomendaciones médicas, lo que muestra la existencia de estrategias individuales ante la insuficiencia de respuestas institucionales.

Respuesta textual pregunta 3

Las agentes educativas AE1_AU, AE2_AC, AE3_AER, AE4_GV, AE5_KG, AE6_LR, AE7_LB, AE9_LM, AE10_LL, AE11_MC, AE12_LB, AE13_LG, AE14_MM, AE15_SG, AE16_RD

,AE17_VN,AE18_VR,AE19_YM, AE20_YU, reconocen la importancia de adaptar las prácticas pedagógicas, pero manifiestan que no cuentan con suficientes conocimientos, recursos ni acompañamiento profesional para hacerlo adecuadamente. Las adaptaciones que se realizan son generalmente espontáneas, básicas e individuales, como flexibilizar instrucciones, utilizar materiales de interés o permitir diferentes formas de participación. En varios casos, la falta de estrategias conduce a que el niño sea incluido únicamente cuando acepta la actividad o se le permita realizar otras acciones, evidenciándose riesgos de exclusión.

Respuestas textuales pregunta 4

Las agentes educativas AE1_AU, AE2_AC, AE3_AER, AE4_GV, AE5_KG, E6_LR, AE7_LB,AE8_LA,AE9_LM,AE10_LL,AE11_MC,AE12_LB,AE13_LG,AE14_MM,AE15_SG, AE16_RD,AE17_VN,AE18_VR,AE19_YM, AE20_YU, presentan experiencias limitadas en la adaptación de proyectos pedagógicos para niños y niñas con TEA. En algunos casos realizamos ajustes razonables o incluimos a los niños en las actividades generales, aunque no se cuente con herramientas suficientes para diseñar y ejecutar propuestas diferenciadas. La falta de capacitación, recursos, profesionales de apoyo y orientaciones claras constituye una barrera recurrente, generando prácticas de inclusión parcial.

Las barreras afectan la labor docente y el aprendizaje de los niños y niñas con TEA, por esto (Sánchez, 2010), señala que estas pueden estar presentes desde la planificación, implementación y valoración de los proyectos pedagógicos es fundamental, sobre todo lo que respecta cómo se alinean los objetivos, los contenidos, la organización de apoyos y la manera como se lleva a cabo la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En concordancia con el autor se identifica que, las agentes educativas no realizan adaptaciones adecuadas e inclusivas para la atención de niños y niñas con trastorno del espectro autista, la mayoría de ellas coinciden en la intención de inclusión, pero enfrentan barreras por falta de recursos adecuados que impiden la atención integral a los menores.

También, expresan que la falta de formación y capacitación no permite realizar adaptaciones adecuadas para ejecutar prácticas pedagógicas inclusivas que aseguren igualdad de oportunidades que fortalezcan sus habilidades académicas y sociales.

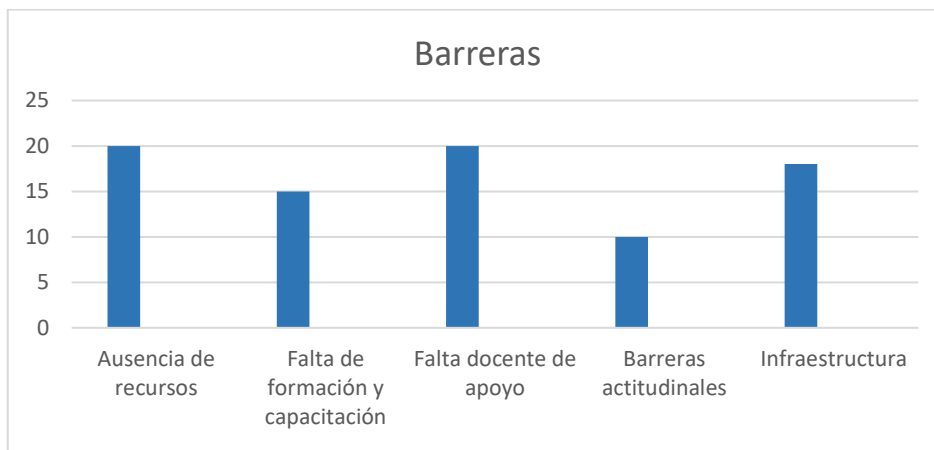
La no existencia de un profesional especializado que realice la atención y apoyo pertinente a la población hace que la educación inclusiva sea deficiente o en varias ocasiones nula, razón por la cual las agentes educativas muestran barreras actitudinales que favorece la exclusión y no atención a la población con discapacidad.

Las respuestas reflejan una percepción de un desafío estructural más allá de una dificultad aislada, no se trata sólo que la agente educativa no tenga los conocimientos, si no que el sistema no ofrece formación, apoyo, recursos, diagnóstico oportuno que permitan responder a las necesidades de los niños y niñas que tienen trastorno del espectro autista, lo que conlleva a la ausencia de la pedagogía inclusiva en los CDI.

Por esto los CDI y los entes del sistema deben estar alineados a una de las metas de la inclusión educativa, que se enfoca en un reto que exige acompañamiento institucional, fortalecimiento de capacidades y condiciones materiales pertinentes para identificar y reducir las barreras que impiden a las agentes educativas el desarrollo de prácticas inclusivas, así como lo plantea (Booth y Ainscow, 2002).

Gráfica 1.

Barreras que encuentran las agentes educativas en su práctica pedagógica



Fuente: Elaboración propia obtenida de las entrevistas a las agentes educativas

Nota: en la entrevista realizada a 20 agentes educativas, mencionan que las principales barreras encontradas en su ejercicio pedagógica son ausencia de recursos, falta docente de apoyo, infraestructura y falta de formación y capacitación.

Para sintetizar la distribución de los hallazgos sin suplantar la interpretación cualitativa del análisis, las gráficas 1 y 2 resumen los patrones de recurrencia identificadas en la formación que se obtuvo de las entrevistas. Los datos gráficos no representan datos cuantitativos independientes, sino la frecuencia de la reiteración de los códigos por parte de las 20 agentes educativas entrevistadas.

En cuanto a la gráfica uno que hace referencia a las barreras, las respuestas concentradas en la ausencia de recursos, falta de profesional de apoyo y las deficiencias en infraestructura, confirman que el problema percibido de carácter sistemático e institucional.

La educación inclusiva en primera infancia debe ser de calidad, que promueva el desarrollo de competencias pedagógicas de las agentes educativas, así como lo establece (UNESCO, 1996), la cual menciona que la formación y capacitación permite adquirir herramientas, estrategias didácticas y competencias socioemocionales para atender a los niños y niñas con TEA, mejorando el proceso de enseñanza.

Al preguntar a las agentes educativas si ¿En las formaciones o capacitaciones sobre pedagogía inclusiva le han brindado herramientas para la atención de niños y niñas con trastorno del espectro autista TEA? y ¿Cree que la capacitación y el acompañamiento podrían impactar en su práctica educativa frente a la atención de niños y niñas con trastorno del espectro autista TEA? ¿Por qué?, permitieron identificar que la atención efectiva a niños y niñas con trastorno del espectro autista en primera infancia requiere formación docente.

Respuestas textuales pregunta 5

Las agentes educativas AE1_AU, AE2_AC, AE3_AER, AE4_GV, AE5_KG, AE6_LR, AE7_LB, AE8_LA, AE9_LM, AE10_LL, AE11_MC, AE12_LB, AE13_LG, AE14_MM, AE15_SG, AE16_RD, AE17_VN, AE18_VR, AE19_YM, AE20_YU, expresan que han recibido algunas capacitaciones relacionadas con el TEA, pero estas han sido esporádicas, generales y poco profundas, por lo que no les han proporcionado suficientes herramientas prácticas para atender las particularidades de los niños y niñas con esta condición. Tenemos conocimientos básicos sobre el TEA, pero presentamos dificultades para aplicar estrategias específicas en el aula, desarrollar actividades adaptadas, manejar diferentes comportamientos y responder a las necesidades individuales de cada niño. Asimismo, se necesita mayor acompañamiento, materiales de apoyo y orientación de profesionales especializados.

Respuestas textuales pregunta 6

Las agentes educativas AE1_AU, AE2_AC, AE3_AER, AE4_GV, AE5_KG, AE6_LR, AE7_LB, AE8_LA, AE9_LM, AE10_LL, AE11_MC, AE12_LB, AE13_LG, AE14_MM, AE15_SG, AE16_RD, AE17_VN, AE18_VR, AE19_YM, AE20_YU, resaltan la importancia de capacitación y acompañamiento para mejorar las practicas pedagógicas inclusivas de los niños y niñas con TEA, lo que permitiría adquirir conocimientos, estrategias y herramientas para comprender las características del TEA, responder adecuadamente a las diferentes situaciones que se presentan en el aula y favorecer la inclusión de los niños dentro del grupo. De igual manera, se necesita acompañamiento permanente por parte de profesionales con conocimientos especializados, que permita orientar las prácticas pedagógicas y fortalecer el trabajo con las familias.

Las formaciones que han recibido ponen de manifiesto una brecha crítica entre la práctica y la legislación que rige la inclusión educativa, ya que no han recibido información necesaria sobre el trastorno del espectro autista y las implicaciones que existen en el aula. Las agentes educativas no pueden identificar necesidades, diseñar adaptaciones, ni responder adecuadamente a las situaciones cotidianas en el ambiente pedagógico. La falta de preparación no sólo afecta la calidad educativa, sino que también vulnera el derecho a la educación inclusiva y equitativa.

Muchas capacitaciones son muy superficiales y demasiado generales, solo cumplen un rol informativo mínimo sin transformar realmente la práctica pedagógica, utilizando pedagogías aisladas, es necesario una formación que profundice en estrategias concretas y prácticas que puedan replicarse en el aula.

La ausencia de capacitación y formación les genera frustración y decepción al no tener herramientas prácticas, estrategias, recursos y procedimientos claros frente a las adaptaciones,

protocolos y rutinas estructuradas de acuerdo a las necesidades específicas de los menores con TEA.

Las agentes educativas coinciden en la necesidad imperiosa de recibir preparación y cualificación pertinente y adecuada, así como lo destaca (Cruz, 2018), quien señala que la formación debería enfocarse en experiencias que fomenten la reflexión sobre la práctica pedagógica. Para lograr esto, es fundamental observar de cerca las actitudes de los estudiantes en los diferentes espacios educativos, con el fin de identificar comportamientos que ayuden a tomar decisiones formativas en cada proceso.

La gestión y la articulación une a diversas instituciones para coordinar esfuerzos y abordar los desafíos que enfrentan los CDI en Manizales, en el contexto de la globalización del conocimiento y el desarrollo. Esta gestión se fundamenta en el trabajo colaborativo y las acciones estructuradas de interacción (Castellano, 2002).

Frente a los interrogantes ¿Qué tipo de apoyo a recibido de instituciones como el Ministerio de Educación Nacional MEN, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF y entidades del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, ¿para fortalecer su trabajo con niños y niñas con trastorno del espectro autista TEA? ¿Qué recursos o apoyos considera necesarios para fortalecer la pedagogía inclusiva en el CDI?, las agentes educativas visibilizan un vacío institucional que impide una respuesta efectiva en los CDI frente a la atención de niños y niñas con trastorno del espectro autista.

Respuestas textuales pregunta 7

Las agentes educativas AE1_AU, AE2_AC, AE3_AER, AE4_GV, AE5_KG, AE6_LR, AE7_LB, AE8_LA, AE9_LM, AE10_LL, AE11_MC, AE12_LB, AE13_LG, AE14_MM, AE15_SG, AE16_RD, AE17_VN, AE18_VR, AE19_YM, AE20_YU, exponen escaso o inexistente

acompañamiento institucional por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y otras entidades del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, las capacitaciones recibidas han sido generales, básicas y poco prácticas, sin continuidad ni seguimiento.

Respuestas textuales pregunta 8

Las agentes educativas AE1_AU, AE2_AC, AE3_AER, AE4_GV, AE5_KG, AE6_LR, AE7_LB, AE8_LA, AE9_LM, AE10_LL, AE11_MC, AE12_LB, AE13_LG, AE14_MM, AE15_SG, AE16_RD, AE17_VN, AE18_VR, AE19_YM, AE20_YU, argumentan que para el fortalecimiento de la pedagogía inclusiva se requiere principalmente de acompañamiento profesional especializado, material didáctico adaptado, espacios adecuados y formación permanente. La necesidad más reiterada corresponde a contar con profesionales capacitados en educación especial, inclusión y TEA que puedan acompañar de manera constante las prácticas pedagógicas y brinden respuestas frente a las particularidades de cada niño y niña.

Las capacitaciones que ofrecen el ICBF, son mayormente puntuales, teóricas y poco transferibles a la práctica cotidiana de las agentes educativas, las cuales no satisfacen las necesidades de herramientas concretas, ni acompañamiento que garantice la implementación de procesos pedagógicos adaptados a la heterogeneidad del TEA.

Sin una articulación efectiva con los SNBF, los CDI quedan aislados y sin soporte técnico para atenciones integrales, aunque existe reconocimiento de la diversidad, se requiere apoyo técnico y recursos para contar con las adaptaciones y estrategias adecuadas.

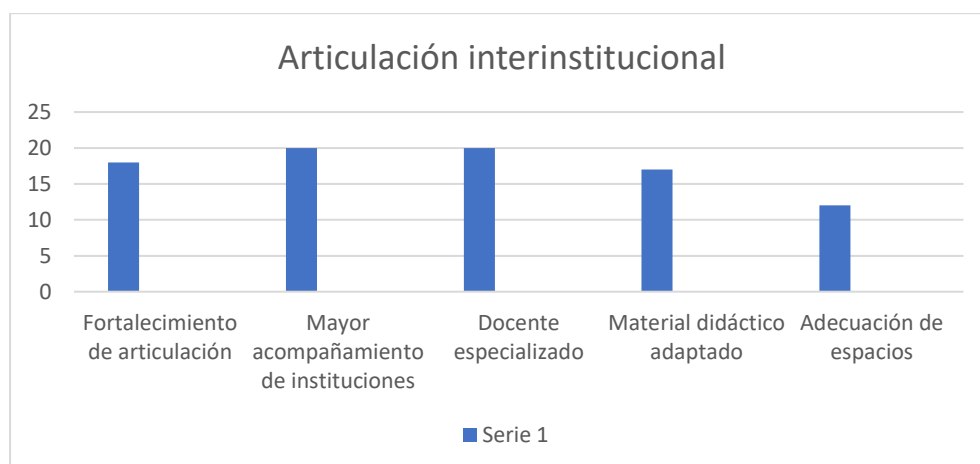
Es necesario establecer mecanismos de articulación entre el Ministerio de Educación, el ICBF y los SNBF con el fin de establecer rutas de seguimiento conjuntas, evitando que la atención recaiga exclusivamente al CDI.

La inclusión de niños y niñas con trastorno de espectro autista en los CDI de Manizales en

la educación, no debe verse como un favor hacia el individuo, sino como la implementación de prácticas flexibles y eficientes que beneficien a todos los participantes, sin importar sus particularidades. Además, es fundamental que todos los actores del sistema trabajen juntos para priorizar el aprendizaje, a través de actividades que involucren la interacción social y exploración activa que faciliten la construcción del conocimiento y fomenten habilidades esenciales para el proyecto de vida de cada persona.

Gráfica 2.

Ventajas de la Articulación Institucional



Fuente: Elaboración propia obtenida de las entrevistas a las agentes educativas

Nota: el gráfico evidencia que se requiere mayor acompañamiento, docente especializado y fortalecimiento de la articulación interinstitucional.

La gráfica dos expone la necesidad de articulación interinstitucional, ya que se evidencia que las 20 agentes educativas, apalancan su viabilidad en la presencia de docentes especializados y el acompañamiento técnico interinstitucional.

Los hallazgos confrontan de manera directa la teoría de la educación inclusiva, desde lo planteado por Booth y Ainscow, (2000-2002), la inclusión no consiste en integrar a los niños y

niñas con TEA a una educación homogénea, sino que se debe transformar culturas, políticas y prácticas institucionales.

Es crucial que la enseñanza inclusiva sea integral, colaborativa, inclusiva y cooperativa entre todos los actores educativos. En este sentido, (Canet, 2009) sostiene que para mantener las escuelas inclusivas, es esencial enfocarse en las necesidades de los estudiantes, las propuestas didácticas deben adaptarse a la diversidad del grupos, teniendo en cuenta la interacción dentro del quehacer pedagógico, el uso de recursos y las prácticas educativas.

Con respecto a los interrogantes ¿Cuáles cambios o mejoras proponen para fortalecer la educación inclusiva dentro de los CDI? ¿Hay algún otro aspecto o experiencia que quiera compartir sobre la atención a niños y niñas con trastorno del espectro autista TEA en el CDI? ¿De qué manera cree que se podría mejorar la participación de los niños y niñas con trastorno del espectro autista TEA en el CDI? ¿Por qué los considera fundamentales?, los cuales se enfocaron en conocer cómo las agentes educativas desarrollan sus prácticas inclusivas dentro del aula, muestran de manera consciente la capacidad real para ofrecer una educación inclusiva, la cual depende principalmente de ejes interrelacionados como: la formación especializada del personal, disponibilidad de equipo interdisciplinario, material didáctico y adecuación de espacios.

Respuestas textuales pregunta 9

Las agentes educativas AE1_AU, AE2_AC, AE3_AER, AE4_GV, AE5_KG, AE6_LR, AE7_LB, AE8_LA, AE9_LM, AE10_LL, AE11_MC, AE12_LB, AE13_LG, AE14_MM, AE15_SG, AE16_RD, AE17_VN, AE18_VR, AE19_YM, AE20_YU, consideran necesario fortalecer la educación inclusiva mediante formación, capacitación, acompañamiento de docentes y profesionales especializados, disponibilidad de material didáctico y recursos, así como la adecuación de espacios apropiados para atender las necesidades particulares de los niños y niñas con TEA. También es importante reconocer la diversidad, eliminar barreras y realizar ajustes

razonables en las actividades y planeaciones pedagógicas.

Respuestas textuales pregunta 10

Las agentes educativas AE1_AU, AE2_AC, AE3_AER, AE4_GV, AE5_KG, AE6_LR, AE7_LB, AE8_LA, AE9_LM, AE10_LL, AE11_MC, AE12_LB, AE13_LG, AE14_MM, AE15_SG, AE16_RD, AE17_VN, AE18_VR, AE19_YM, AE20_YU, describen la atención a los niños y niñas con TEA como una experiencia que implica retos y necesidades particulares, especialmente frente a las dificultades de comunicación, alimentación, comportamiento y adaptación. La falta de conocimientos, herramientas pedagógicas y recursos impiden responder adecuadamente a estas situaciones, ya que los niños requieren mayor acompañamiento, tiempo y atención individualizada.

Respuestas textuales pregunta 11

Las agentes educativas E1_AU, E2_AC, E3_ER, E4_GV, E5_KG, E6_LR, E7_LB, E8_LA, E9_LM, E10_LL, E11_MC, E12_LB, E13_LG, E14_MM, E15_SG, E16_RD, E17_VN, E18_VR, E19_YM, E20_YU, consideran que la participación de los niños y niñas con TEA puede mejorar mediante capacitación docente, acompañamiento profesional, adecuación de espacios, materiales pedagógicos y ajustes en las actividades de acuerdo con las características, necesidades e intereses de cada niño. También es prioritario generar ambientes tranquilos, utilizar apoyos visuales y promover actividades en las que los niños tengan un papel activo y protagónico. La participación es fundamental porque favorece su desarrollo integral, aprendizaje, inclusión, autonomía e interacción con los demás.

Sin formación continua y acompañamiento técnico las agentes educativas evidencian que sus intentos por adaptar actividades quedan incompletos o improductivos; por eso la capacitación es prioridad y la presencia de un apoyo especializado que asesore y trabaje junto con el personal, las adaptaciones pedagógicas necesarias que den respuesta a las necesidades de los niños y niñas.

Así mismo, la falta de recursos, espacios tranquilos, materiales sensoriales y apoyos visuales, limitan las estrategias pedagógicas propuestas por el personal. Las carencias de talento humano y tiempo generan experiencias frustrantes y riesgos en la atención, ya que los procesos y los acompañamientos no son claros, generando riesgo en las intervenciones pedagógicas inclusivas.

La capacitación permite transformar las prácticas en eficaces estrategias pedagógicas que generan un proceso sostenible y centrado en la diversidad de los niños y niñas con TEA, mejorando su participación y una transición efectiva. Las prácticas inclusivas en el aula son un conjunto de actividades diseñadas para promover la participación de todos los niños y niñas, sin importar sus circunstancias de vida, así como lo plantea (Forgiony, 2019). Para lograr esto, es fundamental permitir un cambio que transforme las ideas y valores tradicionales, favoreciendo la participación y colaboración de toda la comunidad educativa.

Al implementar estas prácticas en el ambiente pedagógico, se puede obtener mejores resultados en el desarrollo y generar un impacto positivo, contribuyendo a que la educación en primera infancia se desarrolle en un entorno igualitario que atienda de manera efectiva a la diversidad.

De acuerdo a la visión de las agentes educativas de transformar la atención de niños y niñas con autismo dentro de los CDI, son coherentes el concepto Freireriano, quien coloca a la pedagogía inclusiva como una práctica social, que busca transformar el diálogo, el cual no solo promueve una socialización abierta si no que desafía actitudes excluyentes y comportamientos discriminatorios, allanando el camino para que los proyectos y las planeaciones pedagógicas sean verdaderamente inclusivos y diversos.

Es importante reconocer que para desarrollar prácticas pedagógicas es necesario reconocer las tensiones que surgen en la pedagogía social inclusiva que influyen en la

transformación desde un enfoque crítico y reflexivo que desmonte prácticas hegemónicas y democratice el proceso de toma de decisiones y haga visibles los supuestos epistemológicos que determinan qué y cómo se enseña, asegurando así que el diálogo sea verdaderamente emancipador y propicie transformaciones estructurales hacia una verdadera atención inclusiva a los niños y niñas con espectro autista.

Al preguntar a las agentes educativas sobre: si pudiera transformar una práctica inclusiva en el CDI ¿Cuál sería y por qué?, las respuestas recolectadas convergen en prioridades prácticas, como la adaptación de planeaciones, disponer de espacios tranquilos, materiales específicos, contar con profesional especializado.

Esta coherencia indica problemas estructurales no aislados ni ocasionados, razón por la cual, para garantizar inclusión real y equitativa en los CDI, es imprescindible combinar ajustes pedagógicos flexibles, espacios y materiales adecuados, apoyo especializado continuo, como piezas que unifiquen y apoyen la atención de las necesidades reales de los niños y niñas con TEA.

Se identifican barreras prácticas y éticas marcadas por la falta de herramientas, la rigidez del ejercicio pedagógico por la ausencia de ambientes que generan dificultades operativas y riesgos para forzar la participación de los menores, lo que contradice los principios éticos de autonomía y bienestar infantil.

La inclusión educativa supone que todos los niños y niñas compartan el aprendizaje en un mismo espacio, sin la existencia de barreras de acceso, selección o discriminación. Los CDI requieren transformar su organización, funcionamiento y enfoque pedagógico dirigido a la atención integral de todos, incluyendo a aquellos que tienen trastorno del espectro autista. Autores como Booth y Ainscow (2000), destacan que la inclusión implica procesos que buscan aumentar la participación en la cultura, educación y recreación, conectando acceso y

participación progresiva.

En la primera infancia, la educación inclusiva se fundamenta en una perspectiva integral que aprecia la diversidad como un recurso, no como obstáculo. Este enfoque promueve la igualdad de oportunidades y busca eliminar las desigualdades sociales y educativas. No se trata de hacer adaptaciones a los proyectos, planeaciones y prácticas pedagógicas, se necesita crear entornos que aseguren la participación activa de todos los niños y niñas en sus contextos sociales, culturales y emocionales favoreciendo su bienestar integral y contribuyendo desde los CDI a una sociedad más equitativa, objetiva y pluralista.

De acuerdo al análisis de las entrevistas, se evidencia que, en los CDI, se encuentran barreras en la formación de las agentes educativas, falta de articulación interinstitucional y en las prácticas pedagógicas, las cuales limitan el desarrollo de la educación inclusiva. Denotando desarticulación con el marco legal internacional como la convención sobre los derechos del niño, la Declaración de Salamanca y el ODS 4, donde se estipula que todos los niños y las niñas tienen derecho a acceder a una educación inclusiva, equitativa y de calidad sin ningún tipo de discriminación. Estos referentes legales piden que se eliminen las barreras, se garantice el acceso al sistema educativo y se promuevan aprendizajes significativos que apoyen el desarrollo integral desde la primera infancia.

A sí mismo, se evidencia que no se está cumpliendo con lo establecido en la normatividad colombiana, como lo estipula la CPC en los artículos 67 y 68 establecen que es un derecho fundamental y una función social, lo que obliga al estado y a los CDI a asegurar la atención a personas con discapacidad. La ley 115 de 1994, la ley 98 de 2006, la ley 1618 de 2013 y la Ley 1804 de 2016, junto con los decretos 360 de 2009 y el 1421 de 2017 garantizan el derecho

integral de la primera infancia, la educación inclusiva, los ajustes razonables y la articulación intersectorial entre el MEN, el ICBF y las entidades del SNBF.

A nivel local el decreto 0611 de 2021 política de discapacidad de Manizales y la ordenanza 930 de 2022, política de infancia y adolescencia de Caldas, alineados al marco normativo internacional y nacional al exigir derechos, inclusión, participación y atención integral a la primera infancia. Estas normativas como referente para solicitar recursos, formación continua, profesional especializado y apoyos adaptados en los CDI.

De acuerdo con los resultados en la categoría barreras pedagógicas, se evidencia que la intencionalidad inclusiva que las agentes educativas declaran, se ven eclipsadas por la persistencia de barreras operativas en la planeación y ejecución pedagógica. En concordancia con lo planteado por Sánchez (2010), las limitaciones estructurales permean la práctica docente desde el planteamiento de los objetivos y la articulación con contenidos y evaluación.

Las agentes educativas ponen de manifiesto la ausencia de adaptaciones curriculares específicas para niños y niñas con TEA, no obedeciendo al desinterés actitudinal, sino a la carencia de herramientas técnicas, didácticas y recursos adecuados. Esto perpetúa metodologías homogéneas que continúan adaptando a los menores al entorno, sin centrarse a la flexibilización de aulas que garanticen la participación de los estudiantes.

En cuanto a las brechas en la formación docente las respuestas analizadas reflejan una desconexión crítica entre la formación recibida y las realidades del aula inclusiva. Aunque la (UNESCO, 1996) y la literatura de Cruz, (2018) señalan que la cualificación docente debe desarrollar competencias socioemocionales, teóricas y didácticas reflexivas, las agentes educativas reportan que las capacitaciones impartidas por el ICBF están enfocadas en el

cumplimiento normativo o informativo general, sin brindar pautas que aseguren entornos inclusivos específicos para los niños y niñas con TEA. De igual, manera las capacitaciones son superficiales e inconexas, ya que carecen de acompañamiento situado, lo que impide que las prácticas sean acordes con las necesidades particulares de los CDI.

Desde la categoría de articulación interinstitucional y el vacío de acompañamiento técnico los relatos visibilizan una falla estructural del Sistema Nacional de Bienestar Familiar y de las entidades territoriales. Aunque la gestión inclusiva permite redes interinstitucionales colaborativas (Castellanos, 202), las agentes educativas perciben la existencia de un aislamiento operativo de los Centros de Desarrollo Infantil.

La inasistencia de equipos interdisciplinarios permanente traslada la responsabilidad absoluta a las agentes educativas para que creen los espacios inclusivos en el aula. De igual manera se evidencia la existencia de una fragmentación entre el MEN y el ICBF.

La interpretación de la información se realizó desde un enfoque descriptivo-interpretativo debido a que el interés del estudio no se limitó a identificar la frecuencia de las respuestas, sino a comprender los significados contruidos por las agentes educativas a partir de sus experiencias en el contexto institucional. Desde esta perspectiva, los relatos fueron analizados considerando la relación entre el discurso de las agentes educativas, sus condiciones laborales, las dinámicas de los CDI y los referentes normativos y conceptuales de la educación inclusiva en el marco de los proyectos pedagógicos y los planes de formación.

Capítulo IV. Estrategia sugerida

En este apartado se presenta el protocolo de atención integral, inclusiva y articulada a niñas y niños con trastorno del espectro autista TEA, éste busca desarrollar estrategias que se centren en eliminar barreras y promover entornos accesibles, acciones dirigidas a brindar atención integral, respetando la diversidad y la igualdad como principios fundamentales de la Política Nacional de Primera Infancia.

Al generar beneficios tangibles, se mejora la calidad de vida de estos niños y niñas al fortalecer sus capacidades cognitivas, socioemocionales y comunicativas. Se les ofrecen herramientas pedagógicas adaptadas, como estrategias de comunicación aumentativa, rutinas visuales y juegos inclusivos, que facilitan su integración efectiva a la sociedad desde la primera infancia.

Además, estas iniciativas también benefician a aquellos que no tienen ninguna discapacidad, ya que desde pequeños aprenden a valorar la inclusión, la solidaridad y el respeto mutuo; al interactuar con sus compañeros con TEA como iguales y parte del mismo grupo, se promueve una cultura de empatía y equidad, en línea con el enfoque de pedagogía inclusiva del Ministerio de Educación Nacional.

Esto no solo ayuda a prevenir estigmas y discriminación, sino que también fomenta habilidades importantes como la resiliencia emocional y la colaboración, preparando a todos los participantes para vivir en armonía en entornos diversos. Además, se garantiza que todos tengan acceso equitativo a servicios de atención y desarrollo integral, cumpliendo con los estándares del ICBF para los CDI.

Esta estrategia no solo mejora la utilización de los recursos institucionales, sino que también genera beneficios a largo plazo: los participantes con TEA desarrollan autonomía y habilidades sociales que les ayudarán a ser más independientes en el futuro, mientras que los niños y niñas neurotípicos aprenden valores democráticos, contribuyendo a una sociedad más justa e inclusiva.

En los CDI San Sebastián y San José, es fundamental poner en marcha acciones que impulsen la participación, siempre guiados por el principio del interés de la niñez y el enfoque del modelo social de la discapacidad, esto es especialmente importante para atender a los niños y niñas con trastorno del espectro autista TEA. Esta iniciativa está diseñada para mejorar la calidad de vida de la primera infancia, favorecer sus habilidades y proporcionarles las herramientas necesarias para que puedan integrarse de manera efectiva a la sociedad. (Ver Anexo J)

Capítulo V. Conclusiones y prospectiva

4.1. Conclusiones

Con la aplicación de las entrevistas, se evidencia de manera clara que las barreras pedagógicas en los CDI San Sebastián y San José de Manizales, no son situaciones aisladas, si no que están arraigadas en la estructura de los CDI como tal. Éstas se presentan en diferentes niveles, ya que las agentes educativas carecen de competencias y habilidades para identificar y atender las necesidades específicas de los niños y niñas con trastorno del espectro autista. Existe escasez de materiales didácticos apropiados, los espacios físicos no están adaptados para el manejo de actividades sensoriales y atención individualizada. La falta de formación no es sólo técnica, como en el caso de manejo de estrategias comunicativas y de conducta, si no también conceptual, porque no se cuenta con fundamentos teóricos claros para brindar atención integral a la población con TEA, lo que implica una interpretación de conductas y una toma de decisiones inapropiadas al momento de la práctica pedagógica inclusiva.

Los hallazgos también permiten afirmar que la inclusión de los niños y las niñas con TEA constituye una responsabilidad compartida entre las agentes educativas, los CDI, las entidades territoriales, el sector salud, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y las demás instituciones que conforman el Sistema Nacional de Bienestar Familiar. De acuerdo con los planteamientos de Echeita y con los aportes de Booth y Ainscow, la inclusión implica garantizar la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los niños y las niñas, mediante la identificación y eliminación de las barreras que limitan estos procesos. En consecuencia, los CDI no pueden asumir de manera aislada la responsabilidad de realizar adaptaciones pedagógicas, atender necesidades específicas o gestionar apoyos especializados sin contar con rutas claras de articulación y acompañamiento institucional.

Las agentes educativas reconocen la necesidad de un cambio, reflejan disposición y sensibilidad hacia la inclusión, sin embargo, es una intención que no se traduce en transformación pedagógica, la cual requiere eliminar barreras como falta de formación, ausencia de un profesional especializado que puedan aportar en la creación de estrategias personalizadas y herramientas didácticas concretas, las cuales se generan mediante las capacitaciones, procesos de reflexión colectiva, momentos de interacción entre teoría y práctica.

Desde la perspectiva de Freire, la transformación educativa requiere procesos permanentes de reflexión crítica sobre la práctica. Por tanto, la inclusión no puede reducirse a una declaración institucional ni a la buena voluntad de los actores educativos; exige reconocer las condiciones que producen exclusión y generar acciones colectivas orientadas a modificarlas. En los CDI estudiados se observa disposición y sensibilidad por parte de las agentes educativas frente a la inclusión; sin embargo, esta actitud debe acompañarse de procesos sistemáticos de formación, diálogo, reflexión pedagógica y construcción colectiva de alternativas, de manera que la intención inclusiva se concrete en prácticas educativas transformadoras.

La inclusión es responsabilidad de todos los entes gubernamentales, para que funcione es esencial que exista una coordinación entre las diferentes instituciones y una clara distribución de roles y responsabilidades. Los CDI no pueden hacer adaptaciones específicas sin los canales adecuados que aseguren el acceso a recursos técnicos y en salud que promuevan un trabajo colaborativo y articulado, para que esto funcione es necesario establecer acuerdos entre los CDI y las instituciones del SNBF, para garantizar entornos inclusivos, seguros y adaptados que faciliten su aprendizaje, autonomía e interacción social a los niños y niñas con TEA.

Pese a la presencia de un marco normativo e institucional que apoya la educación inclusiva, en la práctica existe una brecha considerable, entre lo que establece la normativa y lo

que realmente se aplica en los CDI, la investigación muestra una desconexión entre los mandatos y la realidad en su implementación, esto evidencia la falta de procedimientos específicos para los CDI, la carencia de indicadores claros que permitan monitorear la inclusión en la primera infancia. La normativa se convierte más en un ideal a alcanzar que en una guía práctica del día a día, lo que contribuye a que las agentes educativas continúen encontrando barreras para generar las adaptaciones pedagógicas inclusivas.

La creación de un protocolo integral, para los niños y niñas con trastorno del espectro autista en los CDI San José y San Sebastián, se presenta como una respuesta estratégica y operativa teniendo en cuenta criterios para crear entornos inclusivos, seguros y adaptados que faciliten su aprendizaje, autonomía e interacción social, mediante una ruta en coordinación con instituciones, generando adaptaciones pedagógicas y herramientas para la creación de ambientes inclusivos adecuados que ayuden a estandarizar buenas prácticas, a minimizar o eliminar las barreras y fomentar una cultura institucional que promueva el derecho a una prestación del servicio para todos los niños y niñas en igualdad de condiciones.

En conclusión, la elaboración del protocolo no debe entenderse como un documento netamente administrativo, sino como una herramienta de transformación institucional. Su implementación puede contribuir a estandarizar buenas prácticas, reducir la improvisación, fortalecer las competencias de las agentes educativas, mejorar la coordinación interinstitucional y promover una cultura institucional basada en el reconocimiento de la diversidad. En concordancia con Freire, Echeita, Dubrovsky, Lanza, Cruz, Booth y Ainscow, una educación verdaderamente inclusiva exige pasar del discurso a la acción, mediante cambios concretos en las condiciones, relaciones y prácticas que hacen posible la participación y el aprendizaje de todos los niños y las niñas.

Su importancia radica en que no se limita a establecer recomendaciones generales, sino que propone una ruta institucional organizada, con responsables, acciones e indicadores de seguimiento. Por tanto, puede contribuir a que los entornos sean más seguros, previsibles, accesibles y flexibles para los niños y las niñas con TEA, favoreciendo su participación en las actividades rectoras de la primera infancia: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.

Durante el desarrollo del trabajo las limitaciones presentadas son la escasez de antecedentes investigativos en el contexto, especialmente en primera infancia. Esta situación dificulta la construcción de una mirada amplia y fundamentada sobre las problemáticas asociadas a la inclusión educativa de la población con TEA, lo que exige el diseño de estrategias estructuradas, contextualizadas y basadas en evidencias más categóricas adaptadas a las realidades locales sin fundamentos estructurales.

4.2. Implicaciones

Los resultados permiten identificar que las principales barreras para la atención de los niños y las niñas con trastorno del espectro autista (TEA) no se ubican únicamente en las características individuales de los agentes educativos, sino también en las condiciones de formación, organización institucional, disponibilidad de recursos y articulación intersectorial presentes en los Centros de Desarrollo Infantil. En este sentido, aunque se reconoce la disposición, el compromiso y la voluntad de las agentes educativas para favorecer la inclusión, estas actitudes no siempre están acompañadas de conocimientos específicos sobre el TEA ni de herramientas pedagógicas suficientes para responder a las particularidades de cada niño y niña.

Esta situación puede generar una atención heterogénea, en la que la calidad de las experiencias educativas dependa, en gran medida, de la iniciativa, la experiencia previa o la buena voluntad de cada agente educativa. Por consiguiente, se corre el riesgo de que las respuestas pedagógicas sean improvisadas, poco sistemáticas o centradas en el manejo inmediato de las situaciones, en lugar de sustentarse en procesos de observación, planeación, seguimiento y evaluación. La inclusión no debería depender exclusivamente de esfuerzos individuales, sino constituirse en una responsabilidad institucional respaldada por orientaciones claras, formación continua, acompañamiento y recursos suficientes.

En el marco colombiano, los ajustes razonables comprenden acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias para eliminar barreras y favorecer la participación; además, no dependen exclusivamente de la existencia de un diagnóstico médico, sino de la identificación de las barreras que afectan el aprendizaje y la participación. Por ello, en los CDI resulta necesario avanzar hacia una comprensión del entorno y de las prácticas pedagógicas que permita identificar qué condiciones están limitando la comunicación, la interacción, la autonomía, la autorregulación y la participación de los niños y las niñas.

Una primera implicación se relaciona con la necesidad de fortalecer las competencias específicas de las agentes educativas. Las dificultades identificadas en aspectos como la comprensión de las características del TEA, la comunicación, la autorregulación, la observación de señales de alerta, la identificación de necesidades y la adaptación de actividades pueden limitar la capacidad para diseñar experiencias flexibles, accesibles y significativas.

La formación requerida no debería reducirse a capacitaciones teóricas o aisladas. Es fundamental promover procesos continuos, prácticos y contextualizados que incluyan:

- Acompañamiento y observación directa en el aula.
- Análisis de situaciones reales y estudios de caso.
- Modelamiento de estrategias por parte de profesionales con experiencia.
- Espacios de reflexión sobre las prácticas cotidianas.
- Elaboración colectiva de materiales y apoyos visuales.
- Seguimiento a los avances, dificultades y ajustes implementados.
- Participación de las familias en la construcción de estrategias coherentes entre el hogar y el CDI.

En consecuencia, una propuesta de formación debería contemplar un protocolo institucional con orientaciones concretas para la observación, la comunicación, la participación, la autorregulación, la adaptación de actividades y el seguimiento pedagógico. Este protocolo no debe convertirse en una lista rígida de procedimientos, puesto que cada niño y niña presenta formas particulares de comunicarse, relacionarse, aprender y responder a los estímulos del entorno. Su función sería ofrecer criterios comunes para orientar la actuación institucional y evitar que cada agente educativa deba resolver las situaciones de manera aislada.

La planeación pedagógica también requiere una transformación. No es suficiente diseñar actividades generales para el grupo y realizar modificaciones únicamente cuando aparece una dificultad. Se necesita anticipar posibles barreras y planear diferentes formas de acceso, participación y expresión. Esto implica considerar los ritmos de aprendizaje, los intereses, las formas de comunicación, las necesidades sensoriales, los niveles de autonomía y las posibilidades de interacción de cada niño y niña.

Por ejemplo, una actividad de narración no debería depender exclusivamente de la comprensión y respuesta verbal. Puede incorporar imágenes, objetos concretos, gestos, secuencias visuales, canciones, anticipadores y opciones de respuesta no verbal. De esta manera, se amplían las posibilidades de participación sin separar al niño o la niña de la experiencia grupal.

Una segunda implicación corresponde a las limitaciones relacionadas con el material didáctico y la adecuación de los espacios físicos. La escasez de recursos accesibles puede restringir las oportunidades de exploración sensorial, comunicación, juego simbólico, interacción social y desarrollo de la autonomía. Asimismo, los ambientes poco previsibles, excesivamente ruidosos, sobrecargados de estímulos o carentes de zonas de calma pueden aumentar la desregulación y dificultar la participación.

Esta situación no significa que la atención inclusiva dependa exclusivamente de materiales especializados o costosos. Sin embargo, sí requiere que la institución planifique el uso de recursos disponibles y realice adaptaciones pertinentes. Algunas acciones posibles son:

- Organizar los espacios mediante zonas claramente diferenciadas.
- Utilizar apoyos visuales para anticipar rutinas y transiciones.
- Reducir estímulos innecesarios que puedan generar sobrecarga sensorial.
- Incorporar objetos concretos, fotografías, pictogramas y tableros de elección.
- Crear un espacio tranquilo para favorecer la regulación.
- Ofrecer diversas formas de participación en el juego y las actividades.
- Adaptar el tamaño, la textura, el tiempo de uso y la complejidad de los materiales.
- Garantizar que los recursos estén disponibles para todo el grupo y no se conviertan en elementos de segregación.

La falta de adaptaciones puede traducirse en menor participación y en dificultades para evidenciar los aprendizajes y avances de los niños y las niñas. No obstante, es importante precisar que los resultados no permiten afirmar de manera causal que la carencia de materiales produzca directamente retrocesos en los indicadores de desarrollo. Lo que sí puede sostenerse es que estas condiciones constituyen barreras que pueden reducir las oportunidades de aprendizaje, comunicación, interacción y participación, especialmente cuando no existen estrategias alternativas ni apoyos institucionales.

Por esta razón, los indicadores de desarrollo deben analizarse con cautela. Un bajo desempeño en una actividad no necesariamente refleja una ausencia de capacidad o un retroceso en el desarrollo; también puede indicar que la actividad, el ambiente, el tiempo disponible o la forma de evaluación no fueron suficientemente accesibles para el niño o la niña.

Una tercera implicación se relaciona con la implementación desigual de las disposiciones sobre educación inclusiva, la limitada articulación entre instituciones y la ausencia de recursos especializados. Aunque el marco normativo colombiano reconoce la importancia de eliminar barreras y garantizar apoyos y ajustes razonables para el desarrollo, el aprendizaje y la participación de los niños y las niñas con discapacidad, su aplicación efectiva depende de las capacidades concretas de cada institución y territorio.

Cuando no existen redes institucionales sólidas entre los CDI, las familias, las entidades territoriales, los servicios de salud y otros profesionales, las agentes educativas pueden asumir responsabilidades que exceden su formación y sus funciones. Esto puede generar respuestas fragmentadas, demoras en la orientación a las familias y dificultades para establecer estrategias coherentes de acompañamiento.

La institución debe asumir un papel activo en la organización de estas redes mediante:

- Rutas claras de comunicación con las familias.
- Registro sistemático de observaciones pedagógicas.
- Reuniones de seguimiento interdisciplinario.
- Articulación con servicios de salud y apoyos especializados cuando sea necesario.
- Definición de responsables institucionales para el seguimiento.
- Gestión de recursos y asesorías ante las entidades competentes.
- Evaluación periódica de las barreras y de la eficacia de los ajustes implementados.

Esta articulación debe respetar los límites entre la labor pedagógica y la intervención clínica o terapéutica. Las agentes educativas pueden observar, documentar y comunicar comportamientos relacionados con la participación, la comunicación, la interacción y la regulación; también pueden implementar estrategias pedagógicas y ajustes del ambiente. Sin embargo, no les corresponde diagnosticar el TEA, realizar terapias, establecer tratamientos, interpretar clínicamente conductas ni sustituir la valoración de profesionales de la salud.

En consecuencia, el protocolo propuesto debe referirse a la detección de señales de alerta y a la identificación pedagógica de barreras, no al diagnóstico clínico. Su propósito sería orientar la observación, la remisión responsable, la comunicación con las familias y la creación de apoyos educativos oportunos. Esta delimitación protege a los niños y las niñas de interpretaciones inadecuadas y evita que las agentes educativas sean responsabilizadas por funciones que no corresponden a su rol.

Es necesario diferenciar las implicaciones sustentadas en los datos de aquellas que corresponden a proyecciones de la propuesta. A partir de la información analizada, puede

afirmarse que existen debilidades en las competencias específicas de las agentes educativas, limitaciones en la disponibilidad de materiales y espacios, dificultades en la planeación de ajustes y condiciones institucionales que pueden obstaculizar una atención inclusiva y equitativa.

Sin embargo, no puede afirmarse, únicamente con estos resultados, que dichas barreras sean la causa directa de todos los cambios en el desarrollo de los niños y las niñas, ni que la implementación de un protocolo produzca automáticamente mejoras en los indicadores. Estas relaciones deben ser objeto de procesos posteriores de seguimiento y evaluación.

En cambio, constituyen proyecciones de la propuesta las siguientes acciones:

- Diseñar e implementar un protocolo institucional de atención pedagógica.
- Desarrollar un programa de formación continua para las agentes educativas.
- Crear bancos de materiales visuales, sensoriales y comunicativos.
- Adecuar progresivamente los espacios de los CDI.
- Establecer mecanismos de articulación con las familias y las redes de apoyo.
- Implementar instrumentos de seguimiento a la participación y al desarrollo.
- Evaluar periódicamente la pertinencia de los ajustes razonables.

Estas acciones no deben presentarse como resultados ya comprobados, sino como alternativas de mejoramiento derivadas de las necesidades identificadas. Su efectividad tendría que verificarse mediante indicadores como la participación en las actividades, la diversidad de formas de comunicación, la disminución de barreras ambientales, la calidad de la planeación, la percepción de las familias y el nivel de confianza de las agentes educativas.

En síntesis, los hallazgos muestran que la inclusión de los niños y las niñas con TEA en los CDI enfrenta barreras pedagógicas, institucionales y contextuales. La respuesta no puede limitarse a exigir mayor compromiso individual a las agentes educativas; requiere fortalecer sus competencias, transformar la planeación, adaptar los ambientes, organizar redes de apoyo y establecer criterios institucionales comunes. La propuesta pedagógica debe orientarse a prevenir barreras y favorecer la participación, sin invadir el campo clínico ni presentar como resultados comprobados aquellas acciones que aún corresponden a proyecciones de intervención.

4.3. Prospectiva

Luego de identificar las barreras que presentan las agentes educativas de los CDI, se propone poner en marcha un protocolo integral, que cuente con el respaldo y acuerdos entre instituciones del SNBF, el cual sea una guía operativa que brinde herramientas para la atención de niños y niñas con trastorno del espectro autista, que conecte una formación continua y práctica del personal de los CDI, ofreciendo profesional especializado para los diferentes tipos de discapacidad, proporcionando materiales pedagógicos adaptados, recursos accesibles, proyectos y planeaciones pedagógicas flexibles y herramientas de evaluación inclusiva.

Las líneas de investigaciones que se proponen se deben enfocar en la articulación, familias-CDI y acompañamiento socioafectivo explorando el vínculo entre las agentes educativas y los cuidadores principales, analizando cómo el contexto familiar puede constituirse en facilitador o barrera en la creación de espacio inclusivos para los niños y niñas con alguna discapacidad. Otra línea que se puede enfocar una investigación son las políticas públicas, marcos normativos y su implementación real, analizando la brecha entre la norma legal sobre

educación inclusiva en primera infancia y su viabilidad financiera u operativa en los CDI a nivel local y regional.

Estas líneas permitirán pasar de una identificación general de dificultades a una caracterización sistemática de las condiciones que producen exclusión o participación de los niños y niñas con TEA.

Referencias

- Acevedo-Zapata, S. (2017). Innovación pedagógica y curricular para la inclusión social. (C. Regional, Ed.) *Revista Pilquen*, 14
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6248983>
- Alcaldía de Manizales. (2021). *Politica de discapacidad. Decreto 0611 de 2021*. Manizales: Alcaldia de Manizales. https://manizales.gov.co/wp-content/uploads/2024/06/DEC_0611-27092021-POR-EL-CUAL-SE-ADOPTA-LA-POLITICA-PUBLICA-DE-DISCAPACIDAD-DEL-MUNICIPIO-DE-MANIZALES-2021-2028-1-1.pdf
- Asociación asperger-TEA. (2024). *La discacidad psicosocial en las personas en el espectro autista*. Sevilla. <https://aspergersevilla.org/la-discapacidad-psicosocial-en-las-personas-en-el-espectro-autista/>
- Ávila, A. A. (2022). La música y su aporte en el lenguaje verbal del niño con transtorno espectro autista TEA. *Journal Scientific*, Vol. 6(Núm. 4), Pp. 500-517.
<https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/124/463>
- Avila, A., y Mendieta, Y. (2022). La música y su aporte en el lenguaje verbal del niño con transtorno espectro autista TEA. *Journal Scientific MQRInvestigar*, Vol. 6(Núm. 4), Pp. 500-517. <https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/124/463>
- Barajas, C. C., y Gonzáles, D. (2024). *Estrategia de Inclusión de Niños con Discapacidad Visual en Cinco Unidades de atención a la primera infancia de Barrancabermeja-Santander. (Tesis de maestría)*. Universidad de Santander, Bucaramanga, Colombia.

<https://repositorio.udes.edu.co/server/api/core/bitstreams/7745861f-10ac-4d99-9bee-1479420809a7/content>

Bardin, L. (1986). *El analisis de contenido*. (B. y. C.U.C.S.M, Ed.)

<https://es.scribd.com/doc/316986801/Bardin-Analisis-de-Contenido>

Barrios, H. (2016). Neurociencia, educación y entorno sociocultural. (U. d. Sabana, Ed.)

Educación y educadores., Vol. 19(Núm. 3), pp. 395-415.

<https://www.redalyc.org/journal/834/83448566005/html/>

Blanco, R. (04 de 1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Biblioteca Digital*

UNDESDOC, pp. 55-72. Obtenido de Biblioteca Digital UNDESDOC:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116196_spa.locale=es

Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Mark Vaughan.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17276/indice%20de%20inclusion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la educación y mejora de la educación inclusiva*.

Desarrollando el aprendizaje y el desarrollo en las escuelas. Mark Vaughan.

https://formacion.intef.es/tutorizados_2013_2019/pluginfile.php/110242/mod_imscp/content/2/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf

Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Inclusión Educativa*. Reino Unido: CSIE.

<https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>

- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Fuem. Educación+ecosocial.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15049/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva-OEI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social* (Primera ed.). Santiago: LOM. Concha y Toro 23.
<https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2015/08/canales-eron-manuel-metodologias-de-la-investigacion-social.pdf>
- Canet, G. (2009). *Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida*. Salamanca: Instiyuto Universitario de Integración en la comunidad.
<https://sid-inico.usal.es/docs/F8/FDO22224/>
- Cañadas, M. (2021). *Educación Inclusiva en la primera Infancia*.
<https://omepworld.org/es/educacion-inclusiva-en-la-primera-infancia-margarita-canadas/>
- Carrasco, A. (2019). *Propuesta de intervención musical para niños con Trastorno del Espectro Autista*. Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/90427/CARRASCO%20SOTELO,%20ANDREA.pdf>
- CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines. *versión 2.0(Traducción al español versión 2.0. (2013))*, Wakefield,MA: Author.
https://emtic.educarex.es/images/articulos_mila/DUA_articulo/UDL_Guidelines_v2.0-full_espanol.pdf

- Castellano, M. E. (2002). Las redes sociales de cooperacion de la educación superior: estrategia para una concertación entre la educación superior y el estado . *Mimeo del Misterio de educación superior*.
- Castillo, L. E. (30 de Septiembre de 2020). Los proyectos pedagógicos en preescolar: un semillero de investigadores. *Ruta Maestra*, 29, Pp. 69- 75.
<https://rutamaestra.santillana.com.co/los-proyectos-pedagogicos-de-aula-en-preescolar-un-semillero-de-investigadores/>
- Clares, J. (2018). *La expresión y comunicación emocional como base de la creatividad*. Sevilla, España: Repositorio de la Universidad de Sevilla, Asociación Internacional de Expresión y Comunicación Emocional. https://congreso.us.es/ciece/lib_Ciece_17.pdf
- Colás-Bravo, p., Reyes-de Cózar, S., y Conde-Jiménez, J. (2017). Efectos de las prácticas inclusivas en los centros educativos y su impacto en el estaod emocinal del profesorado. *Polyphōnía. evista de Educación Inclusiva*, Vol. 1(Núm. 2), pp. 34- 55.
<https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/18>
- Colmenares, A. J. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y silencios: Revista Latinoamericana de educación* , Vol. 3(Núm. 1), Pp. 102-115.
- Comisión Económica para America Latina y el Caribe. Cepal. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. (pág. 93). Naciones Unidas.
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>

Congreso de la República. (2006). *Ley 1098 de 2006 Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. <https://www.fiscalia.gov.co/colombia/wp-content/uploads/2012/01/Ley-1098-de-2006.pdf>

Constitucion Política de Colombia. (1991). *Articulo 67*. Bogota, Colombia: Gobierno de Colombia.

https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=4125

Cruz, R. (2018). Inclusión, Discapacidad y profesores: Algunas reflexiones para repensar las prácticas (Político-Educativas). *Revista latinoamericana de educación inclusiva* , Vol. 12(Núm. 2). Obtenido de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200041>

Cynthia, D. (2000). *Educación Inclusiva*.

<http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad1/u1.I.6.htm>

Decreto 010 del 2016. (2016). *Politica publica de discapacidad departamenti de caldas*. Manizales Caldas: Gobernacion de caldas.

<https://docs.google.com/viewer?url=https://site.caldas.gov.co/informacion-de-la-entidad/1-12-informacion-sobre-decisiones-que-puede-afectar-al-publico/3877-decreto-210-politica-publica-de-discapacidad-2016-1-pdf/download?p=1>

DECRETO 1084 DE 2015. (mayo 2015 ultima actualizacion 12 de mayo de 2023). *VERSIÓN INTEGRADA CON SUS MODIFICACIONES* Esta versión incorpora las modificaciones introducidas al decreto único reglamentario del Sector de Inclusión Social y Reconciliación. Bogota: Presidencia de la republica.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77715>

Decreto 4875 DE 2011. (22 de Diciembre de 2011). *Por el cual se crea la Comisión*

Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia – AIPI – y la Comisión

Especial de Seguimiento para la Atención Integral a la Primera Infancia. Bogota:

Presidencia de la republica.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=45144#:~:text=Por>

[%20el%20cual%20se%20crea,Integral%20a%20la%20Primera%20Infancia.&text=ART](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=45144#:~:text=Por)

[%C3%8DCULO%201%C2%BA.,Integral%20de%20la%20Primera%20Infancia.](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=45144#:~:text=Por)

Departamento Nacional de Planeación. (2013). *Conpes social*. Bogota: Departamento Nacional

de Planeación. <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/conpes/social/166.pdf>

Díaz, A. B. (2020). *Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del*

Decreto 1421 del 2017. . Revista historia educación latinoamericana, Vol. 22(34), 265 –

290. Doi. <https://doi.org/10.19053/01227238.9823>.

Dubrosky, S., y Lanza, K. (2019). Prácticas inclusivas en el nivel secundario: La experiencia

desde la perspectiva de una estudiante con discapacidad. *Revista de La Escuela de*

Ciencias de La Educación,, 1(14), 15–32. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i14.403>

Echeita , G. (2013). Inclusión y exclusión. De nuevo Voz y quebranto. *Revista Iberoamericana*

sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación, Vol. 11(Num. 2), pp. 99- 118.

www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf

Echeita, G. (2002). Atención a la diversidad. Sentido, dilemas y ámbitos de intervención. *Revista*

Studia Académica UNED, pp 135-152. Recuperado el 16 de 10 de 2024

ESE Centro de Salud San José Boyacá, Secretaría de Salud de la Gobernación de Boyacá y

Ministerio de Salud. (2021). Análisis de situación de salud con el modelo de los

determinantes sociales de salud. Boyacá, Boyacá.

https://www.boyaca.gov.co/SecSalud/images/Documentos/asis2021/asis_boyaca_2021.

Fals Borda, O. (1981). Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. *Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini*.

Fayol, H. (1987). *Administration Industrielle et Générale. Traducido por Constantino Dimitru.*, 209 p. Buenos Aires: Editorial Ateneo 1916.

<https://www.google.com/search?q=FAYOL%2C+Henry.+Administration+Industrielle+et+G%C3%A9n%C3%A9rale.+Traducido+por+Constantino+Dimitru.+1987.+14.+ed.+Buenos+Aires%3A+Editorial+Ateneo%2C+1916%2C+209+p.&oq=FAYOL%2C+Henry.+Administration+Industrielle+et+G%C3%A>

Fonseca, I., & Cortés, Y. M. (2024). *Estrategias pedagógicas y barreras que intervienen en la implementación de la educación inclusiva, identificadas por docentes de preescolar y primaria de una institución educativa del sur de Bogotá. [Tesis de maestría]*. Universidad del Bosque, Bogotá.

<https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/88c6656e-7105-4cd1-9b55-3e0ddc27812a/content>

Forgiony, J. (2019). Análisis conceptual de las prácticas inclusivas en el aula, diversidad y convivencia escolar. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, Vol. 7(Núm. S1), pp. 33-37. doi:10.15649/2346030X.504

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*.

Edit. Siglo XXI. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Esperanza.pdf>

Freire, P. (1996). La educación como práctica de la libertad.

https://www.google.com.co/books/edition/La_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_de_la_libertad/OycFAQAIAAJ?hl=es&gbpv=1&bsq=inauthor:%22Paulo+Freire%22&dq=inauthor:%22Paulo+Freire%22&printsec=frontcover

Fundación Saldarriaga Concha. (2015/2016). *Convenio 1375 de 2015/ 2016 ESCALA DE VALORACIÓN CUALITATIVA DEL DESARROLLO*. Bogotá: Fundacion saldarriaga concha.

https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/manual_tecnico_escal_de_valoracion_cualitativa.pdf

Fundación Saldarriaga Concha. (2021). *Inclusión y equidad desde la primera infancia*.

<https://www.saldarriagaconcha.org/inclusion-y-equidad-desde-la-primera-infancia-2>

Gallardo, Y., y Moreno, A. (1999). *Aprender a Investigar: Recolección de la información*.

Bogotá: ICFES.

[https://academia.utp.edu.co/grupobasicoclinicayaplicadas/files/2013/06/3.-](https://academia.utp.edu.co/grupobasicoclinicayaplicadas/files/2013/06/3.-Recolecci%C3%B3n-de-la-Informaci%C3%B3n-APRENDER-A-INVESTIGAR-ICFES.pdf)

[Recolecci%C3%B3n-de-la-Informaci%C3%B3n-APRENDER-A-INVESTIGAR-ICFES.pdf](https://academia.utp.edu.co/grupobasicoclinicayaplicadas/files/2013/06/3.-Recolecci%C3%B3n-de-la-Informaci%C3%B3n-APRENDER-A-INVESTIGAR-ICFES.pdf)

Gamboa, M. C. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las

inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. 103. Revista de investigaciones

UNAD, 12(1), 101-128.

https://www.researchgate.net/publication/318354456_Estrategias_pedagogicas_y_didacticas_para_el_desarrollo_de_las_inteligencias_multiples_y_el_aprendizaje_autonomo

Garabé de Lara, J. (2012). *El autismo. Historia y clasificaciones. Salud Mental.*

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252012000300010

Garcia-Pico, M. F., & Macia-Cedeño, A. R. (19 de septiembre de 2024). Pedagogía social

inclusiva y barreras de aprendizaje en estudiantes con discapacidad auditiva. *LATAM.*

Revista latinoamericana de ciencias sociales y humanidades, Vol. V(Núm. 5), pp. 1098-

1109. DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2673>

Garzón, V. (2020). *Representaciones sociales de docentes de primera infancia sobre la*

educación inclusiva. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

<file:///C:/Users/alexp/OneDrive/Escritorio/Tesis%20U%3B%20DISTRITAL.pdf>

Gobernación de Caldas. (2022). *Policia publica de primera infancia. Ordenanza 930.* Manizales.

[https://site.caldas.gov.co/informacion-de-la-entidad/1-12-informacion-sobre-decisiones-](https://site.caldas.gov.co/informacion-de-la-entidad/1-12-informacion-sobre-decisiones-que-puede-afectar-al-publico/3888-ordenanza-930-por-medio-de-la-cual-se-adopta-la-politica-de-primera-infancia-infancia-adolescencia-y-fortalecimiento-familiar-2022-203)

[que-puede-afectar-al-publico/3888-ordenanza-930-por-medio-de-la-cual-se-adopta-la-](https://site.caldas.gov.co/informacion-de-la-entidad/1-12-informacion-sobre-decisiones-que-puede-afectar-al-publico/3888-ordenanza-930-por-medio-de-la-cual-se-adopta-la-politica-de-primera-infancia-infancia-adolescencia-y-fortalecimiento-familiar-2022-203)

[politica-de-primera-infancia-infancia-adolescencia-y-fortalecimiento-familiar-2022-203](https://site.caldas.gov.co/informacion-de-la-entidad/1-12-informacion-sobre-decisiones-que-puede-afectar-al-publico/3888-ordenanza-930-por-medio-de-la-cual-se-adopta-la-politica-de-primera-infancia-infancia-adolescencia-y-fortalecimiento-familiar-2022-203)

Gobierno de Colombia. (2009). *Decreto 366.* Gobierno de Colombia.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=35084>

Gobierno de Colombia. (2017). *Decreto 1421.* Gobierno de Colombia.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>

Gómez Tagle López, E., y Castillo Fernandez, D. (2001). “La discapacidad en los adultos

mayores: análisis sobre la situación en México”. (Verano, Ed.) *Revista trabajo*

social.(Núm 3), p. 124. <https://www.scielo.org.mx/pdf/tla/v10n40/1870-6916-tla-10-40-00176.pdf>

Guerrero-Romera, C. (Julio de 2012). Hacia la construcción de proceso y prácticas "exclusivas" Metodologías para la intervención. *quadernsanimacio.net*(Núm. 16).
<http://quadernsanimacio.net>

Guevara, G. P., Verdesoto, A., y Castro, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo. Revista Científica Mundo de la Investigación y el conocimiento*, Vol. 4(Núm. 3), Pp. 163-173. doi:10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173

Gutiérrez, R. (2022). Evaluación de las necesidades del profesorado de educación infantil y primaria para implementar prácticas pedagógicas inclusivas en el principado de Asturias. Tesis doctoral. *Tesis Doctoral*. Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=0VRqTFIg8PU%3D>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mexico: McGraw & Hill.
http://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigaci%C3%83%C2%B3n_Sampieri.pdf

Hernández, I. L. (2021). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVII(2), 242-255. <https://www.redalyc.org/journal/280/28066593015/html/>

Hernandez, R., Fernandez, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México:

Mac Graw Gil. Obtenido de [https://www.esup.edu.pe/wp-](https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf)

[content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-](https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf)

[metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf](https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf)

Herrera-Seda, C., Vanegas-Ortega, C., Vucencio-Callejas, V., y Maldonado-Amaro, K. (2021).

La reflexión colectiva entre profesores en formación inicial y continua como espacio de

construcción de una pedagogía inclusiva. *Revista latinoamericana de educación*

inclusiva, Vol.15(Núm. 2). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200111>

Hervás, A., Balmaña, N., y Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA).

Pediatr Integral, Vol. XXI(Núm. 2), 92-108.

[https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Trastorno%20](https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Trastorno%20del%20Espectro%20Autista.pdf)

[del%20Espectro%20Autista.pdf](https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Trastorno%20del%20Espectro%20Autista.pdf)

Hodis, B., Mughal, S., & SaadabadiAbdolreza. (17 de 01 de 2025). *Sitio oficial del gobierno de*

Estados Unidos. (N. L. Medicine, Editor)

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK525976/>

Hurtado, J. (2000). *Capítulo III: Marco metodológico*. IRBE. Universidad privada.

ICBF – Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2020). Lineamiento Técnico para la

atención a la primera infancia.

[https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/lm5.pp_lineamiento_tecnico_para_la_aten](https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/lm5.pp_lineamiento_tecnico_para_la_atencion_a_la_primera_infancia_v5.pdf)

[cion_a_la_primera_infancia_v5.pdf](https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/lm5.pp_lineamiento_tecnico_para_la_atencion_a_la_primera_infancia_v5.pdf).

[https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/lm5.pp_lineamiento_tecnico_para_la_aten](https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/lm5.pp_lineamiento_tecnico_para_la_atencion_a_la_primera_infancia_v5.pdf)

[cion_a_la_primera_infancia_v5.pdf](https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/lm5.pp_lineamiento_tecnico_para_la_atencion_a_la_primera_infancia_v5.pdf)

- ICBF. (2014). *Resolución 2000 de 2014. Por la cual se ordena la aplicación del enfoque diferencial en los Programas Misionales del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*. Bogotá: INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR – ICBF.
https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/compilacion/docs/resolucion_icbf_2000_2014.htm
- ICBF. (2021). *El derecho a una educación inclusiva*. Obtenido de <https://www.icbf.gov.co/mis-manos-te-enseñan/el-derecho-una-educacion-inclusiva>
- ICBF. (2022). *Lineamiento técnico para la atención a la primera infancia*. Bogotá.
https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/lm5.pp_lineamiento_tecnico_para_la_atencion_a_la_primera_infancia_v7.pdf
- ICBF. (28 de 12 de 2023). *MODELO ENFOQUE DIFERENCIAL DE DERECHOS. MODELO DE ENFOQUE DIFERENCIAL DE DERECHOS*, 12,13.
https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/md1.de_modelo_enfoque_diferencial_de_derechos_v2.pdf
- ICBF. (2023). *Resolución 7998 de 2023. Por el cual se adopta el enfoque diferencial de derechos*. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar familiar.
https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/resolucion_7998_de_2023_-_adopta_modelo_de_enfoque_diferencial_de_derechos_del_icbf_v2.pdf
- ICBF. (2023). *Modelo de Enfoque diferencial. Macroproceso Direccionamiento Estratégico., Versión 2.0*, 12.
https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/md1.de_modelo_enfoque_diferencial_de_derechos_v2.pdf

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2022). *Manual operativo modalidad familiar para la atención a la primera infancia.*

https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/mo13.pp_manual_operativo_modalidad_familiar_v7.pdf

Junta de Extremadura. (2017). *Estrategia de economía verde y circular y EXTREMADURA 2030 PLAN DE ACCIÓN DE LA JUNTA DE EXTREMADURA* . Extremadura 2030.

<https://www.juntaex.es/documents/77055/406857/Actuacion-+Plan+de+Accion+de+la+Junta+de+Extremadura+2030.pdf>

Ley 115. (1994). *Por la cual se expide la ley general de educación.* Bogota , Colombia: Gobierno de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

LEY 12 DE 1991. (s.f.). *CONVENCION INTERNACIONAL SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO.* Bogota: Congreso de la republica.

https://www.oas.org/dil/esp/convencion_internacional_de_los_derechos_del_nino_colombia.pdf

Ley 1804. (2016). *Ley 1804 de 2016 por la cual se establece la política de Estado para el*

Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. Bogotá, Colombia: Congreso de la república. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778>

Ley general de Educación. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

- Maldonado, J. E. (2018). *Metodología de la investigación social: paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario* (Primera edición ed.). Bogotá: Ediciones de la U. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9789587628616_A34259692/preview-9789587628616_A34259692.pdf
- March, I. M. (2018). *Intervención en habilidades sociales de los niños con trastorno del espectro autista: Una revisión bibliográfica* (Vol. 39 (2)). España: Redalyc. Papeles del Psicólogo. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77855949009>
- March, I., Montagut, M., Pastor, G., y Fernandez, M. (2018). Intervención en habilidades sociales de los niños con trastorno del espectro autista: Una revisión bibliográfica. *Papeles del Psicologo*, Vol. 39 (Núm. 2), Pp. 140-151. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77855949009>
- March, I., Montagut, M., Pastor, G., & Fernández, M. I. (2018). Intervención en habilidades sociales de los niños con trastorno de espectro autista: una revisión bibliográfica. *Papeles del psicologo*, Vol. 39(Núm. 2), Pp. 140 - 151. Redalyc.org. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77855949009>
- Marchesi, Á., Blanco, R., & Hernández, L. (2021). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. . Fundación MAPFRE. <https://universidadyhumanidad.itm.edu.co/BancoConocimiento/DocumentosOtrasEntidades/Educaci%C3%B3n%20inclusivas%20Metas%20educativas%202021.pdf>
- Medina, F. &. (2023). *oncepciones de los docentes de nivel inicial acerca de la inclusión educativa de niños con diagnóstico TEA (trastorno del espectro autista)*. Rosario, Ecuador: Repositorio Institucional Digital UGR. Universidad del Gran Rosario.

<https://rid.ugr.edu.ar/bitstream/handle/20.500.14125/731/Inv.%20D-485%20MFN%207707%20tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

MEN - Ministerio de Educación Nacional. (2014). El arte en la educación inicial.

https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-341813_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf

MEN - Ministerio de Educación Nacional. (2020). Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Sistema-de-Educacion-Inicial/178032:Actividades-rectoras-de-la-primer-infancia-y-de-la-educacion-inicial>

MEN. (2016). *Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera*. Bogotá. <https://www.mineduacion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-381611.html>

MEN. (2022). *Inclusión y equidad: Hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia. Nota técnica*. Bogota D.C. : Mini. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf

Meneses, M. S., y 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. *Boletín científico de la Escuela Superior Atotonilco de Tula, Vol. 10*(Núm. 19), 14-18. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/atotonilco/article/view/9593/9770>

Meneses, M., y 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. *Boletín científico de la Escuela Superior Atotonilco de Tula*, Vol. 10(Núm. 19), Pp. 14-18.

<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/atotonilco/article/view/9593/9770>

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Proyectos Pedagógicos Productivos. Una estrategia para el aprendizaje escolar y el proyecto de vida*. Bogotá, Colombia.

https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-287836_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *La literatura en la educación inicial*. Bogotá.

https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_archivo_pdf_doc_23.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Articulación intersectorial para la política pública*.

https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411147_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (Septiembre- Diciembre de 2007). *Educación para todos. Al tablero. El periódico de un país que educa y que se educa*.

<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (22 de Agosto de 2018). *Lineamientos curriculares*.

Bogotá, Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Referentes-de-Calidad/339975:Lineamientos-curriculares>

Ministerio de salud y protección social. (2024). *Boletín técnico: personas certificadas con discapacidad*. Bogotá.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PES/boletin-personas-certificadas-discapacidad-primer-semester-2024.pdf>

Montealegre, D., y Urrego, J. (2010). Enfoques diferenciales de género y etnia. En D.

Montealgre, y J. Urrego, *Acción sin daño y construcción de paz*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

[https://www.google.com/search?q=MONTALEGRE%2C+D.+\(2010\).+Enfoques+difere+nciales+de+g%C3%A9nero+y+etnia.+M%C3%B3dulo+de+la+especializaci%C3%B3n+en+acci%C3%B3n+sin+da%C3%B1o+y+construcci%C3%B3n+de+paz.+Universidad+Nacional+de+Colombia.&rlz=1C1GCEU_es&oq=MO](https://www.google.com/search?q=MONTALEGRE%2C+D.+(2010).+Enfoques+difere+nciales+de+g%C3%A9nero+y+etnia.+M%C3%B3dulo+de+la+especializaci%C3%B3n+en+acci%C3%B3n+sin+da%C3%B1o+y+construcci%C3%B3n+de+paz.+Universidad+Nacional+de+Colombia.&rlz=1C1GCEU_es&oq=MO)

Montoya-Araque, L., y Ramirez-Ortíz, L. (2024). Apuestas de Inclusión Educativa en Primera

Infancia: Experiencias de las Docentes. *Apuestas de Inclusión Educativa en Primera Infancia: Experiencias de las Docentes*. Universidad de Santander, Bucaramanga.

<https://repositorio.udes.edu.co/server/api/core/bitstreams/9ea1b8bc-0572-46f7-8c25-e0da0c8843d4/content>

Morales-Acosta , G., Gámez-Hoyos, S., y Galleguillos-Laverde, X. (Enero-junio de 2023). Una

mirada a la gestión inclusiva en la primera infancia: Dimensión política del índice de inclusión. *Revista política, globalidad y ciudadanía*, Vol. 9(Núm. 17), pp.157-177.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/pgc/v9n17/2395-8448-pgc-9-17-161.pdf>

Moreno, K. (2018). El juego y el diseño universal de aprendizaje (DUA) como propuesta

pedagógica para el desarrollo del pensamiento matemático. [Tesis de grado]. Universidad distrital Francisco José de Caldas.

<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/12963/MorenoRinc%F3nKarolViviana2018.pdf;jsessionid=2014B2775F8BCF89E36C7261E299B2A7?sequence=1>

- Moreno, S. (2024). *Percepciones y emociones presentes desde la experiencia de ser maestro en la educación inclusiva en primera infancia. [Tesis de maestría]*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/87795>
- Mundo inicial . (04 de 10 de 2021). Principios de la educación inicial . pp. 13- 15.
<https://mundoinicial.com/los-principios-de-la-educacion-inicial/>
- Muñoz Ibaceta , C. (1998). Hacia una pedagogía de la inclusión social y educativa en la formación de profesores. (Unifreire, Ed.) *Unifreire. Universitas Paulo ferreire*.
- Muñoz, C. (1998). Hacia una pedagogía de la inclusión social y educativa en la formación de profesores. *Unifreire*.
<https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/2fe523c4-98f9-4d27-bbf6-95cff3e47839/content>
- Naciones Unidas. (s.f.). *Convención de los derechos de las personas con discapacidad*. ONU.
<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- NOVAC, C. y. (2016). strategic human resources management in the romanian organizations. .
Cross-Cultural Management Journal., vol. XVIII, no. 2,, 107-113.
http://seaopenresearch.eu/Journals/articles/CMJ2016_I2_4.pdf
- Novac, C., y Ciochina, R. (2016). strategic human resources management in the romanian organizations. *Cross-Cultural Management Journal.*, vol. XVIII, no. 2,, 107-113.
http://seaopenresearch.eu/Journals/articles/CMJ2016_I2_4.pdf
- Olimpiadas Especiales. (s.f.). Por qué es importante la inclusión en la escuela. *Olimpiadas Especiales*, Blog. Obtenido de <https://www.olimpiadasespeciales.org/blog/por-que-es-importante-la-inclusion-en-la-escuela>

- Olivar, A. (2020). Políticas públicas y enfoques diferenciales: aproximaciones desde la interculturalidad y la democracia radical. *Iztapalapa. Revista de ciencias sociales y humanidades*, Vol. 41(Núm. 88).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-91762020000100139#:~:text=Es%20decir%2C%20el%20enfoque%20diferencial%20es%2C%20a,no%20era%20esa%20la%20intenci%C3%B3n%20del%20Estado.
- OMS. (2010). *LA FINANCIACIÓN DE LOS SISTEMAS DE SALUD El camino hacia la cobertura universal*. Catalogación por la Biblioteca de la OMS.
- OMS. (2025). *Autismo: datos y cifras*.<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- ONU. (2002). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- ONU. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de desarrollo sostenible. Una oportunidad para América y el caribe*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Orozco, I. C. (2022). *Luces para una educación sin exclusiones: narrativas docentes que enseñan cómo hacer pedagogía inclusiva en Educación Infantil, Primaria, Secundaria y universidad*. Universidad de Sevilla, Sevilla España.
<https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/f1cd6fbc-5783-4af4-845a-1e1bd3ce6f87/content>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

(CINCA, Ed.) Madrid, España: CERMI.

<https://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf>

Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. [http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/de 2012/docs/calba. pdf](http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/de%202012/docs/calba.pdf).

Pastor, C. (2018). El Diseño Universal Para El Aprendizaje. Ediciones Morata.
https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Alba.Disen%CC%83oUniversalAprendizaje.PR_.pdf

Patiño, T. (2022). El trastorno del espectro autista en el sistema educativo. Proyecto práctico. *Master universitario en educación especial*. Univerisdad Europea valencia, Valencia.

Peña, K., Rivera, J., & Quiroga, L. (2021). *Procesos de integración o inclusión social en el aula en niños con TEA en instituciones educativas regulares*. Universidad cooperativa de Colombia, Bogotá, Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/bitstreams/041363c3-c2e6-4e29-9ddfbaa1be8a221e/download>

Pérez Merevello, A., Orellana Peña , E., Moran, M., & Mora Soria, L. (Enero-marzo de 2025). Estrategias pedagógicas inclusivas en el desarrollo de los niños en la primera infancia. *Yachakuna - Revista Científica*, Vol. 2(Núm. 1), pp. 130- 138. doi:DOI:
<https://doi.org/10.70557/2025.ychkn.2.1.p130-138>

Pérez-castro, J. (22 de 01 de 2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*.

(Núm. 53), pp. 01- 22.

<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/948/1077>

Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: *profesionalización y razón pedagógica* ., (Vol. 1). Graó. <https://josedominguezblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/desarrollar-la-practica-reflexiva-en-el-oficio-de-ensenar.pdf>

Pinto Molina, M. (1992). *El resumen documental: principios y métodos*.

Política Nacional de Infancia y Adolescencia. (2018). *Todos por la infancia y la adolescencia. Política nacional de infancia y adolescencia. Ruta integral de atenciones*.
https://www.icbf.gov.co/system/files/politica_nacional_de_infancia_y_adolescencia_-_ria.pdf

Presidencia de la República. (2017). *Decreto 1421*. Bogotá.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>

Presidencia de la República. (2018). *Decreto 1336 de 2018*. Bogotá: Presidencia de la republica.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87682>

Presidencia de la República. (2018). *Decreto 1416 de 2018. Por medio del cual se modifica el Decreto 4875 de 2011 y se dictan otras disposiciones*. Bogotá.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87869>

Presidencia de la República. (2022). *Decreto 1411 de 2022*. Bogotá: Presidencia de la republica.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=191187>

Quintero, N., y Guzmán, S. (2024). *Análisis de Estrategias Pedagógicas para Fortalecer la Práctica Docente desde el Diseño Universal para el Aprendizaje en Preescolar y Primer*

- Grado en la IED Evardo Turizo Palencia. [Tesis de maestría].* Universidad de La Costa, Barranquilla, Colombia. <https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/55e0acac-19ed-4545-baa8-e01a48a71128>
- República de Colombia. (1999). *"Por el cual se organiza el Sistema Administrativo de Bienestar Familiar, se reestructura el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y se dictan otras disposiciones"*. Bogotá: República de Colombia.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=9753>
- República de Colombia. (2013). *Ley 1618*. Dada en Bogotá, D. C.,.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- Rose, D. y. (2002). Enseñar a todos los estudiantes en la era digital:. *diseño universal para el aprendizaje* . Beauregard St., Alexandria, VA 22311-1714.
https://www.researchgate.net/publication/225336097_David_H_Rose_Anne_Meyer_Teaching_Every_Student_in_the_Digital_Age_Universal_Design_for_Learning
- Salamanca , A. B., & Martin, C. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure. Investigación*(Núm. 27).
<http://www.sc.ehu.es/plwllumuj/ebalECTS/praktikak/muestreo.pdf>
- Sánchez, A. P. (2010). Identificación de barreras educativas en el proceso de transición de la educación media a la educación superior en personas sordas: un estudio exploratorio. *Tesis de Maestría en Discapacidad e Inclusión Social*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/11305>
- Sánchez, P. (2024). *La discapacidad cognitiva desde la inclusión pedagógica en al ciudad de Manizales (Tesis de Maestría)*. Universidad de caldas, Manizales, Colombia.

<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/6995/tesis.%20Dis capacidad%20cognitiva.%20Cinde.%20U%20Manizales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sanger, C., y Gleason, N. (2020). *Diversión e inclusión global en la Educación. Diversión e inclusión global en la Educación*. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3>

Sanna, V. (2022). *Inclusión educativa de niños/as con discapacidad en el nivel inicial. Experiencias en la ciudad de LIncol. [Tesis doctoral]*. Segundo congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Provincia de Buenos Aires. (2017-2021).

<https://www.aacademica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/178>

Secretaría de Educación de Bogotá. (2023). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): principios y pautas para su desarrollo*. Bogotá: Portal espacio maestro. <https://portalespaciomaestro.educacionbogota.edu.co/contenidos-educativos/disenouniversal-para-el-aprendizaje-dua-principios-y-pautas-para-su>

Serra, F. (2000). Proceso de un niño con autismo en una actividad de vacaciones normalizada. *Siglo cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, Vol. 31(Núm. 190), pp. 27-36. <http://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785016.pdf>

Simón, C., y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez, y L. Torrego, *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (págs. pp. 33- 65). Madrid, España: Wolters Kluwer. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/07/Comprender-la-educación-inclusiva-para-intentar-llevarla-a-la-práctica.pdf>

Solla-Salvador, C. (2013). *Guía de buenas prácticas en educación inclusiva*. España: Save the children.

https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/guia_de_buenas_practicas_en_educacion_inclusiva_vok.pdf

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y marco de acción sobre necesidades educativas especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca* (Recopilación 38 p ed., Vols. Cuadernos de integración educativa, 3 [2]). España. <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-255f7710-f448-48e8-a7dc-169ac612e9eb>

UNESCO. (1995). *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. UNESDOC. [e https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262504_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262504_spa)

UNESCO. (2008). 48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE). 2. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159920_spa

UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa/

UNESCO. (2019). *Educación y atención inclusiva para la primera infancia: documento de referencia para el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan»*. Cali, Colombia : UNESDOC. biblioteca digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370417_spa

- UNESCO. (2021). *Inclusión en la atención y la educación de la primera infancia: informe sobre inclusión y educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502_spa
- UNESCO. (2023). *Qué debe saber acerca de la inclusión en la educación* . Unesco .
<https://www.unesco.org/es/inclusion-education/need-know>
- UNICEF. (1998/2006). *Convención sobre los derechos del niño*. España: UNICEF Comité español. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Velez, M. J., San Andrés, S. M., y Pasmiño, M. F. (2020). Inclusión y su importancia en las instituciones educativas desde los mecanismos de integración del alumnado. *Revista arbitrada interdisciplinaria Koimonia*, Vol. 5(Núm. 9).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576869060001>
- Victoriano, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Plane-UC. *Estudios Pedagógicos. Universidad Austral de Chile*, Vol. XLIII(núm. 1), pp. 349-369.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173553246020>
- Villegas, J. A. (2022). Práctica pedagógica inclusiva. *Revista de investigación en ciencias de la educación. HORIZONTES*, Vol. 6(Núm. 26).
doi:<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.481>
- Viveros Albornoz, S. M. (2016). La Educación en la Primera Infancia como base del Desarrollo. (5. 1.-1. Revista de Sociología,<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/revsoci/article/view/3532>

Anexos

Anexo A. Consentimiento informado.

<https://drive.google.com/drive/folders/1PlSe11RE4junS--rRhKmsLqr6N394PXy>

Anexo B. Autorización de la investigación.

<https://drive.google.com/drive/folders/1kpMnk5EewY7qxx6XgzaH12rzDWzjy5iq>

Anexo C. Cuestionario de entrevistas.

https://drive.google.com/drive/folders/1VLP_T6EbqAD0dyRdplEvS5-l8pI9YE3i

Anexo D. Transcripción de entrevistas.

<https://drive.google.com/drive/folders/1KMdaFhBd5nDdPbs8SVeBPNa15yk54ags>

Anexo E. Planes de formación y proyectos.

https://drive.google.com/drive/folders/1wWGEfBa1i4VrruTftd_zr_Lj1SXvk8OU

Anexo F. Análisis de proyectos pedagógicos

https://drive.google.com/drive/folders/1qqRs3RSjywAuL_sIA8ywSX_Jslge33jw

G. Matriz de análisis planes de formación.

<https://drive.google.com/drive/folders/1fy788t8Jmgm9qx6a85PWfKhsmJA-0q8w>

Anexo H. Validación de instrumentos.

https://drive.google.com/drive/folders/1Fbn_IqcDIYs1fxeow8ZMHkuBm_DgRS9r

Anexo I. Análisis y sistematización de entrevistas.

https://drive.google.com/drive/folders/1xGTEzjbk5QPvUrv2jb0n_zbtmo0nEToB

Anexo J. Protocolo integral.

<https://drive.google.com/drive/folders/1c8hJM8p7Asnh9c9k51cyJe13W1eBCVVO>