

De la normativa a la práctica pedagógica: Educación inclusiva de estudiantes con diagnóstico TEA en dos instituciones educativas, una pública y otra privada de Bogotá.

Lince Cateryne López Camacho

Leidy Viviana Hernández Grajales

Trabajo de grado para obtener el título de Magíster en Educación

Asesor

Humberto Sánchez Rueda

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Junio 2026

Tabla de contenido

Introducción	3
Capítulo 1 - Planteamiento Del Problema	9
Justificación	15
Pregunta De Investigación	22
Objetivos	23
Objetivo General.....	23
Objetivos Específicos	23
Categorías de análisis	24
Capítulo 2 - Marco Teórico	28
2.1 Inclusión Educativa Para Estudiantes Con Trastorno Del Espectro Autista (TEA)	28
2.2 Marco Normativo De La Educación Inclusiva En Colombia.....	31
Articulación Intersectorial En La Atención Educativa De Estudiantes Con TEA	55
2.3 Neurodiversidad y Transformación De Las Culturas Escolares	57
2.4 Trayectorias Escolares E Inclusión Educativa	58
Capítulo 3 – Ruta Metodológica	62
3.1 Diseño De La Investigación	62
3.2 Participantes	63
3.3 Técnicas E Instrumentos De Recolección De Información	64
3.3.1 Cuestionarios:.....	64
3.3.2 Entrevistas Semiestructuradas:	64
3.3.3 Análisis Documental:	65
3.4 Categorías De Análisis	65
3.5 Procedimiento De Análisis.....	65
Formulario 1	67
Formulario 2.....	72
Formulario 3	75
3.6 Consentimiento Informado	77
Capítulo 4 – Resultados	79
4.1 Gestión Institucional De La Inclusión	79
4.2 Traducción Pedagógica De La Inclusión	83
4.3 Impacto Educativo Y Cultura Inclusiva.....	89
4.4 Discusión	92

Conclusiones	95
Recomendaciones	98
Referencias.....	101

Introducción

La inclusión educativa ha emergido en las últimas décadas como un principio fundamental en los sistemas educativos a nivel mundial, orientado a garantizar el derecho de todos los estudiantes a una educación equitativa, pertinente y de calidad. En sus orígenes, este concepto estuvo ligado a la integración de los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares; sin embargo, con el paso del tiempo su alcance se amplió hasta abarcar a todos aquellos que, por distintas razones, enfrentan barreras para el acceso, permanencia y participación en la vida escolar (UNESCO, 1994).

Esta evolución refleja un cambio de paradigma: ya no se concibe la inclusión como una adaptación aislada para ciertos grupos, sino como una transformación estructural y cultural del

sistema educativo en su conjunto. En el plano internacional, el desarrollo del concepto de inclusión ha estado marcado por hitos que han orientado las políticas públicas y las prácticas pedagógicas. La Declaración de Salamanca de 1994, impulsada por la UNESCO, estableció el principio de que las escuelas deben estar diseñadas para acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales o lingüísticas.

Este documento introdujo un giro trascendental, dado que, ya no son los estudiantes quienes deben ajustarse al sistema, sino el sistema el que debe transformarse para responder a la diversidad de quienes lo conforman. Años más tarde, la agenda “Educación para Todos” (2000) reforzó este compromiso, insistiendo en la necesidad de eliminar barreras históricas de acceso y participación. De manera complementaria, el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 de la

agenda 2030 planteó la meta global de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones

Unidas, 2015), reafirmando que la inclusión constituye un componente esencial para el desarrollo humano y social sostenible.

Autores contemporáneos, como Warner Ruiz Chaves et al. (2021), han enfatizado que la inclusión educativa debe trascender a una visión reduccionista asociada únicamente a la discapacidad, para reconocer la diversidad en todas sus expresiones: cultural, étnica, lingüística, socioeconómica y de género, entre otras. En este sentido, el debate académico coincide en que la inclusión es, ante todo, un proceso de transformación que exige la reconfiguración de estructuras escolares, la formulación de políticas públicas coherentes, la disposición de recursos y la formación docente especializada.

Como señalan Martín González et al. (2017), ello implica diseñar propuestas pedagógicas flexibles y diferenciadas que respondan de manera genuina a las necesidades de cada estudiante. En el ámbito pedagógico, diversos autores subrayan que la inclusión no solo transforma las prácticas de aula, sino también a la sociedad en su conjunto, promoviendo valores de respeto, empatía y convivencia democrática (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013).

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva no es únicamente una opción metodológica, sino una necesidad estructural para avanzar hacia sistemas educativos que reconozcan la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento colectivo. Tal como lo plantea Echeita (2013), resulta imposible concebir una escuela inclusiva en un contexto social

caracterizado por desigualdades y la exclusión, lo cual evidencia la estrecha relación entre la transformación escolar y la transformación social.

La reflexión de Echeita (2006) es importante dado que refiere que; la inclusión debe comprenderse no como un proceso de integración de ciertos estudiantes al modelo ordinario, sino como una transformación integral de valores, prácticas y estructuras escolares que permitan un acceso equitativo y real a todos los estudiantes. En este sentido, la diversidad no se entiende como obstáculo, sino como fuente de aprendizaje y desarrollo colectivo. Esto demanda la participación evidente de todos los actores docentes, estudiantes, familias, comunidad y Estado, en la construcción de entornos educativos accesibles y culturalmente pertinentes.

Autores como Booth y Ainscow (2015) destacan que los principios de equidad, participación y respeto por la diversidad son la base ética de la inclusión educativa. Ellos sostienen que esta debe orientarse a la eliminación de cualquier forma de discriminación, adaptando los procesos de enseñanza, el currículo, los recursos y las estructuras escolares a la

multiplicidad de necesidades de los estudiantes. En esta misma línea, Borges y Orosco (2014) plantean que la educación inclusiva no solo atiende las necesidades de quienes tradicionalmente han sido marginados, sino que enriquece la experiencia de aprendizaje de toda la comunidad escolar al promover prácticas colaborativas y recursos diversificados.

La investigación ha demostrado que las prácticas inclusivas tienen efectos positivos en el rendimiento académico, en la convivencia escolar y en la construcción de sentido de pertenencia (Booth y Ainscow, 2015). Aquí, el rol del docente se entiende como un factor decisivo.

Fernández (2013) subraya que el maestro es el agente clave de la transformación inclusiva, ya que es quien traduce las políticas y principios en prácticas pedagógicas concretas y visibles dentro del aula. De igual modo, Arnaiz (2012) advierte que las metodologías inclusivas deben garantizar múltiples oportunidades de aprendizaje, estimulando la autonomía, la colaboración y la creatividad estudiantil.

En cuanto a las competencias docentes, Fernández y Hernández Fernández (2013) sostienen que la disposición profesional, la innovación y la creatividad son indispensables para la consolidación de una escuela inclusiva. Asumir la diversidad implica, además, un reconocimiento del derecho a la diferencia como elemento constitutivo de la educación, lo que exige superar modelos pedagógicos rígidos y avanzar hacia prácticas diferenciadas y flexibles (Fernández Fernández, 2010). Así mismo, la evidencia resalta la importancia de la participación de las familias en el proceso, como la necesidad de eliminar barreras arquitectónicas, garantizar recursos especializados y favorecer una gestión escolar colaborativa.

De este modo, la inclusión educativa se configura como un principio ético, político y pedagógico que requiere de la colaboración activa de toda la comunidad educativa. Retomando a

Echeita (2006), solo mediante el optimismo, la esperanza y la construcción colectiva de prácticas democráticas es posible avanzar hacia una escuela que garantice equidad y justicia social.

La inclusión educativa se ha consolidado en las últimas décadas como un principio orientador de las políticas públicas y de los sistemas escolares, sustentada en marcos internacionales de derechos humanos y en normativas nacionales que reconocen la diversidad como un valor constitutivo de la educación (Ministerio de Educación Nacional, 2022). En Colombia, la ruta normativa de inclusión escolar se ha consolidado en las últimas décadas como un marco orientado a garantizar el acceso, permanencia y participación de estudiantes con discapacidad, incluyendo aquellos con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Este marco no se limita a declaraciones generales, sino que establece medidas específicas: la implementación de ajustes razonables (como adaptaciones curriculares, flexibilización en evaluaciones y adecuaciones físicas en las instituciones), el diseño de apoyos individualizados (planes pedagógicos personalizados, acompañamiento de profesionales de apoyo y estrategias diferenciadas de enseñanza), y la creación de mecanismos de seguimiento institucional (comités de inclusión, sistemas de reporte y evaluación periódica de avances).

La ruta se sustenta en disposiciones como la **Ley 1618 de 2013**, que asegura el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad; el **Decreto 1421 de 2017**, que reglamenta la atención educativa en el marco de la educación inclusiva y obliga a las instituciones a garantizar apoyos y ajustes razonables; y la **Ley 2216 de 2022**, que promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes con necesidades específicas de aprendizaje (Congreso de la República, 2013; Congreso de la República, 2017; Congreso de la República, 2022).

No obstante, la existencia de un marco normativo estructurado no asegura, por sí misma, su apropiación ni su traducción coherente en las prácticas institucionales y pedagógicas.

Diversos estudios han evidenciado la persistencia de brechas entre lo prescrito por la norma y las condiciones reales de implementación en los contextos escolares, particularmente en lo relacionado con la articulación entre estrategias pedagógicas, adaptaciones curriculares y procesos institucionales de apoyo (Barrero Vera & Álvarez Reyes, 2023). Estas tensiones ponen en evidencia que la inclusión no depende exclusivamente de la regulación normativa y jurídica, sino de dinámicas organizativas, culturales y formativas que median su concreción en las instituciones en el aula.

En este escenario, resulta pertinente problematizar cómo se configura dicha ruta normativa en contextos educativos específicos y de qué manera se materializa en las prácticas concretas de la Educación Inclusiva. La comprensión de estas dinámicas es fundamental para identificar coherencias, brechas y oportunidades de fortalecimiento en la implementación de la inclusión escolar. Investigaciones recientes han señalado que las percepciones y disposiciones de los actores escolares docentes, directivos y familias desempeñan un papel decisivo en la forma en que las políticas se concretan en la práctica, lo que evidencia la necesidad de fortalecer procesos de formación docente y acompañamiento institucional (Cardoso Ariza et al., 2023).

Capítulo 1 - Planteamiento Del Problema

La educación inclusiva en Colombia ha experimentado avances significativos a partir de marcos normativos como la Ley 115 de 1994 y la Ley 1618 de 2013, las cuales establecen principios orientados a garantizar el derecho a la educación sin discriminación y a promover la integración de la diversidad humana en los entornos educativos regulares. Estas disposiciones representan un compromiso del Estado con la equidad, la participación y el reconocimiento de las diferencias como parte constitutiva del sistema educativo.

No obstante, a pesar de estos robustos avances normativos, su implementación no se refleja plenamente en la práctica pedagógica cotidiana. Un estudio sectorial de la Contraloría General de la República (2024) advierte que, aunque el país cuenta con un marco jurídico sólido en materia de inclusión, “la implementación de la educación inclusiva aún no es una realidad y tiene bastante por mejorar”. El informe señala que persisten dificultades en la atención a estudiantes con discapacidad, limitaciones en la aplicación de ajustes razonables y debilidades en la formación docente para responder a la diversidad en el aula.

Este hallazgo reafirma la importancia de valorar si existe una brecha entre la norma y la práctica sigue y como esto sigue siendo uno principales barreras y desafíos de la educación inclusiva en Colombia: las leyes han sentado las bases, pero la transformación pedagógica y cultural en las instituciones educativas avanza de manera desigual y requiere un compromiso más profundo en términos de recursos, formación y seguimiento.

En este contexto, la presente investigación centra su interés en los estudiantes con diagnóstico dentro del Espectro Autista (TEA), quienes continúan enfrentando barreras

estructurales, pedagógicas, actitudinales y sociales que limitan su inclusión efectiva en el aula, tal como lo evidencian estudios desarrollados en el contexto colombiano en los que docentes identifican múltiples obstáculos en la formación profesional, en la aplicación de mediaciones pedagógicas efectivas y en factores normativos y socioeconómicos que dificultan el avance de procesos inclusivos para estudiantes con TEA (Bejarano Gómez, Garzón Moreno & Arias Huertas, 2020).

Estas dificultades evidencian la necesidad de fortalecer las estrategias institucionales, la formación docente y los apoyos especializados, con el fin de garantizar no solo el acceso, sino también la permanencia y participación significativa de estos estudiantes en el sistema educativo (Cangá León & Benites Moreno, 2025). Tal como señalan Valencia Zapata, Córdoba Rodríguez y Murillo Riascos (2024), “a pesar de los avances normativos, las prácticas pedagógicas continúan mostrando barreras estructurales y actitudinales que limitan la participación efectiva de los estudiantes con TEA en el aula” (p. 45).

La insuficiencia en la formación docente en la inclusión Escolar, la falta de recursos adecuados en las aulas y la escasa adaptación curricular dificultan la implementación de políticas inclusivas que aseguren la participación equitativa y el acceso a una educación de calidad para todos los estudiantes. A pesar de las normativas en favor de la inclusión, la trazabilidad en la activación de la ruta de inclusión que realizan las instituciones, las estrategias pedagógicas y las adaptaciones curriculares implementadas en las instituciones educativas colombianas presentan grandes variaciones, tanto en su diseño como en su efectividad. Esto genera disparidades significativas en la experiencia educativa de los estudiantes con TEA y sus familias (Gómez & Rodríguez, 2024; UNESCO, 2023).

Según Martínez y Varón (2019), la falta de formación específica en el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y la escasa implementación de estrategias pedagógicas diferenciadas limitan el alcance de las políticas inclusivas en Colombia. En esta misma línea, Gutiérrez Moreno y Tejada Aguilar (2025) advierten que “la falta de preparación docente y la limitada disponibilidad de recursos especializados continúan siendo barreras estructurales que impiden una verdadera inclusión educativa”, lo que refuerza la necesidad de revisar críticamente las condiciones institucionales que afectan la equidad educativa.

En este contexto, la institución de carácter público y el Colegio de carácter privado ubicados en Bogotá seleccionados para esta investigación, constituyen escenarios pertinentes para analizar las coherencias, tensiones y brechas que pueden surgir entre la configuración normativa de la inclusión escolar y su materialización en las prácticas institucionales y pedagógicas dirigidas a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

En Colombia, la ruta normativa de inclusión escolar se ha consolidado en las últimas décadas como un marco orientado a garantizar el acceso, permanencia y participación de estudiantes con discapacidad, incluyendo aquellos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este marco no se limita a declaraciones generales, sino que establece medidas específicas: la elaboración del PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables), que constituye el instrumento pedagógico y administrativo donde se consignan las necesidades particulares de cada estudiante y las estrategias para atenderlas; la implementación de ajustes razonables, entendidos como las acciones concretas que se derivan del PIAR y que se aplican en el aula (adaptaciones curriculares, flexibilización en evaluaciones, adecuaciones físicas o tecnológicas); y el

acompañamiento socioemocional, que complementa la dimensión pedagógica y busca garantizar la participación plena y el bienestar integral del estudiante.

La ruta se sustenta en disposiciones como la Ley 1618 de 2013, que asegura el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad; el Decreto 1421 de 2017, que reglamenta la atención educativa en el marco de la educación inclusiva y establece la obligatoriedad del PIAR como herramienta de planificación; y la Ley 2216 de 2022, que promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes con necesidades específicas de aprendizaje (Congreso de la República, 2013; Congreso de la República, 2017; Congreso de la República, 2022)

El acercamiento a la educación inclusiva en una institución pública con énfasis en la formación docente para las primeras infancias y una institución privada con orientación católica y bilingüe posibilita examinar cómo las condiciones institucionales, organizativas y formativas inciden en dicha materialización. En este sentido, se busca caracterizar la manera que la ruta normativa se concreta en prácticas pedagógicas, adaptaciones curriculares y estrategias de acompañamiento, así como reconocer posibles tensiones derivadas de limitaciones estructurales, disponibilidad de recursos, enfoques pedagógicos y procesos de capacitación docente.

De esta manera, el análisis no se limita a describir la existencia de políticas inclusivas, sino que problematiza la relación entre el marco normativo y su traducción pedagógica en cada contexto escolar, identificando convergencias, diferencias y vacíos que permitan comprender las dinámicas institucionales de la inclusión educativa para estudiantes con TEA. Esta aproximación comparativa ofrece elementos para formular orientaciones contextualizadas que fortalezcan la coherencia entre la normativa vigente y las prácticas educativas en los niveles analizados.

A pesar de los esfuerzos orientados a promover la inclusión, persisten importantes desafíos relacionados con la insuficiente adopción de metodologías pedagógicas adaptativas, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que podría constituirse en una línea base del proceso de enseñanza–aprendizaje, pero cuya aplicación en contextos escolares reales es aún limitada por la falta de capacitación, recursos y transformación de las prácticas docentes; a esto se suma la ausencia de evaluaciones rigurosas que midan el impacto de estas estrategias en el aprendizaje y la participación de estudiantes, así como la atención a su bienestar socioemocional, especialmente en el caso de población con TEA (Jiménez Arias et al., 2025).

Según Calvo (2020), la formación docente insuficiente continúa siendo una barrera crítica para el éxito de la inclusión educativa, ya que muchos profesores no cuentan con la preparación adecuada para diseñar e implementar estrategias que respondan a las necesidades individuales de los estudiantes con TEA. Asimismo, Rose, Meyer y Gordon (2014) señalan que el DUA requiere una implementación sistemática y evaluaciones constantes para garantizar su efectividad en contextos diversos.

Además, la escasa comprensión sobre la neurodiversidad en el aula contribuye a una visión reduccionista de la inclusión, limitándola a la simple presencia física de los estudiantes, sin garantizar su integración plena en los ámbitos académicos, sociales y emocionales. Esto coincide con lo planteado por Ainscow (2020) y la UNESCO (2020), quienes destacan que la inclusión efectiva no solo requiere ajustes curriculares, sino también un cambio profundo en la cultura institucional y en la percepción de la diversidad.

La dimensión socioemocional también desempeña un papel crucial en el proceso de inclusión. La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2020) señala que un adecuado

acompañamiento emocional es fundamental para reducir barreras como la ansiedad, la depresión y los trastornos conductuales frecuentes en estudiantes con diagnóstico TEA, quienes a menudo enfrentan situaciones de exclusión. No obstante, la formación docente en estrategias de apoyo socioemocional sigue siendo insuficiente, lo que impacta negativamente en la integración efectiva de estos estudiantes dentro de la comunidad educativa (García & López, 2023).

Si bien el marco normativo de la inclusión escolar en Colombia ha tenido un desarrollo significativo en las últimas décadas, aún persisten interrogantes en torno a su materialización efectiva en las prácticas institucionales y pedagógicas, particularmente en lo relacionado con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en los niveles de preescolar y primaria. En este sentido, resulta pertinente analizar las coherencias, tensiones y brechas que se evidencian entre la configuración normativa de la inclusión escolar y su traducción en acciones concretas dentro de las instituciones educativas, considerando las condiciones organizativas, pedagógicas y formativas que inciden en dicho proceso.

Al analizar las experiencias de inclusión en estas instituciones, el estudio busca profundizar en la comprensión de las relaciones que se establecen entre la configuración normativa de la inclusión escolar y su materialización en las prácticas institucionales y pedagógicas dirigidas a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). En este marco, se pretende identificar coherencias, tensiones y brechas que emergen en la implementación de la educación inclusiva, considerando las condiciones propias de cada contexto escolar. Esta problematización permite delimitar el interrogante central que orienta la presente investigación.

Justificación

La inclusión educativa se ha consolidado en las últimas décadas como un principio rector de los sistemas escolares a nivel global. Este paradigma se sustenta en el reconocimiento de la diversidad como una condición inherente al ser humano y en la necesidad de garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, sociales o culturales, tengan acceso a una educación de calidad. Documentos internacionales como la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) han marcado una ruta clara hacia la equidad y la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.

En particular, el ODS 4 propone asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, reafirmando el papel de la escuela como garante de derechos y como espacio fundamental para la construcción de ciudadanía. Sin embargo, la brecha entre las disposiciones normativas y la práctica cotidiana sigue siendo un desafío considerable en muchos países, incluidos los de América Latina. Según la CEPAL (2020), aunque los marcos normativos de la región han avanzado, las escuelas enfrentan dificultades estructurales como la falta de formación docente, la carencia de recursos didácticos especializados y la persistencia de culturas escolares que, de manera explícita o implícita, reproducen la exclusión. A esto se suman las desigualdades socioeconómicas, que acentúan las barreras para poblaciones vulnerables.

En Colombia, el marco jurídico reconoce de manera amplia la inclusión como un derecho fundamental. Desde la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) hasta disposiciones más recientes como la Ley 1618 de 2013, la Ley 2216 de 2022 y el decreto 1421 de 2017, se han

establecido obligaciones claras para garantizar ajustes razonables y apoyos pedagógicos adecuados a los estudiantes con discapacidad.

Asimismo, el Ministerio de Educación Nacional ha producido lineamientos como la Política de Educación Inclusiva (MEN, 2006) y la Guía 34 (MEN, 2016), que orientan a las instituciones educativas en la construcción de entornos inclusivos. Sin embargo, diversos estudios señalan que la implementación sigue siendo fragmentada y desigual. Rojas-Betancur y Henao (2019), por ejemplo, muestran que las prácticas docentes muchas veces no logran materializar la inclusión, debido a limitaciones en la formación profesional y a la falta de acompañamiento institucional. El caso de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) resulta especialmente ilustrativo.

De acuerdo con la OMS (2021), uno de cada cien niños a nivel mundial presenta este diagnóstico, lo cual implica la necesidad de que los sistemas escolares estén preparados para responder con estrategias pedagógicas diferenciadas, apoyos comunicativos y ambientes estructurados. En Colombia, las cifras del DANE (2022) registran aproximadamente 30.000 personas con TEA, aunque se reconoce que existe un subregistro importante. El Ministerio de Salud (2019) ha advertido que las respuestas intersectoriales para esta población siguen siendo insuficientes, lo que repercute en las trayectorias educativas de los niños y jóvenes.

La "utopía" de la inclusión radica en que, aunque es un concepto ampliamente promovido, su implementación se encuentra obstaculizada por barreras estructurales y culturales. Para avanzar hacia una verdadera inclusión, se requieren cambios profundos que transformen los

sistemas educativos desde sus cimientos y sus prácticas, priorizando la equidad y valorando la diversidad como eje central del aprendizaje.

En un análisis más contemporáneo, Rouse y Florian (2012) establecen que uno de los mayores desafíos de la educación inclusiva es equilibrar las necesidades individuales con las colectivas. Según estos investigadores, "la educación inclusiva debe adaptarse a contextos específicos, aprovechando las fortalezas de los apoyos pedagógicos diferenciados como un recurso para la diversidad en lugar de percibirlos como una práctica separada".

En el contexto colombiano, Cifuentes (2019) señala que las normativas nacionales, como la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1421 de 2017, han buscado articular ambos enfoques mediante la promoción de un sistema educativo inclusivo que utilice estrategias pedagógicas específicas para garantizar la participación plena de todos los estudiantes. Sin embargo, el autor también advierte que aún persisten desafíos, como la falta de recursos y la necesidad de formar a los docentes en prácticas inclusivas.

Investigaciones más recientes confirman esta situación. Becerra y Tamayo (2025) muestran que, aunque Colombia cuenta con un marco normativo robusto, la implementación sigue siendo fragmentada y desigual, especialmente en instituciones públicas con limitaciones de infraestructura y recursos. Lobo (2025) enfatiza que la inclusión continúa siendo más una aspiración que una práctica consolidada, debido a la resistencia cultural y la insuficiente formación docente. Asimismo, un editorial de la Universidad Nacional de Colombia (2024) subraya que la inclusión no solo beneficia a estudiantes con discapacidad, sino que fortalece la

cohesión social y el aprendizaje colectivo, lo que refuerza la necesidad de verla como un eje transformador del sistema educativo.

La relación entre las estrategias pedagógicas específicas y la educación inclusiva debe entenderse como complementaria. Mientras que los apoyos diferenciados ofrecen respuestas a necesidades individuales, la educación inclusiva busca transformar las instituciones educativas para garantizar la equidad y la participación de todos los estudiantes. Diversas investigaciones recientes han señalado que la implementación articulada de estrategias pedagógicas diferenciadas, tecnologías educativas y principios del Diseño Universal para el Aprendizaje no solo favorece la personalización de la enseñanza, sino que contribuye a la transformación estructural de los entornos escolares, eliminando barreras y promoviendo la participación plena del estudiantado (Navas-Bonilla et al., 2025).

En este sentido, ambos enfoques, cuando se integran adecuadamente, tienen el potencial de enriquecer la experiencia educativa y promover una sociedad más justa y equitativa, donde se comprenda que la verdadera inclusión requiere esfuerzos sostenidos, cambios organizacionales, adaptaciones curriculares y transformaciones culturales que involucren no solo a los estudiantes, sino a toda la comunidad educativa.

En Colombia, aunque el Decreto 1421 de 2017 establece la obligatoriedad de planes individuales de ajustes razonables, en la práctica muchas instituciones carecen de los recursos humanos y técnicos necesarios para cumplir de manera adecuada con esta obligación. La escuela, como espacio de socialización primaria, debería garantizar ambientes que favorezcan tanto el aprendizaje académico como el desarrollo socioemocional. Jennings y Greenberg (2019)

subrayan que la competencia emocional y social del docente es un factor decisivo para el bienestar de los estudiantes y para la generación de climas de aula inclusivos.

No obstante, la realidad colombiana evidencia que gran parte del cuerpo docente no cuenta con la preparación necesaria para atender a estudiantes con TEA, lo cual genera sentimientos de frustración y, en ocasiones, prácticas de exclusión. En este marco, resulta pertinente realizar un análisis situado de cómo instituciones de diferente carácter afrontan el reto de la inclusión educativa. Como señalan Becerra y Tamayo (2025), la falta de formación especializada sigue siendo una de las principales barreras para la inclusión efectiva, y Cifuentes (2019) advierte que esta carencia limita la participación plena de los estudiantes en el aula regular.

La institución de carácter público seleccionada constituye un escenario relevante para el análisis por su carácter público y su misión de formar docentes para las infancias. En este contexto, el estudio permite examinar cómo una institución encargada de la formación de futuros maestros apropia el marco normativo de la inclusión escolar y lo traduce en prácticas institucionales y pedagógicas concretas. Analizar la manera en que esta institución adapta sus currículos, organiza apoyos, implementa la ruta de educación inclusiva y construye una cultura institucional frente a la diversidad, posibilita identificar coherencias o tensiones entre lo prescrito por la normativa y su materialización en el aula, especialmente en relación con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Por su parte, la institución privada objeto de estudio se caracteriza por su larga trayectoria en Bogotá, ofrece un contexto complementario que permite contrastar cómo las condiciones

organizativas, administrativas y pedagógicas inciden en la implementación de la inclusión escolar. Su carácter confesional y su estructura institucional posibilitan analizar de qué manera se apropia el marco normativo, cómo se desarrollan los ajustes curriculares, el uso del PIAR, las estrategias pedagógicas diferenciadas y los procesos de acompañamiento, así como las posibles brechas entre lo normativo y lo implementado.

El análisis comparativo entre ambas instituciones permite identificar similitudes, diferencias y tensiones en la gestión y gobernanza de la inclusión, en la traducción pedagógica de la normativa al currículo y al aula, y en los efectos que estas dinámicas tienen sobre la participación y el bienestar del estudiante con TEA. Esta comparación no busca establecer jerarquías entre sectores, sino comprender cómo las particularidades institucionales influyen en la materialización de la inclusión escolar.

En este sentido, la pertinencia del estudio radica en su aporte al análisis crítico de la relación entre la configuración normativa de la inclusión escolar y su implementación en contextos reales, evidenciando coherencias, brechas y desafíos en la inclusión de estudiantes con diagnóstico de TEA. Esta aproximación permite fortalecer la comprensión de los procesos inclusivos desde una perspectiva institucional y pedagógica situada.

En primer lugar, desde una **dimensión institucional**, la investigación permite examinar la gestión y gobernanza de la inclusión en cada contexto escolar, analizando el nivel de apropiación del marco normativo especialmente del Decreto 1421 de 2017, la implementación real de la ruta de inclusión, la cultura institucional frente a la diversidad, la

formación docente y los procesos de articulación y corresponsabilidad entre actores educativos. Este abordaje posibilita identificar coherencias o tensiones entre lo prescrito normativamente y las dinámicas organizativas que sustentan la inclusión.

En segundo lugar, desde una **dimensión pedagógica**, el estudio profundiza en la traducción de la normativa en el currículo y en el aula, examinando el rigor técnico del PIAR, los ajustes curriculares implementados, la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), las estrategias pedagógicas diferenciadas y las barreras presentes en la práctica educativa. Este análisis permite comprender cómo la inclusión se concreta o se limita en la experiencia pedagógica cotidiana.

En tercer lugar no menos importante, desde una **dimensión relacional y de brechas normativo-prácticas**, la investigación analiza el impacto educativo y las tensiones estructurales que emergen en el proceso inclusivo, considerando la participación y el progreso académico del estudiante con TEA, su integración social y bienestar emocional, la percepción familiar del proceso y las diferencias entre contextos institucionales. Esta perspectiva comparativa posibilita evidenciar convergencias, divergencias y brechas en la materialización de la inclusión entre una institución pública y una privada.

De esta manera, la investigación se justifica en tanto problematiza la distancia o coherencia entre la configuración normativa de la inclusión escolar y su implementación efectiva en contextos reales, generando evidencia contextualizada que contribuye a la comprensión crítica de los procesos inclusivos en dos instituciones en Bogotá.

Pregunta De Investigación

¿Qué coherencias, tensiones y brechas se evidencian entre la configuración normativa de la inclusión escolar y su materialización en las prácticas institucionales y pedagógicas dirigidas a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en dos instituciones educativas de Bogotá, una de carácter público y otra de carácter privado?

Objetivos

Objetivo General

Analizar las coherencias, tensiones y brechas que se configuran entre la configuración normativa de la inclusión escolar y su materialización en las prácticas institucionales y pedagógicas dirigidas a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en dos instituciones educativas de Bogotá, una de carácter público y otra de carácter privado.

Objetivos Específicos

1. Caracterizar la configuración de la ruta normativa de inclusión escolar y su concreción en las prácticas pedagógicas y adaptaciones curriculares implementadas para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en una institución pública y una institución educativa privada.
2. Examinar las condiciones institucionales, organizativas, pedagógicas y formativas que inciden en la materialización de la inclusión educativa en ambos contextos escolares.
3. Reflexionar y entender las coherencias, similitudes, diferencias y tensiones presentes en la implementación de la normativa de educación inclusiva y su traducción pedagógica en las dos instituciones estudiadas.
4. Formular recomendaciones pedagógicas, curriculares e institucionales orientadas al fortalecimiento de los procesos de inclusión educativa de estudiantes con TEA en los niveles de primaria y ciclo intermedio de las instituciones participantes.

Categorías de análisis

MACROCATEGORÍA	SUBDIMENSIONES	FOCO ANALÍTICO (¿Qué se interpreta?)
1. Gestión y gobernanza institucional de la inclusión	Apropiación del marco normativo	Nivel de comprensión, interpretación y aplicación del Decreto 1421 de 2017 dentro de la institución.
	Implementación de la ruta de inclusión	Desarrollo real de procesos de identificación, caracterización, elaboración y seguimiento del PIAR.
	Cultura institucional frente a la diversidad	Concepciones, actitudes y discursos que configuran la inclusión como práctica estructural o formal.
	Formación docente	Pertinencia y suficiencia de procesos

MACROCATEGORÍA	SUBDIMENSIONES	FOCO ANALÍTICO (¿Qué se interpreta?)
		formativos en inclusión y TEA.
	Articulación y corresponsabilidad	Coordinación entre docentes, directivos, familias y redes de apoyo externas.
2. Traducción pedagógica de la inclusión en el currículo y el aula	Rigor técnico del PIAR	Coherencia entre diagnóstico, objetivos, ajustes razonables y seguimiento.
	Ajustes curriculares implementados	Modificaciones reales en metodología, evaluación, tiempos y contenidos.
	Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	Diversificación de estrategias, representación de contenidos y formas de participación.

MACROCATEGORÍA	SUBDIMENSIONES	FOCO ANALÍTICO (¿Qué se interpreta?)
	Estrategias pedagógicas diferenciadas	Acciones concretas para favorecer aprendizaje, regulación emocional e interacción social.
	Barreras pedagógicas identificadas	Obstáculos didácticos, actitudinales o estructurales presentes en la práctica de aula.
3. Impacto educativo y brechas normativo-prácticas	Participación y progreso académico	Nivel de implicación y avances del estudiante con TEA en el proceso formativo.
	Integración social y bienestar emocional	Experiencia subjetiva de inclusión, autoestima y sentido de pertenencia.

MACROCATEGORÍA	SUBDIMENSIONES	FOCO ANALÍTICO (¿Qué se interpreta?)
	Percepción familiar del proceso inclusivo	Valoración crítica de las familias sobre la respuesta institucional.
	Tensiones estructurales	Distancia entre lo normativo y lo implementado; limitaciones de recursos y condiciones institucionales.
	Diferencias entre contextos	Contrastes entre institución pública y privada en capacidad de respuesta inclusiva.

Capítulo 2 - Marco Teórico

2.1 Inclusión Educativa Para Estudiantes Con Trastorno Del Espectro Autista (TEA)

El marco teórico constituye el fundamento conceptual de la presente investigación, ya que proporciona los elementos necesarios para analizar y comprender las coherencias, tensiones y brechas que se evidencian entre la configuración normativa de la inclusión educativa y su materialización en las prácticas institucionales y pedagógicas dirigidas a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

La investigación se llevó a cabo en dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá que representan contextos educativos diferenciados: una institución educativa pública ubicada en el sur de la ciudad y una institución educativa privada localizada en el norte. El análisis se orientó a comprender cómo se materializan los principios de la educación inclusiva en la atención de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), examinando las prácticas institucionales y pedagógicas desarrolladas en cada contexto. De manera particular, se buscó identificar las coherencias, tensiones y brechas existentes entre los postulados normativos de la educación inclusiva y su implementación efectiva en la vida escolar cotidiana.

Desde una perspectiva que prioriza la equidad, el respeto por la diversidad y el derecho a la educación inclusiva, el marco teórico organiza las principales categorías conceptuales que orientan el análisis de esta investigación. Estas categorías permiten examinar las coherencias, tensiones y brechas entre la configuración normativa de la inclusión escolar y su materialización en las prácticas institucionales y pedagógicas dirigidas a estudiantes con TEA.

En este sentido, el marco teórico se estructura a partir de tres ejes analíticos fundamentales. El primero se relaciona con la gestión y gobernanza institucional de la inclusión,

que aborda la apropiación del marco normativo, la implementación de la ruta de inclusión, la cultura institucional frente a la diversidad, la formación docente y los procesos de articulación entre los diferentes actores educativos. El segundo eje corresponde a la traducción pedagógica de la inclusión en el currículo y en la práctica de aula, donde se analizan las estrategias pedagógicas diferenciadas, la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la elaboración del PIAR para la participación y el aprendizaje de los estudiantes con TEA. Finalmente, el tercer eje examina las brechas y tensiones entre lo normativo y lo práctico, así como sus efectos en la participación académica, la integración social y la experiencia educativa de los estudiantes.

Asimismo, el análisis considera el contexto institucional de las dos instituciones, con el propósito de comprender las condiciones organizativas, pedagógicas y formativas que inciden en la implementación de procesos de educación inclusiva en ambos contextos escolares. Esta perspectiva comparativa permite identificar similitudes, diferencias y desafíos en la materialización de la política de la educación inclusiva en instituciones con características administrativas y recursos distintos.

La educación inclusiva, según la UNESCO en la Declaración de Salamanca (1994), implica que las instituciones educativas transformen sus prácticas, culturas y estructuras organizativas para garantizar la participación real de TODOS los estudiantes, independientemente de sus características, condiciones o necesidades educativas. Este enfoque se sustenta en principios de equidad, diversidad y respeto por los derechos humanos, y plantea que la escuela debe adaptarse a la diversidad de los estudiantes y no al contrario.

En el caso de los estudiantes con TEA, la inclusión adquiere una relevancia particular, debido a las características asociadas al diagnóstico, en la comunicación, la interacción social, el procesamiento sensorial, en ocasiones cognitivo y del comportamiento aspectos que pueden generar desafíos específicos en los contextos escolares. Como señalan Baron-Cohen et al. (2009), la variabilidad en el desarrollo social y comunicativo de las personas con TEA exige la implementación de estrategias pedagógicas diferenciadas y entornos educativos flexibles que favorezcan la participación y el aprendizaje.

A pesar de los avances conceptuales y normativos en materia de inclusión educativa, su implementación en las instituciones escolares continúa enfrentando importantes desafíos. Duk (2000) sostiene que una educación inclusiva efectiva requiere el diseño de estrategias pedagógicas concretas y sostenidas que respondan a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. En la misma línea, Godoy, Pérez y Salazar (2004) subrayan la importancia de fortalecer los procesos de formación docente, de modo que los profesores cuenten con herramientas pedagógicas y didácticas que les permitan adaptar metodologías, evaluaciones y dinámicas de aula en contextos de diversidad.

Investigaciones recientes muestran que estos desafíos persisten en el contexto colombiano. Becerra y Tamayo (2025) evidencian que, aunque el país cuenta con un marco normativo robusto para la inclusión educativa, su implementación en las instituciones escolares suele ser desigual y fragmentada, especialmente en contextos con limitaciones de infraestructura, recursos pedagógicos y acompañamiento especializado. En una línea similar, Lobo (2025) señala que la inclusión educativa continúa siendo, en muchos casos, más una aspiración normativa que una práctica plenamente consolidada, debido a factores como la resistencia cultural, la sobrecarga docente y la insuficiente formación en educación inclusiva.

En este contexto, el análisis de las prácticas institucionales y pedagógicas desarrolladas en las dos instituciones permite explorar cómo se interpreta, apropia y materializa el marco normativo de inclusión educativa en escenarios escolares concretos, así como identificar las coherencias, tensiones y brechas que emergen entre las disposiciones normativas y su traducción en las dinámicas pedagógicas cotidianas.

2.2 Marco Normativo De La Educación Inclusiva En Colombia

Colombia ha desarrollado un robusto marco normativo en torno a la inclusión educativa, orientado a garantizar el acceso, permanencia, participación y aprendizaje efectivo de estudiantes con discapacidad, incluido el Trastorno del Espectro Autista (TEA), dentro del sistema educativo regular. Este entramado jurídico no surge de manera aislada, sino que responde tanto a la influencia de estándares internacionales como a un proceso interno de transformación del modelo educativo hacia un enfoque de derechos, equidad y reconocimiento de la diversidad.

El desarrollo normativo colombiano ha estado profundamente influenciado por instrumentos internacionales que redefinieron la comprensión de la discapacidad y de la educación. Entre ellos, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) marcó un punto de inflexión al establecer que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales o culturales. Esta declaración no solo promueve el acceso, sino que plantea la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas y las estructuras escolares para responder a la diversidad.

Posteriormente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) consolidó la educación inclusiva como una obligación jurídica vinculante para los

Estados Parte. En su artículo 24 establece que las personas con discapacidad no pueden ser excluidas del sistema general de educación y que deben recibir los apoyos necesarios dentro del entorno regular. Este instrumento introduce con fuerza el concepto de ajustes razonables y posiciona la inclusión como un derecho exigible, no como una concesión institucional.

En coherencia con estos principios, Colombia ha construido un marco normativo progresivo que evidencia el tránsito desde un modelo integrador hacia un modelo inclusivo.

La Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) constituye uno de los pilares del sistema educativo colombiano. En su artículo 4 establece que la educación debe garantizar igualdad de oportunidades sin distinción de raza, género, condición social o discapacidad. Asimismo, en su artículo 23 promueve la creación de entornos adaptados que permitan el desarrollo integral de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales, lo cual abre la puerta a la adecuación curricular y metodológica.

Posteriormente, el Decreto 2082 de 1996 profundiza en la necesidad de implementar apoyos pedagógicos y ajustes razonables dentro de las instituciones educativas. Este decreto reconoce que la igualdad formal no es suficiente y que se requieren estrategias diferenciadas que permitan la participación de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo regular.

La Ley 762 de 2002 reafirma el derecho de las personas con discapacidad a una educación integral y establece la obligación de realizar adaptaciones específicas que garanticen su plena participación. Posteriormente, la Ley 1346 de 2009 fortalece el marco de protección al incorporar al ordenamiento jurídico colombiano la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, consolidando el compromiso del Estado con la eliminación de obstáculos que dificulten el acceso a la educación.

En el ámbito de la evaluación educativa, el Decreto 1290 de 2009 establece el marco que regula la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media. Este decreto otorga a las instituciones educativas la responsabilidad de diseñar su Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), el cual debe contemplar estrategias de seguimiento, apoyo pedagógico y evaluación formativa. En el contexto de la educación inclusiva, este decreto resulta especialmente relevante, ya que permite a las instituciones implementar ajustes en los procesos evaluativos, flexibilizar los criterios de valoración del aprendizaje y establecer estrategias de apoyo para estudiantes que presentan diferentes ritmos o estilos de aprendizaje.

En términos de organización del sistema educativo, el Decreto 1075 de 2015 consolida el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Este decreto compila y organiza la normativa existente en materia educativa y establece los lineamientos generales para la gestión institucional, el funcionamiento del sistema educativo y la atención a poblaciones con características particulares. Dentro de este marco, se incorporan disposiciones relacionadas con la atención educativa a estudiantes con discapacidad, constituyéndose en el soporte normativo dentro del cual se integran posteriormente las regulaciones específicas sobre educación inclusiva.

Uno de los avances más significativos se consolida con la Ley 1618 de 2013, considerada una de las normativas más relevantes en materia de discapacidad. Esta ley establece disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad y promueve la eliminación de barreras que limitan su participación en los diferentes ámbitos sociales, incluyendo la educación. En su artículo 7 establece la obligación de adaptar currículos y métodos pedagógicos para facilitar la participación de estudiantes con discapacidad,

reconociendo que la inclusión implica transformar prácticas, no solo permitir el ingreso al aula regular.

La Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social (2014) complementa este marco al promover la eliminación de barreras físicas, sociales y actitudinales, proponiendo entornos accesibles y materiales adaptados que favorezcan el aprendizaje y la integración social.

Finalmente, el Decreto 1421 de 2017 representa la consolidación del modelo de educación inclusiva en Colombia. Este decreto reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad y establece una ruta procedimental clara para la garantía del derecho a la educación en el sistema educativo regular.

De manera más específica, el Decreto 1421 de 2017 establece que las instituciones educativas deben identificar y caracterizar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los estudiantes con discapacidad, incluidos aquellos con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA), con el propósito de implementar acciones que favorezcan su inclusión. Asimismo, dispone el diseño y la aplicación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), instrumento mediante el cual se definen las adaptaciones curriculares, metodológicas y evaluativas requeridas para garantizar su participación y aprendizaje.

La normativa también promueve la implementación de estrategias pedagógicas diferenciadas, apoyos visuales, tecnologías accesibles y metodologías flexibles acordes con la diversidad de los estudiantes, así como la formación continua de los docentes en educación inclusiva y atención a la diversidad. De igual manera, enfatiza la necesidad de fortalecer la articulación entre la escuela, las familias y otros sectores como salud, protección social e instituciones de apoyo, con el fin de brindar un acompañamiento integral.

Finalmente, establece la importancia de realizar seguimiento y evaluación periódica de los PIAR, ajustando las estrategias según las necesidades y avances de cada estudiante, y de promover una cultura institucional inclusiva orientada a eliminar barreras actitudinales y garantizar la participación de toda la comunidad educativa en la construcción de entornos accesibles y respetuosos de la diversidad. Para orientar la implementación de este decreto, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia publicó en 2018 la **Guía para la implementación del Decreto 1421**, documento técnico que ofrece orientaciones prácticas para las instituciones educativas sobre la identificación de barreras para el aprendizaje, la elaboración del PIAR y el seguimiento a los procesos de inclusión educativa.

Posteriormente, el Ministerio de Educación Nacional publicó en 2020 el documento Orientaciones para promover la gestión escolar en el marco de la educación inclusiva, en el cual se destaca que la inclusión no depende únicamente de la acción pedagógica del docente, sino de una gestión institucional articulada que involucre la dirección escolar, la comunidad educativa y las redes de apoyo externas.

En este sentido, el Decreto 1421 no se limita a garantizar el acceso formal de los estudiantes con discapacidad al sistema educativo, sino que exige a las instituciones transformar sus prácticas pedagógicas y organizativas. Para los estudiantes con TEA, esto implica que las escuelas deben ofrecer entornos estructurados, apoyos comunicativos, estrategias de regulación emocional y oportunidades de socialización significativa.

La normativa reconoce además que la inclusión no puede reducirse a la presencia física en el aula, sino que debe traducirse en aprendizajes efectivos, participación social y bienestar emocional. Por ello, el Decreto 1421 se convierte en un marco de corresponsabilidad entre el

estado, las instituciones educativas y las familias, orientado a garantizar que cada estudiante con discapacidad, incluyendo aquellos con TEA, pueda desarrollar su potencial en condiciones de equidad

Además del desarrollo legislativo y reglamentario, la educación inclusiva en Colombia ha sido fortalecida por la jurisprudencia de la Corte Constitucional de Colombia, la cual ha reiterado que la educación es un derecho fundamental que debe garantizarse en condiciones de igualdad para todas las personas, incluyendo aquellas con discapacidad. La Corte ha señalado en múltiples decisiones que las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, tienen la obligación de adoptar medidas que permitan la participación plena de los estudiantes con discapacidad dentro del sistema educativo regular, evitando cualquier forma de discriminación o exclusión basada en condiciones físicas, cognitivas o sensoriales.

Uno de los precedentes más relevantes es la Sentencia T-478 de 2015, en la cual la Corte reiteró que la inclusión educativa constituye una obligación del Estado y de las instituciones educativas. En esta decisión se estableció que negar la permanencia o limitar la participación de un estudiante con discapacidad en el sistema educativo vulnera sus derechos fundamentales a la educación, a la igualdad y al libre desarrollo de la personalidad. La Corte enfatizó que la inclusión no se limita al acceso a la escuela, sino que implica la adopción de estrategias pedagógicas y apoyos institucionales que permitan el aprendizaje efectivo.

En una línea similar, la Sentencia T-523 de 2016 reafirmó que los establecimientos educativos no pueden justificar la exclusión de estudiantes con discapacidad argumentando falta de recursos o limitaciones institucionales. En este fallo, la Corte señaló que las instituciones

educativas deben realizar ajustes razonables y adoptar medidas pedagógicas que permitan la participación de estos estudiantes en condiciones de equidad.

Posteriormente, la Sentencia T-198 de 2019 profundizó en la responsabilidad institucional frente a la educación inclusiva, señalando que las instituciones educativas tienen la obligación de implementar adaptaciones curriculares, metodológicas y evaluativas cuando estas sean necesarias para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad. La Corte también destacó la importancia de la corresponsabilidad entre el sistema educativo, las familias y las entidades del sector salud para garantizar procesos educativos integrales.

Estas decisiones judiciales evidencian que la educación inclusiva en Colombia no se limita al ámbito normativo, sino que constituye un derecho fundamental protegido constitucionalmente. En este sentido, la jurisprudencia ha consolidado la obligación de las instituciones educativas de eliminar barreras para el aprendizaje y la participación, implementar ajustes razonables y promover entornos educativos accesibles.

En el caso de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), la jurisprudencia ha resaltado la importancia de implementar estrategias pedagógicas flexibles, apoyos comunicativos y procesos de acompañamiento que favorezcan su participación académica y social dentro del aula regular. De esta manera, las decisiones de la Corte Constitucional refuerzan el enfoque de derechos que orienta el marco normativo de la educación inclusiva en Colombia y contribuyen a garantizar que las disposiciones legales se traduzcan en prácticas educativas efectivas.

Desde esta perspectiva, se establece que la inclusión educativa debe entenderse como un proceso institucional que requiere la articulación entre políticas educativas, prácticas

pedagógicas y dinámicas culturales dentro de la escuela. Analizar estas condiciones permite comprender cómo las instituciones educativas interpretan y materializan las orientaciones normativas relacionadas con la inclusión escolar, así como identificar posibles tensiones o limitaciones en su implementación (Navia Arroyo, Delgado Martínez & Gómez Mora, 2024/2025; Rodríguez Velazco, 2025).

La implementación efectiva de procesos de educación inclusiva no depende únicamente de la existencia de marcos normativos, sino también de las condiciones institucionales y de las concepciones pedagógicas que orientan la práctica educativa. En este sentido, la formación docente y la cultura institucional se constituyen en factores clave para la materialización de la inclusión escolar, especialmente en el caso de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Diversos estudios han señalado que uno de los principales desafíos de la educación inclusiva radica en la persistencia de enfoques que tienden a medicalizar la diferencia, interpretando las necesidades educativas de los estudiantes principalmente desde diagnósticos clínicos. Frente a esta perspectiva, autores como Skliar (2003) plantean la necesidad de comprender la diversidad como una dimensión constitutiva de la experiencia educativa, lo cual implica transformar las concepciones tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

En este contexto, la formación docente adquiere un papel fundamental para fortalecer las competencias pedagógicas orientadas a la atención de la diversidad. Los procesos formativos en educación inclusiva permiten a los docentes desarrollar estrategias didácticas flexibles, comprender las características del aprendizaje en estudiantes con TEA y generar ambientes educativos que favorezcan la participación de todos los estudiantes. Asimismo, la formación continua contribuye a que los docentes puedan interpretar y aplicar adecuadamente los

lineamientos establecidos en el Decreto 1421 de 2017, particularmente en lo relacionado con la planificación de ajustes razonables y la implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR).

Además de la formación docente, la cultura institucional desempeña un papel determinante en la consolidación de prácticas inclusivas. Las instituciones educativas que promueven valores de respeto, reconocimiento de la diversidad y corresponsabilidad entre los distintos actores educativos tienden a generar condiciones más favorables para la inclusión escolar. En este sentido, la construcción de comunidades educativas sensibles a la diversidad implica la participación real de docentes, directivos, estudiantes y familias en la creación de entornos educativos accesibles y participativos. Tal como señala Vidal Bastidas (2024), *“la construcción de una cultura inclusiva en las instituciones educativas implica la articulación entre políticas y prácticas, donde la participación de docentes, directivos, estudiantes y familias resulta determinante para consolidar entornos accesibles y sensibles a la diversidad”*

El concepto de educación inclusiva surgió en la década de los 90 como una respuesta a los movimientos globales por la equidad y los derechos humanos. La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) marcó un hito al promover que las escuelas se transformen para responder a las necesidades de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades o dificultades específicas. Este documento planteó que la diversidad en las aulas debe entenderse como un recurso pedagógico y no como una limitación, sentando las bases para considerar la inclusión como un principio ético y una estrategia práctica para mejorar los resultados educativos.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) amplió este enfoque al establecer la inclusión como un derecho fundamental, exigiendo a los

sistemas educativos que eliminen las barreras al aprendizaje y la participación. En paralelo, la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ha permitido desarrollar currículos accesibles que atienden a estudiantes con diversas características, promoviendo la equidad en el aprendizaje (UNESCO, 2020).

El DUA surge en la década de 1990 en Estados Unidos, desarrollado por el Center for Applied Special Technology (CAST) bajo el liderazgo de David H. Rose y Anne Meyer. Este enfoque se basa en principios de neurociencia aplicada al aprendizaje y busca eliminar barreras en los entornos educativos mediante la flexibilidad en la enseñanza y el uso de tecnologías accesibles (CAST, 2021).

En Estados Unidos, el DUA se implementa ampliamente en escuelas públicas y universidades, integrándose en políticas educativas como la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA). Según un estudio reciente, la implementación del DUA en instituciones de educación superior ha mejorado significativamente la participación y el éxito académico de estudiantes con discapacidades (Cumming & Rose, 2021). Además, investigaciones recientes han señalado que el uso del DUA en niveles básicos ha incrementado la motivación y el compromiso de los estudiantes, beneficiando tanto a aquellos con necesidades especiales como a sus compañeros neurotípicos (Montoya Naguas, Rodríguez & Pérez, 2024).

El diseño de un currículo flexible constituye uno de los elementos centrales para garantizar la inclusión educativa de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Las adaptaciones curriculares permiten ajustar contenidos, metodologías, tiempos de trabajo y formas de evaluación a las necesidades individuales de los estudiantes, con el propósito de favorecer su acceso, participación y permanencia en el proceso educativo.

Estas adaptaciones se relacionan con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), propuesto por CAST (2011), el cual plantea la necesidad de diseñar currículos flexibles que reconozcan la diversidad de los estudiantes desde el inicio del proceso educativo. El DUA promueve la eliminación de barreras para el aprendizaje mediante la diversificación en la presentación de la información, las formas de participación y los modos de expresión del conocimiento.

En el caso de los estudiantes con TEA, estas adaptaciones pueden incluir ajustes en los tiempos de trabajo, actividades diferenciadas, apoyos visuales, estructuración del entorno de aprendizaje y formas alternativas de evaluación que permitan evidenciar los avances del estudiante. En el contexto colombiano, estas estrategias se concretan principalmente a través del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), instrumento establecido por el Decreto 1421 de 2017 para orientar la planificación pedagógica y garantizar el acceso al currículo de los estudiantes con discapacidad.

Diversos estudios señalan que la implementación de ajustes curriculares y estrategias pedagógicas diferenciadas puede favorecer la participación y los procesos de aprendizaje de los estudiantes con TEA; sin embargo, su aplicación efectiva depende de factores como la disponibilidad de recursos institucionales, el acompañamiento especializado y la formación docente en educación inclusiva (Fonseca, García & López, 2019).

En este sentido, la pedagogía diferenciada se constituye en un enfoque relevante para atender la diversidad en el aula. Autores como Meirieu (1998) y Zambrano (2001) plantean que la enseñanza debe reconocer la heterogeneidad de los estudiantes, adaptando los ritmos de aprendizaje, los contenidos y las metodologías a las características individuales de cada alumno.

Desde esta perspectiva, el aula se configura como un espacio flexible en el que se diversifican las estrategias didácticas para favorecer la participación de todos los estudiantes.

Asimismo, desde una perspectiva crítica de la educación, Rancière (2002) propone que la relación pedagógica debe fundamentarse en el reconocimiento de la igualdad intelectual entre maestro y estudiante, promoviendo procesos de emancipación que cuestionen modelos tradicionales basados en la homogeneización del aprendizaje. En una línea similar, Skliar (2003) cuestiona las concepciones de normalidad que históricamente han estructurado los sistemas educativos, señalando la necesidad de reconocer la diferencia como una condición constitutiva de la experiencia educativa. Estas perspectivas contribuyen a repensar la educación inclusiva como un proceso que no solo implica adaptar el currículo, sino también transformar las concepciones pedagógicas y culturales que orientan la práctica educativa.

Las estrategias pedagógicas representan herramientas clave para abordar la diversidad dentro del aula y garantizar que los estudiantes con TEA accedan al aprendizaje de manera equitativa. Entre las prácticas más destacadas se encuentra la enseñanza estructurada, que organiza rutinas y actividades de forma predecible para facilitar la comprensión y participación de los estudiantes (Mesibov, Shea & Schopler, 2005).

El uso de apoyos visuales y comunicativos, como tableros de imágenes y pictogramas, también desempeña un papel esencial, permitiendo que los estudiantes con TEA comprendan instrucciones y participen en dinámicas grupales. Además, la tecnología educativa, como aplicaciones interactivas y dispositivos de comunicación aumentativa, amplía las posibilidades de aprendizaje y socialización para este grupo.

Por otro lado, la formación docente es un aspecto crítico en la implementación de estas estrategias. Los educadores necesitan capacitación especializada que les permita atender las necesidades de los estudiantes con TEA y adoptar enfoques inclusivos en sus prácticas pedagógicas (Florian, 2010). La falta de formación específica es una de las barreras más mencionadas en investigaciones sobre inclusión educativa.

El impacto de las estrategias pedagógicas y las adaptaciones curriculares se refleja en tres áreas clave: rendimiento académico, socialización y desarrollo emocional. Los estudiantes con TEA pueden experimentar mejoras significativas en su desempeño escolar cuando las prácticas inclusivas se implementan correctamente, adaptando las actividades a su ritmo y estilo de aprendizaje. En cuanto a la socialización, estas estrategias fomentan la interacción con compañeros y docentes, ayudando a los estudiantes con TEA a integrarse al entorno escolar y desarrollar habilidades sociales. Por último, el bienestar emocional es un indicador fundamental de la efectividad de estas prácticas, ya que contribuye a la autorregulación emocional, la autoestima y la confianza de los estudiantes.

La implementación de la inclusión educativa aún enfrenta barreras significativas. La falta de infraestructura adecuada, la escasa formación docente en estrategias inclusivas y la persistencia de prejuicios culturales son factores que limitan su efectividad, especialmente en contextos vulnerables como el colombiano (Cifuentes, 2019).

A pesar del amplio reconocimiento de la importancia de la inclusión, su implementación efectiva sigue siendo desigual y en ocasiones utópica. Países como Italia se destacan por su enfoque pionero, eliminando las escuelas especiales en 1977 e integrando a todos los estudiantes en aulas regulares con apoyos especializados. Este modelo ha sido ampliamente reconocido por

demostrar que la inclusión escolar verdadera no solo es posible, sino también beneficiosa, tanto para estudiantes con discapacidades como para sus compañeros neurotípicos (Torlone & Vianello, 2020).

De manera similar, Portugal, a través del Decreto-Ley de Inclusión Educativa de 2018, ha establecido un marco sólido para garantizar que las escuelas puedan responder a la diversidad de sus estudiantes. Este país ha registrado avances significativos en la integración de estudiantes con discapacidades, destacando el papel clave de la formación docente y la colaboración interdisciplinaria (Fonseca, Santos & Silva, 2019). Otros países como Finlandia y Canadá integran la inclusión como parte inherente de sus sistemas, priorizando la equidad y asegurando que los docentes reciban formación continua para gestionar la diversidad en el aula.

Sin embargo, estudios como el Informe GEM de la UNESCO (2020) señalan que, en muchas regiones, la inclusión sigue siendo más una aspiración que una realidad tangible. La falta de recursos, la resistencia cultural y la insuficiente capacitación docente son factores comunes que frenan su implementación global. Este contraste entre la teoría y la práctica refleja que la inclusión educativa, aunque ampliamente discutida, sigue siendo una “utopía” en muchos contextos educativos.

En América Latina, los movimientos hacia la inclusión educativa han sido progresivos, aunque heterogéneos. Según Echeita y Duk (2008), países como Ecuador han logrado avances en la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales mediante estrategias de DUA. Sin embargo, en Argentina y México, las políticas inclusivas enfrentan desafíos como la desigualdad económica y la limitada disponibilidad de recursos en las escuelas públicas. En

términos generales, la región enfrenta una brecha significativa entre la normativa y su aplicación práctica.

Colombia cuenta con un marco normativo robusto que promueve la inclusión educativa. La Ley 115 de 1994 establece la educación como un derecho de todos los estudiantes, mientras que el Decreto 1421 de 2017 incorpora el DUA como enfoque clave para garantizar la accesibilidad y la adaptación curricular. Sin embargo, en la práctica, esta normativa enfrenta múltiples desafíos.

Estudios recientes como el de Cifuentes (2019) destacan que, aunque Colombia ha avanzado en términos de acceso, la inclusión efectiva aún está lejos de materializarse en muchos entornos escolares. Los problemas incluyen la falta de infraestructura adecuada, recursos insuficientes para atender a estudiantes con discapacidades, y la carencia de formación docente en estrategias inclusivas. En un análisis más contemporáneo, Rouse y Florian (2012) establecen que uno de los mayores desafíos de la educación inclusiva es equilibrar las necesidades individuales con las colectivas. Según estos investigadores, “la educación inclusiva debe adaptarse a contextos específicos, aprovechando las fortalezas de la educación especial como un recurso para la diversidad en lugar de percibirla como una práctica separada”.

La relación entre la educación especial y la educación inclusiva no debe entenderse como opuesta, sino como complementaria. Mientras que la educación especial ofrece estrategias especializadas para abordar necesidades individuales, la educación inclusiva busca transformar las instituciones educativas para garantizar la equidad y la participación de todos los estudiantes. Ambos enfoques, cuando se integran adecuadamente, tienen el potencial de enriquecer la experiencia educativa y promover una sociedad más justa y equitativa. En esta línea, Ainscow

(2005) sostiene que “*la educación inclusiva no pretende sustituir la educación especial, sino aprender de ella para construir sistemas escolares capaces de responder a la diversidad*”, lo que refuerza la idea de complementariedad y la necesidad de articular ambos enfoques en beneficio de los estudiantes.

La ruta procedimental de inclusión escolar definida en el Decreto 1421 se estructura como un proceso sistemático y progresivo. Inicia con la fase de identificación, en la cual se detectan barreras para el aprendizaje y la participación y se realiza una valoración pedagógica inicial. Continúa con la caracterización, que implica analizar las necesidades educativas del estudiante y dialogar con la familia para determinar apoyos pertinentes. Posteriormente, se elabora el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), instrumento técnico donde se definen ajustes curriculares, estrategias diferenciadas, responsables y tiempos de seguimiento.

La implementación supone aplicar dichos ajustes en el aula y garantizar acompañamiento continuo. La evaluación y seguimiento implican revisar periódicamente el PIAR, actualizar apoyos y registrar avances. Finalmente, cuando se evidencian vulneraciones de derechos o situaciones que superan el ámbito pedagógico, se activa la articulación intersectorial con instancias como Secretaría de Educación, Comisaría de Familia o ICBF. Esta ruta se fundamenta en el enfoque de derechos, en el principio de ajustes razonables, en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y en la corresponsabilidad entre familia, institución y Estado.

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo que afecta la comunicación, la interacción social, el comportamiento y el aprendizaje. Según el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (APA, 2013), el TEA se caracteriza por dos

dimensiones principales: déficits persistentes en la comunicación e interacción social y patrones restringidos y repetitivos de comportamiento.

Estos déficits incluyen dificultades en el intercambio social recíproco, problemas para mantener conversaciones, limitaciones en el uso de gestos y expresiones faciales, y dificultades para establecer relaciones significativas. Los patrones repetitivos pueden manifestarse en movimientos estereotipados, adherencia rígida a rutinas, intereses intensamente focalizados y conductas inusuales relacionadas con objetos.

Wing (2002) describió la “tríada de alteraciones” interacción social, comunicación y conducta repetitiva como núcleo del espectro autista. Frith y Hill (2004) destacan que el TEA es un trastorno persistente a lo largo de la vida. Rivière (2001) señaló el aislamiento social y las dificultades simbólicas como rasgos característicos. La *Childhood Autism Rating Scale* (Schopler, Reichler & Renner, 1980) evalúa afectaciones en comunicación, interacción social y comportamientos estereotipados. La Organización Mundial de la Salud (2013) reconoce el TEA como un espectro de amplia variabilidad, desde manifestaciones leves hasta severas.

En el contexto escolar, los niños con TEA pueden presentar evitación del contacto visual, dificultad para seguir instrucciones grupales, conductas disruptivas asociadas a autorregulación emocional y baja tolerancia a la frustración. Estas características pueden limitar su participación social y académica si no se implementan apoyos adecuados. La respuesta educativa requiere docentes capacitados en estrategias diferenciadas, estructuración del entorno, apoyos visuales y regulación emocional. La falta de formación puede generar frustración en el profesorado y respuestas inadecuadas frente a conductas que requieren comprensión especializada.

El apoyo interdisciplinario psicólogos, terapeutas ocupacionales, orientadores resulta fundamental para diseñar intervenciones integrales que favorezcan el desarrollo académico, social y emocional del estudiante, respetando sus ritmos individuales. La educación inclusiva, entendida desde el marco de las 4A propuesto por Tomasevski (2001, 2004) asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad permite comprender que la inclusión del estudiante con TEA no depende únicamente del diagnóstico, sino de la capacidad del sistema educativo para transformarse estructural y pedagógicamente.

Asimismo, el tránsito histórico descrito por Ainscow y Booth (2011) exclusión, segregación, integración e inclusión permite situar críticamente las prácticas escolares dentro de un continuo que va desde la marginación hasta la participación plena. Las tres C comunicación, Colaboración y Coordinación constituyen condiciones indispensables para la sostenibilidad de procesos inclusivos, articulando actores institucionales y garantizando coherencia entre política, práctica pedagógica y recursos disponibles.

El modelo social de la discapacidad surge como una perspectiva crítica frente al enfoque médico tradicional, que ubica las dificultades educativas en las características individuales de la persona y enfatiza diagnósticos y tratamientos clínicos. En contraste, el modelo social plantea que las limitaciones para la participación y el aprendizaje son producto de las barreras estructurales, pedagógicas y sociales presentes en los entornos educativos y no de la condición de la persona en sí. Esto significa que lo que determina la discapacidad no es la variación funcional, sino la falta de ajustes, recursos y condiciones inclusivas en la escuela y la sociedad (Palacios, 2008).

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva se concibe como la eliminación de barreras sociales y educativas, lo cual requiere cambios en las prácticas docentes, en las estructuras institucionales y en las relaciones sociales que reproducen exclusión. El enfoque social no minimiza las condiciones individuales (como un diagnóstico de TEA), sino que las contextualiza dentro de un sistema educativo que debe transformarse para responder a ellas (Booth & Ainscow, 2011).

Este marco contribuye a replantear la inclusión educativa como un proceso que va más allá de la disposición de recursos o ajustes aislados: exige cambios culturales, organizativos y de políticas educativas, promoviendo prácticas que respondan a la diversidad funcional como parte integral del currículo y del entorno escolar (UNESCO, 2020). El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) es central para comprender por qué, incluso con marcos normativos robustos, la inclusión no siempre se traduce en experiencias educativas significativas. Estas barreras no se limitan a obstáculos físicos, sino que incluyen aspectos actitudinales, comunicacionales, metodológicos e institucionales que entorpecen la participación plena de los estudiantes (Booth & Ainscow, 2011).

Investigaciones recientes muestran que, en el caso de estudiantes con TEA, existen barreras múltiples que operan simultáneamente. Por ejemplo, las actitudes docentes, cuando no están acompañadas de formación y apoyo, pueden ser una barrera más poderosa que la propia falta de recursos físicos (Lindsay, Proulx, Thomson & Scott, 2014). Asimismo, un currículo rígido y poco flexible limita la adaptabilidad frente a estilos y ritmos de aprendizaje diversos, particularmente en contextos neurodivergentes (Florian & Black-Hawkins, 2011). Finalmente, la escasa colaboración interprofesional (docentes, familias y especialistas) y recursos insuficientes

inhiben la creación de entornos que favorezcan la participación integral de los estudiantes (García-Cedillo, 2012).

El Decreto 1421 de 2017 representa un avance normativo en Colombia al reglamentar la atención educativa a la población con discapacidad dentro del marco de la educación inclusiva, y al definir rutas procedimentales como la identificación, caracterización, elaboración del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), implementación, evaluación y seguimiento con activación de apoyos externos (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Este decreto introduce un enfoque que reconoce la diversidad, promueve la eliminación de barreras y posiciona a la familia como actor central en la inclusión educativa. Sin embargo, evaluaciones empíricas señalan desafíos importantes en su implementación real: la aplicación suele ser parcial o formal, sin que se traduzca en transformaciones pedagógicas profundas o en cambios sustantivos en las prácticas de aula (Sarmiento, 2019). Además, la regulación normativa no garantiza por sí sola la formación especializada de docentes ni la disponibilidad de recursos técnicos y apoyos necesarios para asegurar una inclusión que vaya más allá de formalidades administrativas (Gómez & Martínez, 2020).

La centralidad de los PIAR coloca un peso importante en la planificación docente individualizada, pero sin una estructura de acompañamiento, monitoreo y evaluación continua, estos planes corren el riesgo de convertirse en documentos burocráticos más que en instrumentos transformadores de prácticas pedagógicas (Rodríguez, 2021). La literatura internacional sobre estrategias pedagógicas para estudiantes con TEA destaca que la inclusión educativa efectiva no se reduce a colocar al estudiante en un aula regular, sino a diseñar respuestas pedagógicas que respondan a su neurodiversidad y potencien

sus fortalezas (White, Travers & Cummings, 2023). Un enfoque basado en las capacidades del estudiante y en sus intereses personales ha mostrado ser más efectivo que los métodos centrados únicamente en la corrección de déficits o la simple adaptación superficial del currículo. Este enfoque, conocido como *strengths-based*, integra en el currículo actividades que promueven el aprendizaje activo, la socialización significativa y la colaboración con sus pares (Robertson, Chamberlain & Kasari, 2019).

Además, investigaciones recientes señalan la importancia de colaboraciones interprofesionales entre docentes, familias y especialistas como psicólogos o terapeutas, para estructurar apoyos integrales que favorezcan el desarrollo socioemocional y cognitivo del estudiante (García-Cedillo, 2012). Asimismo, la formación docente específica en TEA debe proveer no solo información teórica, sino también habilidades prácticas para adaptar estrategias de enseñanza, comunicación y evaluación dentro del aula regular (Lindsay et al., 2014).

El análisis de la implementación de la educación inclusiva en Colombia requiere considerar las diferencias estructurales existentes entre los distintos tipos de instituciones educativas, así como los procesos de articulación entre los diversos actores que intervienen en la atención de estudiantes con discapacidad. En este sentido, la inclusión educativa no depende exclusivamente de la existencia de marcos normativos, sino también de las condiciones institucionales, los recursos disponibles y las dinámicas de corresponsabilidad entre la escuela, la familia y las entidades de apoyo.

Diversas investigaciones y seguimientos institucionales han evidenciado que la implementación de las políticas de inclusión educativa presenta variaciones significativas entre instituciones públicas y privadas. Estas diferencias se relacionan principalmente con la

disponibilidad de recursos pedagógicos, el acceso a apoyos especializados y las capacidades institucionales para gestionar procesos de inclusión.

En el sector público, estudios como los de Becerra y Tamayo (2025) y auditorías de la Secretaría de Educación de Bogotá (SED, 2024) muestran que las instituciones enfrentan limitaciones en infraestructura y disponibilidad de profesionales de apoyo, lo que dificulta la implementación sistemática de ajustes razonables. Sin embargo, la supervisión de la SED y las exigencias normativas, como la Sentencia T-070 de 2024 de la Corte Constitucional, han generado procesos más rigurosos de seguimiento y verificación de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), lo que fortalece la garantía del derecho a la educación inclusiva aunque con dificultades logísticas.

En el sector privado, la situación es distinta. La Sentencia SU-475 de 2023 de la Corte Constitucional evidenció prácticas restrictivas de admisión que excluyen estudiantes con TEA, mientras que el MEN (2025) reporta desconocimiento de las rutas de atención integral previstas en el Decreto 1421 de 2017, lo que limita la articulación con salud y protección social. Además, la SED (2024) documentó que en muchos colegios privados la figura del docente de apoyo es inexistente y la orientación escolar funciona con baja frecuencia semanal, generando discontinuidad en el acompañamiento pedagógico y socioemocional.

Este contraste evidencia que ambos sectores enfrentan tensiones distintas que deben analizarse en la investigación: mientras el sector público lucha contra la falta de recursos y la sobrecarga de profesionales, el sector privado, pese a contar con mayores capacidades técnicas y administrativas, reproduce prácticas excluyentes y carece de articulación intersectorial. Tal como advierten Florian y Black-Hawkins (2011), la inclusión requiere pedagogías flexibles y no puede

reducirse a la provisión de recursos, y como señala Slee (2019), las prácticas educativas continúan reproduciendo modelos basados en la homogeneización del aprendizaje, lo que limita la participación plena de estudiantes con discapacidad dentro del aula.

Este contraste evidencia que la inclusión educativa no puede comprenderse únicamente como un problema normativo, sino como un fenómeno complejo que involucra factores institucionales, culturales y organizativos. En consecuencia, el análisis de las brechas entre la normativa y su implementación debe considerar las condiciones estructurales de cada institución, así como las capacidades de gestión institucional para transformar las políticas educativas en prácticas pedagógicas concretas (Navia Arroyo, Delgado Martínez & Gómez Mora, 2024/2025; Rodríguez Velazco, 2025).

La participación de las familias constituye otro eje fundamental en la sostenibilidad de los procesos inclusivos. Lavalley y Zúñiga (2025) señalan que, en el caso de estudiantes con TEA, las familias cumplen un papel de mediación entre las instituciones educativas y los profesionales de apoyo, aportando información clave sobre las necesidades individuales y favoreciendo la continuidad de las estrategias pedagógicas en el hogar. Sin embargo, en muchos contextos colombianos, las familias reportan falta de acompañamiento institucional y escasa articulación con los docentes, lo que limita la efectividad de los ajustes curriculares y de los PIAR.

La inclusión educativa de estudiantes con TEA también requiere la colaboración entre el sector educativo, salud y protección social. El Decreto 1421 de 2017 contempla la activación de apoyos externos (Secretarías de Educación, ICBF, Comisarías de Familia), pero estudios recientes del Ministerio de Educación Nacional (2025) muestran que esta articulación es débil y poco sistemática, lo que limita la efectividad de los PIAR y la atención integral de los

estudiantes. La ausencia de protocolos claros de coordinación intersectorial genera vacíos en la implementación de apoyos especializados, afectando directamente la participación plena de los estudiantes con TEA en el sistema educativo regular.

Investigaciones recientes destacan experiencias exitosas que pueden servir como referentes para recomendaciones pedagógicas. Montoya Naguas, Rodríguez y Pérez (2024) documentan el impacto positivo del uso de tecnologías accesibles como aplicaciones interactivas y dispositivos de comunicación aumentativa en la participación de estudiantes con TEA en aulas regulares. Asimismo, Becerra y Tamayo (2025) evidencian que los programas de formación docente continua, que integran teoría y práctica, reducen barreras actitudinales y mejoran la adaptación curricular. En la misma línea, el enfoque *strengths-based* propuesto por Robertson, Chamberlain y Kasari (2019) promueve aprendizajes significativos y socialización activa al integrar las fortalezas e intereses de los estudiantes en el currículo.

La participación real de las familias constituye uno de los factores más relevantes para la sostenibilidad de los procesos de inclusión educativa, particularmente en el caso de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La literatura especializada ha señalado que la colaboración entre familias y escuelas favorece la coherencia de las estrategias educativas y contribuye a mejorar los resultados académicos y socioemocionales de los estudiantes (Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2020).

Lavalle y Zúñiga (2025) señalan que las familias de estudiantes con TEA desempeñan un papel de mediación fundamental entre las instituciones educativas y los profesionales de apoyo externos. A través de su conocimiento cotidiano de las necesidades y características del

estudiante, las familias aportan información clave para la elaboración y seguimiento de los planes educativos individualizados y de los ajustes razonables implementados en el aula.

Asimismo, la participación familiar facilita la continuidad de las estrategias pedagógicas fuera del contexto escolar, lo que resulta particularmente relevante en el caso de estudiantes con TEA, quienes pueden beneficiarse de entornos estructurados y consistentes en los diferentes espacios de su vida cotidiana (García-Cedillo, 2012).

Sin embargo, diversas investigaciones realizadas en el contexto colombiano han evidenciado que las familias frecuentemente reportan dificultades en su relación con las instituciones educativas, particularmente en lo relacionado con la falta de acompañamiento institucional y la escasa comunicación con los docentes (Cifuentes, 2019; Navia et al., 2024/2025). Estas dificultades pueden limitar la efectividad de los procesos de inclusión y generar tensiones en la implementación de los ajustes curriculares y de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR).

Articulación Intersectorial En La Atención Educativa De Estudiantes Con TEA

La atención educativa de estudiantes con discapacidad, y particularmente de aquellos con TEA, requiere la articulación entre diferentes sectores institucionales, incluyendo el sistema educativo, el sistema de salud y las entidades externas de protección social. Este enfoque intersectorial permite abordar las múltiples dimensiones del desarrollo de los estudiantes y garantizar una atención integral (Rouse & Florian, 2012).

En el contexto colombiano, el Decreto 1421 de 2017 establece lineamientos para la implementación de la educación inclusiva y contempla la activación de redes de apoyo externas para fortalecer la atención educativa de los estudiantes con discapacidad. Entre estas entidades se encuentran las secretarías de educación, las instituciones del sector salud, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y las comisarías de familia.

No obstante, estudios recientes del Ministerio de Educación Nacional (2025) han señalado que la articulación intersectorial aún presenta debilidades significativas en muchos contextos educativos. Entre las principales dificultades se encuentran la ausencia de protocolos claros de coordinación, la fragmentación de las responsabilidades institucionales y la falta de seguimiento sistemático a los procesos de apoyo externo. Estas limitaciones pueden afectar directamente la implementación de herramientas pedagógicas como el PIAR, ya que la efectividad de estos instrumentos depende en gran medida de la disponibilidad de información interdisciplinaria y del acompañamiento especializado que puedan brindar los diferentes sectores involucrados.

A pesar de las dificultades identificadas en la implementación de las políticas de inclusión educativa, diversas investigaciones recientes han documentado experiencias exitosas que pueden orientar el desarrollo de prácticas pedagógicas más inclusivas en contextos escolares. Entre estas experiencias destaca el uso de tecnologías accesibles como herramientas de apoyo para el aprendizaje de estudiantes con TEA. Montoya Naguas, Rodríguez y Pérez (2024) documentan que la incorporación de aplicaciones interactivas, plataformas digitales y dispositivos de comunicación aumentativa puede mejorar significativamente la participación de

los estudiantes en las actividades escolares, facilitando la comprensión de contenidos y la interacción con sus compañeros.

De igual manera, la formación docente continua se ha identificado como un factor clave para fortalecer las prácticas inclusivas dentro de las instituciones educativas. Becerra y Tamayo (2025) señalan que los programas de capacitación que integran componentes teóricos y experiencias prácticas permiten a los docentes desarrollar mayores competencias para implementar ajustes curriculares, diseñar estrategias pedagógicas diferenciadas y reducir barreras actitudinales frente a la diversidad.

Finalmente, investigaciones internacionales han destacado el potencial del enfoque denominado strengths-based, el cual propone centrar las estrategias educativas en las fortalezas e intereses de los estudiantes. Este enfoque, desarrollado por investigadores como Robertson, Chamberlain y Kasari (2019), promueve aprendizajes significativos al integrar las habilidades particulares de los estudiantes con TEA en las dinámicas pedagógicas del aula. En conjunto, estas experiencias evidencian que la inclusión educativa requiere no solo marcos normativos sólidos, sino también prácticas pedagógicas innovadoras, procesos de formación docente permanente y mecanismos efectivos de articulación entre los diferentes actores involucrados en la atención educativa de los estudiantes con discapacidad.

2.3 Neurodiversidad y Transformación De Las Culturas Escolares

Durante las últimas décadas, las discusiones sobre inclusión educativa han transitado desde enfoques centrados en el déficit hacia perspectivas fundamentadas en la diversidad humana. En este contexto emerge el paradigma de la neurodiversidad, el cual cuestiona la comprensión tradicional del Trastorno del Espectro Autista (TEA) como una condición que debe

ser corregida o normalizada y propone reconocer las diferencias neurológicas como expresiones legítimas de la diversidad humana.

Desde esta perspectiva, Acevedo y Nusbaum (2020) plantean que la inclusión educativa no puede limitarse a la adaptación individual del estudiante a las estructuras escolares existentes, sino que requiere la transformación de las culturas institucionales, las relaciones pedagógicas y las prácticas que producen exclusión. Las autoras sostienen que las personas autistas deben ser reconocidas como sujetos con formas particulares de aprendizaje, comunicación y participación, lo que implica desplazar enfoques centrados exclusivamente en el déficit hacia modelos basados en el reconocimiento de capacidades y fortalezas.

Esta postura coincide con los planteamientos de Slee (2011), quien argumenta que muchas de las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad no se originan únicamente en la falta de recursos o apoyos especializados, sino en culturas escolares construidas sobre ideales de normalidad y homogeneidad. Desde esta mirada crítica, la inclusión educativa exige revisar las prácticas institucionales que continúan privilegiando determinados modos de aprender, participar y relacionarse, generando formas sutiles de exclusión dentro de las escuelas.

2.4 Trayectorias Escolares E Inclusión Educativa

La inclusión educativa también puede comprenderse a partir del análisis de las trayectorias escolares. Terigi (2009) señala que los sistemas educativos han sido históricamente organizados bajo el supuesto de trayectorias homogéneas, lineales y estandarizadas, donde todos los estudiantes avanzan bajo ritmos, metodologías y formas de evaluación similares.

Sin embargo, la realidad escolar evidencia una amplia diversidad de trayectorias educativas que desafían estos modelos tradicionales. En el caso de estudiantes con TEA, las necesidades de apoyos diferenciados, los distintos ritmos de aprendizaje y las formas particulares de participación hacen necesario flexibilizar las estructuras escolares para garantizar condiciones reales de inclusión. Desde esta perspectiva, las dificultades observadas en la implementación de la educación inclusiva no pueden comprenderse únicamente como problemas individuales de los estudiantes, sino como resultado de estructuras institucionales diseñadas para responder a modelos homogéneos de escolarización que no reconocen plenamente la diversidad presente en las aulas.

En la literatura reciente sobre inclusión educativa se ha señalado que persiste una distancia significativa entre el discurso normativo y la práctica cotidiana en las instituciones escolares. Nieto Mantilla, Robalino Santamaría, Ortiz Espinosa y Soria Noroña (2026) advierten que, aunque los marcos legales y las políticas institucionales promueven la educación inclusiva, su implementación en el aula continúa condicionada por factores pedagógicos, organizativos y culturales que limitan la transformación real de las prácticas docentes. Esta perspectiva complementa los planteamientos clásicos de Ainscow, al mostrar que la brecha entre la estructura formal de inclusión y las condiciones concretas de trabajo docente sigue siendo un desafío vigente en los sistemas educativos contemporáneos.

La educación inclusiva puede analizarse también desde el enfoque de derechos propuesto por Tomasevski (2004), quien plantea que el derecho a la educación debe garantizar cuatro dimensiones fundamentales: asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad.

La asequibilidad hace referencia a la existencia de instituciones, recursos y servicios educativos suficientes; la accesibilidad implica que todas las personas puedan ingresar y permanecer en el sistema educativo sin discriminación; la adaptabilidad exige que los procesos educativos respondan a las características y necesidades de los estudiantes; y la aceptabilidad se relaciona con la calidad y pertinencia de la educación ofrecida. Este enfoque resulta particularmente relevante para analizar los procesos de inclusión educativa de estudiantes con TEA, ya que permite comprender que la garantía del derecho a la educación trasciende el acceso formal a la escuela y requiere condiciones pedagógicas, organizativas y culturales que favorezcan la participación efectiva y el aprendizaje significativo.

Booth y Ainscow (2015) plantean que la inclusión educativa requiere la transformación articulada de tres dimensiones fundamentales: las culturas, las políticas y las prácticas institucionales. Desde esta perspectiva, las instituciones educativas no pueden limitarse al cumplimiento formal de disposiciones normativas, sino que deben promover cambios profundos en las formas de comprender la diversidad y organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En esta misma línea, Ainscow (2020) sostiene que la inclusión y la equidad constituyen procesos inseparables que requieren acciones sistémicas orientadas a identificar y eliminar barreras para la participación. El autor advierte que los avances normativos no garantizan por sí mismos la inclusión efectiva y que la principal dificultad continúa siendo la traducción de los principios inclusivos en transformaciones institucionales sostenidas.

Estas perspectivas permiten comprender que la existencia de herramientas como el PIAR o las rutas institucionales de atención no garantiza automáticamente procesos inclusivos exitosos

si no se acompañan de cambios culturales y pedagógicos que permitan su apropiación por parte de toda la comunidad educativa.

Las investigaciones recientes sobre neurodiversidad muestran que las barreras para la participación educativa no desaparecen al finalizar la educación básica. Clouder et al. (2022) evidencian que los estudiantes neurodivergentes continúan enfrentando dificultades asociadas a culturas institucionales rígidas, prácticas pedagógicas homogéneas y escasos apoyos durante su tránsito hacia la educación superior. Este hallazgo permite comprender la inclusión educativa como un continuo de derechos que atraviesa todas las etapas de la trayectoria educativa y no como una intervención limitada a determinados niveles escolares.

Por otra parte, el desarrollo de tecnologías emergentes ha abierto nuevas posibilidades para la construcción de entornos educativos accesibles. Valverde Olivares et al. (2025) destacan el potencial de las tecnologías de realidad extendida (XR) para favorecer la participación de estudiantes neurodivergentes mediante experiencias de aprendizaje flexibles, personalizadas y adaptadas a diferentes necesidades sensoriales y cognitivas. Aunque estas herramientas aún enfrentan limitaciones de acceso y disponibilidad en muchos contextos educativos, constituyen una línea emergente de innovación pedagógica relevante para el fortalecimiento de procesos inclusivos.

Capítulo 3 – Ruta Metodológica

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo interpretativo, con apoyo de elementos cuantitativos de carácter descriptivo que permitieron contextualizar la información institucional y complementar el análisis de las percepciones de los participantes. Una investigación cualitativa cuyo interés central radica en comprender las coherencias, tensiones y brechas existentes entre la normativa de la educación inclusiva y su materialización en las prácticas institucionales y pedagógicas dirigidas a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

El estudio se sustenta en una perspectiva hermenéutica que privilegia la interpretación de los significados construidos por docentes, familias y actores institucionales en torno a los procesos de inclusión educativa. Desde esta mirada, la inclusión es comprendida como una construcción social compleja que involucra dimensiones normativas, institucionales, pedagógicas y culturales, las cuales adquieren sentidos particulares en cada contexto escolar. En coherencia con los planteamientos de Denzin y Lincoln (2011) y Sandín (2003), la investigación busca comprender las dinámicas que favorecen o limitan la implementación de la educación inclusiva, reconociendo las experiencias y percepciones de los actores como fuentes legítimas para la construcción del conocimiento.

3.1 Diseño De La Investigación

La investigación se desarrolló mediante un estudio de caso múltiple de tipo colectivo y alcance descriptivo-interpretativo. Este diseño permitió analizar dos contextos escolares diferenciados de la ciudad de Bogotá: una institución educativa pública, y una institución educativa privada.

Siguiendo a Stake (2006), cada institución fue abordada como un caso particular con características propias, permitiendo realizar inicialmente un análisis intra-caso y posteriormente un análisis inter-casos orientado a identificar convergencias, divergencias y tensiones en la implementación de la educación inclusiva para estudiantes con TEA. La elección de ambos contextos respondió al interés de comprender cómo la normativa colombiana en materia de educación inclusiva, particularmente el Decreto 1421 de 2017, se traduce en prácticas institucionales y pedagógicas diferenciadas según las condiciones organizativas de cada institución.

3.2 Participantes

La selección de los participantes se consolidó mediante un muestreo intencional y por criterio, una estrategia propia de la investigación cualitativa que busca la representatividad sustantiva y la profundidad analítica sobre la generalización estadística. Se privilegiaron actores con experiencia directa y situada en los procesos de inclusión educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), garantizando así una "descripción densa" del fenómeno estudiado.

La muestra se distribuyó de la siguiente manera en las dos unidades de análisis:

1. Institución Educativa Pública: Participaron diez (10) estudiantes con diagnóstico de TEA y sus respectivas familias. Asimismo, se integraron quince (15) profesionales de la educación, conformados por diez docentes de aula, dos docentes de apoyo pedagógico y tres orientadores escolares.
2. Institución Educativa Privada: La muestra estuvo conformada por dos (2) estudiantes con diagnóstico de TEA, sus familias y seis (6) docentes de aula.

[1] wadeEs imperativo señalar que la diferencia cuantitativa entre ambas muestras no constituye una debilidad del diseño, sino que se asume como un hallazgo metodológico y empírico inicial. Esta asimetría refleja la disparidad en la prevalencia de matrícula reportada y la dificultad de acceso a la información en el sector privado, donde la débil institucionalización de la inclusión y la inexistencia de equipos de apoyo especializados limitaron la captación de informantes clave en comparación con la estructura robusta y formalizada del sector público.

La participación de este grupo heterogéneo de actores permitió una triangulación de perspectivas (docentes, familias, estudiantes y registros, documentos institucionales), fundamental para contrastar la configuración normativa del Decreto 1421 de 2017 con su materialización en la vida escolar cotidiana, fortaleciendo así la validez y credibilidad de los resultados obtenidos.

3.3 Técnicas E Instrumentos De Recolección De Información

Para la recolección de información se emplearon diversas técnicas cualitativas y de apoyo descriptivo:

3.3.1 Cuestionarios: Se aplicaron cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas dirigidos a docentes y familias con el propósito de identificar percepciones, experiencias y valoraciones relacionadas con los procesos de inclusión educativa, la implementación de apoyos y las condiciones institucionales presentes en cada contexto escolar.

3.3.2 Entrevistas Semiestructuradas: Permitieron profundizar en aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas, la implementación de ajustes razonables, el conocimiento de la normativa vigente, las barreras para la inclusión y las experiencias de acompañamiento institucional.

3.3.3 Análisis Documental: Se revisaron documentos institucionales y normativos como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los manuales de convivencia, los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), protocolos de inclusión y otros documentos relacionados con la atención educativa de estudiantes con discapacidad. Este análisis permitió contrastar los lineamientos institucionales con las experiencias reportadas por los participantes.

3.4 Categorías De Análisis

El análisis se organizó a partir de tres categorías centrales construidas desde la pregunta de investigación y los referentes teóricos del estudio:

1. Gestión institucional y gobernanza de la inclusi
2. Traducción pedagógica de la inclusión.
3. Impacto educativo y brechas normativo-prácticas.

Estas categorías permitieron examinar tanto los mecanismos institucionales de inclusión como las condiciones que favorecen o limitan su materialización en las prácticas educativas.

3.5 Procedimiento De Análisis

La información obtenida fue organizada y sistematizada mediante un proceso de análisis temático y categorial. Inicialmente se realizó la lectura y revisión de los cuestionarios, entrevistas y documentos institucionales. Posteriormente, la información fue codificada y agrupada en categorías y subcategorías de análisis, permitiendo identificar patrones recurrentes, convergencias y divergencias entre los participantes y los contextos estudiados. El proceso interpretativo se desarrolló mediante una estrategia de triangulación que articuló tres niveles de análisis: los hallazgos empíricos obtenidos a partir de docentes y familias, la revisión documental

de los instrumentos institucionales y el marco normativo de la educación inclusiva, particularmente el Decreto 1421 de 2017.

Con el fin de garantizar la calidad metodológica y el rigor científico de la investigación, se adoptaron los criterios de validez propuestos por Lincoln y Guba (1985), los cuales han sido reafirmados y actualizados en investigaciones cualitativas recientes (Creswell & Poth, 2018; Bellido García, 2026). En este sentido, la credibilidad se fortaleció mediante la triangulación de fuentes, técnicas e informantes, permitiendo contrastar las percepciones de docentes, familias y documentos institucionales, así como mediante la revisión por participantes (*member checking*). La transferibilidad se favoreció a través de una descripción detallada de los contextos educativos estudiados, posibilitando que los hallazgos puedan dialogar con escenarios similares.

Asimismo, se garantizó la consistencia del estudio mediante el registro sistemático de las decisiones metodológicas adoptadas durante todo el proceso investigativo, lo que permitió asegurar la trazabilidad y coherencia de la investigación. De igual manera, se promovió la reflexión permanente sobre el papel del investigador y su posible influencia en la interpretación de los resultados. Finalmente, se procuró que las conclusiones estuvieran fundamentadas en la evidencia recopilada, estableciendo una relación coherente entre los datos obtenidos, las categorías de análisis construidas y los hallazgos identificados. Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación educativa. Se garantizó la participación voluntaria de todos los actores, la firma del consentimiento informado por parte de las familias y participantes adultos, la confidencialidad de la información y la protección de la identidad de los participantes mediante procesos de

anonimización. Asimismo, se respetaron los protocolos institucionales de las instituciones participantes y se aseguró el uso exclusivamente académico de la información recolectada.

Formulario 1

Guía de Observación Estructurada en Aula

Título del estudio:

Estrategias pedagógicas y adaptaciones curriculares para la inclusión educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en los niveles de primaria y ciclo intermedio en la ENSDMM y la institución privada objeto del estudio.

Objetivo del instrumento

Analizar la materialización de la inclusión escolar en la práctica de aula, identificando la coherencia entre el marco normativo (Decreto 1421 de 2017), la implementación del PIAR y las estrategias pedagógicas aplicadas a estudiantes con TEA, así como las posibles brechas normativo-prácticas.

Datos generales

Fecha: _____

Institución: _____

Nivel educativo: ☐ Preescolar ☐ Primaria

Docente observado: _____

Código del estudiante observado: _____

Escala de valoración

1 = No se evidencia

2 = Se evidencia de manera incipiente

3 = Se evidencia parcialmente

4 = Se evidencia de manera consistente

Matriz de observación

Macro categoría	Subdimensión	Indicador observable	1	2	3	4	Evidencia descriptiva
1. Gestión y gobernanza institucional	Implementación de la ruta de inclusión	El docente demuestra conocimiento y uso del PIAR durante la clase	☐	☐	☐	☐	
	Cultura institucional frente a la diversidad	Se evidencia lenguaje y trato inclusivo	☐	☐	☐	☐	

Macro categoría	Subdimensión	Indicador observable	1	2	3	4	Evidencia descriptiva
		hacia el estudiante con TEA					
2. Traducción pedagógica de la inclusión	Rigor técnico del PIAR	Las actividades guardan coherencia con objetivos individualizados	☐	☐	☐	☐	
	Ajustes curriculares implementados	Se modifican tiempos, materiales o formas de evaluación	☐	☐	☐	☐	
	Aplicación del DUA	Se utilizan múltiples	☐	☐	☐	☐	

Macro categoría	Subdimensión	Indicador observable	1	2	3	4	Evidencia descriptiva
		formas de representación y participación					
	Estrategias pedagógicas diferenciadas	Se implementan apoyos para regulación emocional e interacción social	☐	☐	☐	☐	
	Barreras pedagógicas identificadas	Se observan obstáculos estructurales o actitudinales	☐	☐	☐	☐	
3. Impacto educativo	Participación	El estudiante participa con	☐	☐	☐	☐	

Macro categoría	Subdimensión	Indicador observable	1	2	3	4	Evidencia descriptiva
y brechas normativo- prácticas		apoyos ajustados					
	Integración social y bienestar	Se observa interacción significativa con pares	☐	☐	☐	☐	
	Tensiones normativo-prácticas	Se evidencian discrepancias entre lo prescrito normativamen te y la práctica real	☐	☐	☐	☐	

Formulario 2

Protocolo de Entrevista Semiestructurada – Docentes

Objetivo del instrumento

Analizar la apropiación del marco normativo de la inclusión escolar y su traducción en prácticas pedagógicas concretas, identificando tensiones estructurales y brechas entre lo normativo y lo implementado.

Datos generales

Nombre del docente (opcional): _____

Institución: _____

Nivel educativo: _____

Fecha: _____

BLOQUE 1: Gestión y gobernanza institucional

¿Cómo interpreta usted el Decreto 1421 de 2017 en su práctica docente?

¿Qué estrategias de inclusión educativa se implementan en la institución?

¿Recibe acompañamiento o seguimiento institucional para el desarrollo de estrategias de inclusión de estudiantes con diagnóstico de TEA en el aula?

¿Qué tipo de formación ha recibido en inclusión y TEA? ¿Ha sido suficiente?

¿Cómo describiría la cultura institucional frente a la diversidad?

BLOQUE 2: Traducción pedagógica de la inclusión

1. ¿Cómo transforma los objetivos del PIAR en actividades concretas dentro del aula?

Ordene de mayor a menor las formas en que aplica los objetivos del PIAR:

- Adaptación de contenidos
- Ajuste de tiempos y secuencias
- Uso de materiales diferenciados
- Estrategias de evaluación específicas

2. ¿Qué ajustes curriculares implementa regularmente?

Jerarquice de mayor a menor los ajustes que realiza con más frecuencia:

- Contenidos
- Evaluaciones
- Materiales didácticos
- Organización del tiempo

3. ¿Cómo aplica los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)?

En una escala de 1 a 5, valore su nivel de aplicación de los principios del DUA
(representación, acción/expresión, motivación):

1 = Nada aplicados

2 = Poco aplicados

3 = Medianamente aplicados

4 = Bastante aplicados

5 = Totalmente aplicados

4. ¿Qué estrategias utiliza para favorecer la regulación emocional y la interacción social del estudiante con TEA?

Jerarquice de mayor a menor las estrategias que emplea:

- Apoyos visuales
- Rutinas claras
- Espacios de calma
- Actividades de interacción social guiada

5. ¿Qué barreras pedagógicas identifica en su práctica cotidiana?

Ordene de mayor a menor las barreras que considera más significativas:

- Falta de recursos
- Desarticulación teoría-práctica
- Escasa formación investigativa
- Rigidez curricular

BLOQUE 3: Impacto y tensiones normativo-prácticas

6. ¿Cómo evalúa la participación y progreso del estudiante con TEA?

7. ¿Existen diferencias entre lo que exige la normativa y las condiciones reales del aula?

8. ¿Qué limitaciones institucionales afectan la implementación de la inclusión?
9. ¿Considera que la inclusión se implementa como práctica estructural o como requisito formal? ¿Por qué?
10. ¿Qué cambios institucionales considera necesarios para reducir las brechas identificadas?

Formulario 3

Cuestionario para Familias

Objetivo del instrumento

Analizar la percepción familiar sobre la implementación institucional de la inclusión escolar, la participación en la ruta de atención y las posibles tensiones entre la normativa y la experiencia real del proceso educativo.

Datos generales

Edad del estudiante: _____

Nivel educativo: _____

Institución: _____

Fecha: _____

Escala de valoración

TA = Totalmente de acuerdo

A = De acuerdo

D = En desacuerdo

TD = Totalmente en desacuerdo

Ítem	TA	A	D	TD
La institución elaboró un PIAR para mi hijo/a	☐	☐	☐	☐
He participado en la construcción o seguimiento del PIAR	☐	☐	☐	☐
Las actividades escolares se ajustan a sus necesidades	☐	☐	☐	☐
Mi hijo/a recibe apoyos adecuados en el aula	☐	☐	☐	☐
La institución promueve actitudes inclusivas entre los estudiantes	☐	☐	☐	☐
Mi hijo/a se siente parte del grupo	☐	☐	☐	☐
Recibo información clara y periódica sobre su progreso	☐	☐	☐	☐
Considero que la inclusión se implementa más allá del cumplimiento formal	☐	☐	☐	☐

La institución cumple efectivamente lo establecido en la normativa de inclusión	☐	☐	☐	☐
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Preguntas abiertas

1. ¿Ha considerado cambiar de institución por dificultades en el proceso inclusivo?

Explique.

2. ¿Qué barreras ha identificado en la implementación de la inclusión?

3. ¿Qué mejoras estructurales considera necesarias para fortalecer el proceso inclusivo?

3.6 Consentimiento Informado

La presente investigación tiene como propósito analizar la coherencia entre el marco normativo de la inclusión escolar en Colombia, particularmente lo establecido en el Decreto 1421 de 2017, y su implementación en las prácticas institucionales y pedagógicas dirigidas a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), identificando las coherencias, tensiones y brechas que se presentan en contextos educativos de carácter público y privado.

Su participación en este estudio es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho de aceptar o rechazar su participación y podrá retirarse en cualquier momento sin que ello genere consecuencia alguna o afecte su relación con la institución educativa o con los investigadores. La decisión de participar responde únicamente a su voluntad y disposición para contribuir al desarrollo de la investigación.

Como parte del proceso investigativo, podrán realizarse entrevistas semiestructuradas, aplicación de cuestionarios, observaciones relacionadas con las dinámicas educativas y revisión de documentos institucionales pertinentes para el estudio. La información recopilada será utilizada exclusivamente con fines académicos y de investigación. Se garantiza la confidencialidad y el anonimato de los participantes. Los datos obtenidos serán codificados y resguardados de manera segura, evitando cualquier información que permita identificar a las personas o instituciones involucradas. Los resultados serán presentados de forma agregada y utilizados únicamente para propósitos académicos, respetando los principios éticos de la investigación educativa.

La participación en este estudio no representa riesgos físicos, psicológicos, sociales o legales previsible para los participantes. De manera indirecta, la investigación podrá contribuir a la comprensión de los procesos de inclusión educativa y al fortalecimiento de prácticas institucionales y pedagógicas orientadas a garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con TEA.

Declaro que he leído y comprendido la información anteriormente presentada, que he tenido la oportunidad de realizar preguntas y resolver mis inquietudes, y que acepto participar de manera libre y voluntaria en esta investigación.

Nombre del participante: _____

Firma: _____

Fecha: _____

Nombre del investigador(a): _____

Firma del investigador(a): _____

Fecha: _____

Capítulo 4 – Resultados

El presente capítulo expone los resultados obtenidos a partir del proceso de triangulación realizado entre la revisión documental institucional, los cuestionarios aplicados a docentes y familias, y los referentes normativos y teóricos que orientan la investigación. Los hallazgos permiten identificar las coherencias, tensiones y brechas existentes entre lo establecido por el Decreto 1421 de 2017 y su materialización en las prácticas educativas dirigidas a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en dos instituciones educativas de Bogotá con características administrativas diferenciadas.

Asimismo, evidencian que la inclusión educativa constituye un proceso complejo en el que convergen factores normativos, organizativos, pedagógicos y culturales que inciden directamente en la experiencia educativa de los estudiantes.

Los resultados se presentan a partir del análisis comparativo realizado entre la institución educativa pública y la institución educativa privada participantes en el estudio. La información fue obtenida mediante cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y revisión documental de los instrumentos institucionales relacionados con la educación inclusiva, particularmente el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), los manuales de convivencia y los documentos asociados a la atención educativa de estudiantes con TEA. El análisis se estructuró y organizó a partir de las tres categorías centrales definidas en el diseño metodológico:

4.1 Gestión Institucional De La Inclusión

Uno de los primeros hallazgos evidencia diferencias significativas entre ambas instituciones respecto al nivel de apropiación de la normativa y del marco normativo de

educación inclusiva. En la institución pública se identificó un mayor conocimiento del Decreto 1421 de 2017, la Ley 1618 de 2013 y los procedimientos institucionales asociados a la inclusión educativa y a la elaboración y seguimiento de los PIAR.

Los docentes, orientadores y profesionales de apoyo participantes reconocieron la existencia de rutas institucionales definidas de atención, la participación de orientación escolar, la presencia de procesos de acompañamiento para estudiantes con diagnóstico de TEA y manifestaron conocer los procedimientos relacionados con la elaboración y seguimiento de dichos instrumentos. De manera recurrente, los docentes de este sector reconocen que el Decreto 1421 constituye el principal referente para la implementación de ajustes razonables y para la organización de las acciones institucionales relacionadas con la inclusión.

Por el contrario, en la institución privada se evidenció un conocimiento parcial y fragmentado de la normativa. Aunque algunos docentes manifestaron haber escuchado sobre el Decreto 1421, la mayoría no logró describir sus implicaciones pedagógicas ni los procedimientos asociados a la implementación de ajustes razonables. Este hallazgo permite identificar una primera tensión entre el nivel normativo y la práctica institucional, ya que, aunque la legislación colombiana establece obligaciones equivalentes para instituciones públicas y privadas, la apropiación de dichas disposiciones resulta desigual.

Lo anterior coincide con los planteamientos de Ainscow (2001, 2020), quien sostiene que la existencia de políticas inclusivas no garantiza por sí misma la transformación de las prácticas escolares, pues la inclusión requiere procesos institucionales permanentes de apropiación, formación y reflexión que permitan traducir los principios normativos en acciones concretas.

La revisión documental permitió ratificar estas diferencias sustanciales en la implementación de los mecanismos establecidos por el Decreto 1421 de 2017. En la institución pública se encontraron PIAR elaborados para la totalidad de estudiantes participantes en la investigación, evidenciándose procesos de seguimiento, reuniones interdisciplinarias y registros institucionales asociados a la implementación de ajustes razonables.

No obstante, los testimonios también evidencian tensiones importantes entre el cumplimiento formal de la normativa y las posibilidades reales de implementación, pues los docentes señalaron que la elaboración de estos documentos implica una carga administrativa considerable y adicional de trabajo que no siempre se acompaña de tiempos institucionales suficientes para su implementación y seguimiento.

En consecuencia, existe la percepción de que el PIAR se ha convertido, en ocasiones, en un requisito institucional o una exigencia administrativa más que en una herramienta pedagógica dinámica, por lo que algunos ajustes quedan consignados formalmente en el documento, pero no logran materializarse plenamente en la práctica cotidiana. Este hallazgo resulta particularmente relevante porque dialoga con los planteamientos de Acevedo y Nusbaum (2020), quienes advierten precisamente que las herramientas de inclusión corren el riesgo de convertirse en dispositivos burocráticos y perder su potencial transformador cuando dejan de orientarse hacia el reconocimiento de las necesidades y la experiencia real de los estudiantes y se reducen al cumplimiento administrativo.

Desde esta perspectiva, el PIAR adquiere sentido únicamente cuando se convierte en una herramienta dinámica que orienta las decisiones pedagógicas y favorece la participación efectiva del estudiante. Asimismo, los resultados coinciden con Ainscow (2001), quien señala que

muchas instituciones desarrollan mecanismos organizativos asociados a la inclusión sin que ello implique necesariamente transformaciones profundas en las prácticas de enseñanza.

En marcado contraste, en la institución privada no se encontraron PIAR formalmente personalizados ni elaborados para los estudiantes con diagnóstico de TEA; allí, las estrategias implementadas dependían principalmente de acuerdos informales entre docentes y familias, lo que generaba que los ajustes pedagógicos carecieran de sistematicidad y continuidad institucional.

Paralelamente, la disponibilidad de recursos humanos emerge como otra diferencia significativa entre las instituciones analizadas. Mientras la institución pública dispone de orientadores escolares, docentes de apoyo y mecanismos de articulación con entidades externas que fortalecen los procesos de atención a estudiantes con TEA, los participantes señalaron que dichos recursos y el personal de apoyo resultan insuficientes frente a la cantidad de estudiantes que requieren acompañamiento y seguimiento permanente. En contraste, la institución privada carece de personal de apoyo especializado y presenta una articulación limitada con servicios externos, lo que restringe significativamente las posibilidades de intervención y acompañamiento integral.

A pesar de estas disparidades, los hallazgos evidencian que las diferencias observadas no pueden explicarse únicamente por la disponibilidad material de recursos. En ambos contextos persiste una tensión entre las exigencias establecidas por el Decreto 1421 de 2017 y las capacidades institucionales para garantizar apoyos continuos y efectivos. En este sentido, los resultados coinciden con lo planteado por Booth y Ainscow (2011), quienes sostienen que las barreras para la inclusión no son exclusivamente de carácter material, sino que también se

encuentran asociadas a factores culturales, organizativos y pedagógicos que condicionan la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

De este modo, aunque los docentes reconocen avances institucionales, varios participantes señalaron que la inclusión continúa dependiendo en gran medida de iniciativas individuales y de esfuerzos adicionales realizados por los docentes, evidenciando una brecha entre la estructura formal de inclusión y las condiciones reales de trabajo docente. Uno de los participantes del sector público expresó:

“Realmente es más la labor de la maestra, sacando tiempos de donde no hay para poder concentrarse no solamente en designarle la actividad al estudiante, sino en hacerle el acompañamiento que requiere”

Esta realidad empírica coincide con lo planteado por Nieto Mantilla, Robalino Santamaría, Ortiz Espinosa y Soria Noroña (2026), quienes evidencian que persiste una distancia significativa entre el discurso normativo de la educación inclusiva y su concreción en las prácticas de aula, condicionada por factores pedagógicos, institucionales y políticos.

4.2 Traducción Pedagógica De La Inclusión

Los resultados muestran que la implementación de ajustes razonables, estrategias pedagógicas y procesos de flexibilización curricular se desarrolla de manera heterogénea en ambas instituciones educativas. Los cuestionarios aplicados a docentes evidencian un reconocimiento general de la necesidad de flexibilizar las prácticas pedagógicas para responder a la diversidad presente en las aulas. Las estrategias pedagógicas reportadas por los docentes incluyen el uso de apoyos visuales para facilitar la comprensión de instrucciones y la organización de las actividades escolares, la flexibilización de actividades, tareas y contenidos de

acuerdo con las necesidades particulares, la adecuación y flexibilización de tiempos y procesos evaluativos, y el acompañamiento individualizado durante determinadas situaciones de aprendizaje.

Los docentes reconocen que estas estrategias contribuyen a favorecer la participación de los estudiantes con TEA y permiten responder de manera más pertinente a sus necesidades educativas. Asimismo, señalaron la necesidad de modificar criterios y formas de evaluación con el propósito de reconocer diferentes ritmos, estilos y formas de demostrar los aprendizajes.

No obstante, en el sector privado la aplicación de estas estrategias no responde siempre a lineamientos institucionales claramente definidos, sino que suele depender de las iniciativas, conocimientos y experiencias particulares de cada docente, generando diferencias significativas en las oportunidades de participación y aprendizaje de los estudiantes con TEA. De igual forma, la frecuencia y profundidad de estas estrategias varían considerablemente entre docentes en términos generales: mientras algunos desarrollan propuestas sistemáticas de adaptación curricular, otros continúan implementando metodologías homogéneas para todos los estudiantes.

Este hallazgo coincide con lo planteado por Terigi (2009), quien sostiene que las estructuras escolares tradicionales continúan organizándose bajo trayectorias educativas homogéneas que dificultan responder a la diversidad presente en las aulas.

Uno de los hallazgos más relevantes en esta categoría se relaciona con el conocimiento y la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Aunque algunos docentes manifestaron estar familiarizados con el concepto, pocos lograron explicar con claridad sus principios fundamentales o evidenciar su incorporación sistemática en los procesos de planeación pedagógica. Los cuestionarios muestran niveles heterogéneos de apropiación

conceptual y práctica: mientras algunos docentes describen con claridad la articulación entre PIAR, DUA y ajustes razonables, otros reconocen encontrarse penas en etapas iniciales de comprensión e implementación.

En la institución pública se identificaron experiencias y estrategias puntuales asociadas con los principios del DUA, particularmente en lo relacionado con la diversificación de actividades y estrategias de enseñanza, el uso de múltiples formas de representación de la información, la utilización de apoyos visuales, algunas alternativas para promover la participación y la flexibilización de procesos evaluativos. Sin embargo, en varios casos estas prácticas aparecen de manera aislada y no necesariamente como parte de una planeación estructurada e integral desde los principios propuestos por CAST (2018).

En la institución privada la situación resulta aún más limitada; el nivel de conocimiento sobre este enfoque fue considerablemente menor, evidenciándose un uso restrictivo de estrategias pedagógicas fundamentadas en sus principios, sin procesos institucionales sistemáticos orientados a su implementación ni espacios de formación específicos sobre este enfoque.

Estos resultados permiten evidenciar una brecha significativa entre el reconocimiento conceptual de la necesidad de flexibilización curricular y la existencia de condiciones institucionales que favorezcan su implementación sostenida, distanciándose de los postulados teóricos de Rose y Meyer (2002) y de las orientaciones de CAST (2018), que conciben el DUA no como un conjunto de adaptaciones realizadas posteriormente o como un recurso remedial, sino como un marco proactivo para diseñar experiencias educativas accesibles y reducir barreras al aprendizaje desde su planificación inicial u origen.

Esta situación se alinea con estudios recientes como los de Al-Azawei, Serenelli y Lundqvist (2016) y Rao, Okolo y Cavallaro (2021), quienes han evidenciado que la implementación del DUA sigue enfrentando tensiones entre su reconocimiento conceptual y su aplicación práctica, pues en muchos contextos continúa dependiendo de iniciativas individuales de los docentes más que de una transformación estructural de las prácticas curriculares. Esta realidad sugiere la necesidad de fortalecer los procesos de formación docente y de acompañamiento institucional para favorecer una apropiación más profunda del DUA e incidir en las pedagógicas tradicionales, homogéneas las cuales funcionan como barrera del aprendizaje y de transformaciones hacia culturas institucionales verdaderas de educación Inclusiva.

En este escenario, la formación docente emergió como una de las variables y factores más relevantes para comprender las diferencias y la implementación de la inclusión. Los docentes de la institución pública reportaron haber participado en procesos de capacitación relacionados con discapacidad, educación inclusiva, atención a la diversidad y la elaboración del PIAR, lo que favorece un mayor conocimiento de los lineamientos normativos y de algunas estrategias. Sin embargo, señalaron que estas formaciones suelen resultar insuficientes para responder a las demandas concretas que enfrentan en el aula, especialmente frente a la complejidad de los procesos de inclusión y la diversidad de necesidades presentes en los estudiantes.

Por su parte, los docentes de la institución privada manifestaron no haber recibido capacitación específica sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA) ni sobre educación inclusiva, situación que limita drásticamente la apropiación de herramientas pedagógicas y conceptuales para el acompañamiento de esta población.

Los resultados sugieren que la formación docente constituye una condición necesaria, pero no suficiente por sí sola para garantizar transformaciones significativas en las dinámicas escolares. Particularmente, varios participantes señalaron que las dificultades para implementar prácticas inclusivas no se relacionan exclusivamente con el desconocimiento conceptual de la educación inclusiva, el Decreto 1421 de 2017 o el DUA, sino que manifestaron que uno de los principales obstáculos radica en las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de traducir dichos conocimientos en estrategias pedagógicas sostenidas dentro del aula.

Entre las dificultades organizativas más recurrentes se encuentran la sobrecarga laboral docente, el elevado número de estudiantes por grupo (registrando de 33 a 35 estudiantes por curso), la insuficiencia de personal de apoyo especializado, el escaso tiempo destinado a la planeación pedagógica diferenciada y las limitaciones para realizar procesos de seguimiento individual a los estudiantes con TEA. Estas condiciones generan una tensión permanente entre las exigencias de la inclusión educativa y las posibilidades reales de implementación en la práctica cotidiana, dificultando la consolidación de ajustes razonables sistemáticos y el desarrollo de procesos de acompañamiento acordes con las necesidades particulares de los estudiantes.

Particularmente en la institución pública emerge una tensión asociada al elevado número de estudiantes que requieren apoyos específicos; aunque existe una estructura institucional orientada a la educación inclusiva, los docentes manifiestan que la atención individualizada resulta compleja cuando deben responder simultáneamente a múltiples necesidades educativas. Estos hallazgos evidencian que la inclusión educativa no depende exclusivamente de la voluntad de los docentes, sino también de condiciones organizativas que permitan materializar las orientaciones normativas.

En este sentido, los hallazgos coinciden con la perspectiva de Skliar (2005), quien cuestionaba las concepciones de normalidad que históricamente han estructurado la escuela y las prácticas educativas, planteando que la inclusión exige que los procesos formativos trasciendan la adquisición de conocimientos técnicos y promuevan una reflexión crítica sobre las prácticas, los discursos y las relaciones que pueden reproducir formas de exclusión dentro de los contextos educativos.

Esta postura se ve reforzada y complementada por aportes contemporáneos como los de Slee (2019), quien sostiene y advierte que las escuelas y culturas escolares continúan reproduciendo formas sutiles de exclusión y modelos normalizadores bajo discursos aparentemente inclusivos, y Florian y Black-Hawkins (2011) junto con Florian (2019), quienes enfatizan que la inclusión requiere transformar las culturas escolares para reconocer y concebir la diversidad como un recurso pedagógico y no como un problema o carencia.

Diversos estudios recientes han señalado que la organización tradicional de la escuela continúa sustentándose en trayectorias homogéneas de aprendizaje que dificultan la atención de estudiantes con procesos diversos, limitación que ya advertía Terigi (2009). Asimismo, desde la perspectiva de la neurodiversidad, Armstrong (2021) sostiene que la inclusión debe orientarse hacia la creación de entornos educativos que reconozcan y valoren las diferencias cognitivas y emocionales, garantizando no solo el acceso, sino también la participación plena y significativa de todos los estudiantes. En este sentido, se demuestra que, aunque existen esfuerzos significativos por adaptar las estrategias pedagógicas, persisten prácticas escolares centradas en modelos homogéneos de enseñanza que limitan la participación plena de los estudiantes con TEA.

4.3 Impacto Educativo Y Cultura Inclusiva

La participación de las familias constituye un aspecto central dentro de los procesos de inclusión educativa. Los resultados muestran que las familias de la institución pública reconocen avances institucionales significativos relacionados con el acceso y permanencia de los estudiantes con TEA dentro del sistema educativo regular, valorando positivamente que sus hijos se sientan parte de la comunidad educativa, la convivencia escolar, el vínculo con algunos docentes y el acceso a experiencias de aprendizaje que anteriormente resultaban limitadas para esta población.

No obstante, sus relatos y los resultados del estudio muestran que la participación académica efectiva continúa enfrentando obstáculos significativos, y emergen preocupaciones persistentes asociadas a aspectos que trascienden la mera asistencia o asistencia escolar física. Algunas familias reportan que los ajustes pedagógicos no siempre se implementan de manera consistente, consideran insuficientes los apoyos que reciben los estudiantes dentro del aula, expresan dificultades para participar activamente en la construcción y seguimiento de los PIAR y señalan diferencias importantes entre docentes respecto a la atención brindada.

Uno de los hallazgos más significativos se relaciona con la percepción de que algunos docentes presentan dificultades para comprender las particularidades asociadas al TEA y muestran una comprensión insuficiente de sus necesidades particulares. Una madre participante señaló:

“Muchos no realizan acompañamientos ni son empáticos con la situación”

Esta situación permite comprender, desde la perspectiva de Tomasevski (2004), que la garantía del derecho a la educación no puede reducirse únicamente al acceso físico a la escuela,

sino que implica asegurar condiciones de accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad que permitan a todos los estudiantes participar en igualdad de condiciones. Los hallazgos sugieren que, aunque se han producido avances importantes en términos de acceso, las dimensiones relacionadas con la adaptabilidad de los procesos educativos continúan constituyendo uno de los principales desafíos para las instituciones analizadas.

De igual manera, estos hallazgos coinciden con Booth y Ainscow (2011), quienes sostienen que la participación constituye una dimensión esencial de la inclusión y no puede limitarse a la presencia física dentro del aula.

En la institución privada, las familias manifestaron una percepción más ambivalente frente a los procesos de inclusión. Si bien valoran el compromiso y el acompañamiento brindado por algunos docentes, identifican con preocupación la ausencia de políticas institucionales claras que orienten la atención educativa de estudiantes con TEA y garanticen la continuidad de las estrategias de apoyo. En este contexto, la inclusión parece depender en gran medida de iniciativas individuales y no de una estructura institucional consolidada, lo que genera incertidumbre respecto a la sostenibilidad de los procesos de acompañamiento y a la garantía efectiva de los derechos educativos de los estudiantes.

Uno de los aspectos que emerge con mayor fuerza en los relatos de las familias en ambos contextos es la preocupación por la participación social, las dinámicas de interacción social, los desafíos relacionados con la regulación y el bienestar emocionales de los estudiantes con TEA. De manera recurrente, algunas familias manifiestan que sus hijos continúan experimentando situaciones de aislamiento social y dificultades en la interacción con sus compañeros,

confirmando que la inclusión educativa no puede reducirse únicamente al acceso físico a la escuela.

Aunque muchos estudiantes se encuentran matriculados y participan de las actividades académicas, las familias reportan dificultades asociadas a la interacción con pares, el reconocimiento de sus particularidades y la construcción de vínculos significativos dentro de la comunidad educativa.

Los hallazgos permiten identificar que la inclusión continúa siendo comprendida prioritariamente desde una dimensión académica, mientras que aspectos relacionados con la participación social, el sentido de pertenencia y el bienestar emocional reciben una atención más limitada, impactando negativamente no solo los procesos de aprendizaje, sino también las oportunidades de participación, reconocimiento y construcción de vínculos significativos dentro de la comunidad escolar. Esta situación adquiere especial relevancia si se considera que las perspectivas contemporáneas sobre neurodiversidad cuestionan los enfoques centrados exclusivamente en el rendimiento académico y destacan la importancia de construir entornos que reconozcan las formas diversas de participación y relación social.

En este sentido, Acevedo y Nusbaum (2020) sostienen que la inclusión debe trascender las perspectivas centradas exclusivamente en la adaptación del estudiante a estructuras escolares preexistentes y orientarse hacia el reconocimiento de las experiencias, voces, múltiples formas de participación, aprendizaje y expresión de la diversidad de las personas neurodivergentes, promoviendo la transformación de las condiciones institucionales, pedagógicas y relacionales que continúan generando barreras.

4.4 Discusión

La triangulación de la información proveniente de los cuestionarios, las entrevistas y la revisión documental permitió identificar una tensión transversal y permanente presente en ambos contextos escolares: la distancia y brecha existente entre la inclusión como principio normativo y discursivo, y la inclusión como experiencia y práctica cotidiana dentro del aula.

Por una parte, las instituciones reconocen la importancia de la educación inclusiva, manifiestan en sus discursos y documentos institucionales una postura favorable hacia ella y el reconocimiento de la diversidad, y desarrollan diferentes acciones orientadas a responder a las exigencias establecidas por el Decreto 1421 de 2017. Por otra parte, docentes y familias describen múltiples dificultades, tensiones y brechas asociadas a la implementación efectiva de estas disposiciones en la vida escolar cotidiana, evidenciando que las transformaciones pedagógicas, organizativas y culturales necesarias para materializar dichos principios continúan siendo limitadas.

En la institución pública, si bien se presenta un mayor nivel de cumplimiento normativo, apropiación de la ley y una estructura institucional más consolidada para la atención de estudiantes con discapacidad (reflejada en la elaboración de PIAR, acompañamiento de orientación y docentes de apoyo), persisten prácticas pedagógicas homogéneas, barreras que afectan la participación de los estudiantes con TEA y serias dificultades para traducir los lineamientos inclusivos en acciones sostenidas dentro del aula debido a las condiciones de sobrecarga laboral y tamaño de los grupos.

Por su parte, en la institución privada, la inclusión presenta menores niveles de institucionalización de los procesos inclusivos, evidenciando vacíos relacionados con la

elaboración de PIAR, la formación docente y la articulación de apoyos especializados, lo que provoca que la inclusión dependa en gran medida de iniciativas individuales y carezca de procesos institucionales sistemáticos que respalden su implementación.

Esta situación generalizada en ambos contextos evidencia la presencia de formas de inclusión declarativa, entendidas como escenarios donde se reconoce formalmente el derecho a la educación inclusiva y se adoptan ciertos lineamientos normativos o discursos favorables, pero sin que ello implique modificaciones profundas en las culturas escolares, las relaciones pedagógicas o las estructuras organizativas.

Los resultados muestran que la inclusión continúa dependiendo en demasía de la disposición individual de los docentes, de sus conocimientos previos y de su compromiso personal con los procesos de atención a la diversidad. Aunque estas iniciativas resultan valiosas, evidencian la ausencia de transformaciones institucionales suficientemente consolidadas para garantizar prácticas inclusivas sostenidas.

Desde una perspectiva crítica, estos hallazgos respaldan y permiten dialogar de forma directa con Roger Slee (2011), quien sostiene y advierte que las principales barreras para la inclusión no se encuentran únicamente en la falta de recursos, sino también en culturas escolares que continúan reproduciendo modelos normalizadores de enseñanza y participación, provocando que los procesos de inclusión tiendan a fracasar cuando se limitan a incorporar estudiantes diversos en sistemas educativos que permanecen esencialmente inalterados, reproduciendo así mecanismos de exclusión bajo nuevas formas de participación aparentemente inclusivas.

En consecuencia, el análisis comparativo e integrado de la investigación permite determinar que la brecha entre la normativa y la práctica no puede explicarse exclusivamente por

limitaciones materiales o administrativas, sino que se encuentra profundamente relacionada con la persistencia de concepciones pedagógicas, organizativas y culturales que continúan privilegiando modelos homogéneos de escolarización.

En conjunto, los resultados muestran que la inclusión educativa de estudiantes con TEA se encuentra en una fase de transición entre el cumplimiento normativo y la transformación cultural de las instituciones escolares. Aunque se evidencian avances importantes en materia de acceso y permanencia, persisten brechas significativas relacionadas con la participación efectiva, el bienestar emocional, la interacción social y la consolidación de prácticas pedagógicas coherentes con los principios de la educación inclusiva.

Conclusiones

Brecha entre Política Pública y Práctica Real: La inclusión educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) se encuentra atravesada por tensiones permanentes entre los principios establecidos en la política pública y las condiciones reales de implementación en los contextos escolares, evidenciando una brecha importante entre el reconocimiento formal de los derechos y su materialización efectiva en las prácticas cotidianas de las instituciones.

Diferencias por Carácter Administrativo: Existen diferencias significativas en la manera como los principios inclusivos se traducen en estructuras según la naturaleza administrativa de la institución. La institución pública presenta mayores niveles de coherencia con el Decreto 1421 de 2017 a través de la implementación de PIAR, rutas institucionales y equipos de apoyo, pero se ve fuertemente tensionada por la sobrecarga laboral docente, el elevado número de estudiantes por aula (33 a 35) y el tiempo limitado para la planeación. Por su parte, la institución privada evidencia menores niveles de institucionalización, careciendo de PIAR formales, formación específica y apoyos especializados, lo que hace que las acciones dependan casi exclusivamente de iniciativas individuales.

Naturaleza Cultural y Organizativa de las Barreras: Las principales barreras para la inclusión no se encuentran exclusivamente en la disponibilidad de recursos humanos o materiales. Si bien estos inciden de manera significativa en la calidad de los apoyos, persisten obstáculos arraigados en las culturas escolares, estructuras organizativas y prácticas pedagógicas que continúan privilegiando modelos homogéneos de enseñanza y aprendizaje, reproduciendo discursos aparentemente inclusivos sobre sistemas esencialmente inalterados (Slee, 2011; Skliar, 2005; Terigi, 2009; Booth y Ainscow, 2015).

Reduccionismo de la Inclusión: En ambos contextos analizados se han logrado avances relacionados con el acceso y la permanencia escolar; sin embargo, la inclusión continúa siendo comprendida prioritariamente desde una dimensión académica y de asistencia física. Persisten serias dificultades para garantizar una participación plena, el bienestar emocional, la regulación afectiva y la interacción social significativa de los estudiantes con TEA en las dinámicas de la vida escolar.

Necesidad de un Enfoque de Neurodiversidad: Desde la perspectiva de la neurodiversidad, y en concordancia con Acevedo y Nusbaum (2020), Armstrong (2017) y Walker (2021), se concluye que es necesario problematizar los enfoques centrados exclusivamente en la adaptación del estudiante a las exigencias escolares. El TEA debe ser reconocido como una expresión legítima de la diversidad humana, lo que obliga a transformar las condiciones institucionales que generan exclusión y a construir entornos educativos flexibles que reconozcan diferentes formas de aprender, participar y relacionarse.

Inclusión Declarativa vs. Transformación Estructural: La investigación permite concluir que, para superar la inclusión meramente declarativa y la percepción del PIAR como una carga burocrática, es imperativo transitar hacia una gobernanza escolar que operacionalice los mandatos del Decreto 1421 de 2017 a través de herramientas técnicas específicas, como matrices de operacionalización institucional que transformen responsabilidades normativas en procedimientos ejecutables (Guerra Fernández, 2025).

Asimismo, se concluye que la integración de innovaciones de vanguardia, como las tecnologías de realidad extendida (XR) (Valverde Olivares et al., 2025), representan una vía tangible para materializar el DUA en entornos sensorialmente regulados para la neurodiversidad.

Finalmente, bajo un enfoque emancipador que reivindique la voz del estudiante (Acevedo y Nusbaum, 2020) y una visión de continuo educativo hacia la educación superior (Clouder et al., 2022), se podrá transformar la cultura de la normalidad en un ecosistema genuinamente inclusivo.

Recomendaciones

La Educación Inclusiva requiere trascender la Lógica del Cumplimiento Administrativo, Superar la lógica centrada en el cumplimiento burocrático de la normativa y avanzar hacia transformaciones estructurales que articulen de manera efectiva la política pública, la cultura institucional y la práctica pedagógica real dentro de las aulas.

Implementar Herramientas de Operacionalización Técnica: Adoptar matrices de operacionalización institucional, siguiendo las orientaciones de Guerra Fernández (2025), para transformar las responsabilidades normativas del Decreto 1421 de 2017 en procedimientos claros y ejecutables, logrando que instrumentos como el PIAR dejen de percibirse como cargas administrativas y se conviertan en guías pedagógicas vivas y dinámicas.

Fortalecer los procesos de formación docente continua: Se recomienda diseñar e implementar programas de formación docente que trasciendan la transmisión de conocimientos técnicos o normativos sobre la inclusión educativa. Estos procesos deben propiciar espacios de reflexión crítica sobre la práctica pedagógica, reconociendo que el acto educativo no puede reducirse a la homogenización de los estudiantes ni a la reproducción de modelos centrados exclusivamente en la memorización y la estandarización de los aprendizajes.

La formación docente debe promover una comprensión amplia de la diversidad humana, entendiendo que cada estudiante posee formas particulares de aprender, interpretar el mundo y relacionarse con su contexto, independientemente de la existencia o no de un diagnóstico. En este sentido, resulta necesario cuestionar discursos y prácticas que, bajo lógicas de normalización y tecnificación de la educación, tienden a invisibilizar las diferencias y a reproducir procesos de exclusión.

Asimismo, es fundamental fortalecer las capacidades de los docentes mediante herramientas conceptuales y prácticas relacionadas con el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y otras estrategias de atención a la diversidad, especialmente en instituciones del sector privado donde se evidenciaron importantes vacíos en materia de capacitación. Finalmente, se recomienda que estos procesos formativos contribuyan a recuperar el sentido ético y humanista de la educación, orientado a la formación de sujetos críticos, capaces de convivir en la diferencia, promover la equidad y aportar a la transformación de los problemas sociales desde el reconocimiento y el respeto por el otro.

Promover la Implementación Efectiva y Estructurada del DUA: Fomentar una apropiación profunda e integral del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como una herramienta proactiva central para la planeación curricular inicial y la reducción de barreras desde el origen, evitando que se reduzca a adaptaciones remediales, aisladas o posteriores para determinados estudiantes (CAST, 2018; Rose y Meyer, 2002).

Incorporar Innovaciones Pedagógicas de Vanguardia, con la finalidad de Explorar e integrar tecnologías pedagógicas avanzadas, tales como los entornos de realidad extendida (XR) analizados por Valverde Olivares et al. (2025), como un recurso didáctico tangible para materializar los principios del DUA, permitiendo la creación de entornos sensorialmente regulados que respondan a las particularidades neurodiversas de los estudiantes con TEA.

Garantizar Condiciones Organizativas Adecuadas: Gestionar institucionalmente la reducción de las barreras organizativas que limitan el trabajo docente, promoviendo la asignación de tiempos institucionales suficientes para la planeación pedagógica diferenciada, el

seguimiento individual de los estudiantes con TEA, el ajuste de la carga laboral y la mitigación del impacto del elevado número de estudiantes por aula en el sector público.

Consolidar Mecanismos de Apoyo Interdisciplinario: Fortalecer y asegurar la presencia de personal de apoyo especializado, orientadores escolares y docentes de apoyo en ambas instituciones, dinamizando la articulación sistemática con entidades y servicios externos para el acompañamiento integral de los estudiantes neurodivergentes.

Ampliar la Inclusión hacia la Dimensión Social y Emocional: Diseñar estrategias institucionales específicas dirigidas a favorecer la participación social, la interacción con pares, la regulación afectiva, el sentido de pertenencia y el bienestar emocional de los estudiantes con TEA, evitando que las acciones de inclusión se limiten exclusivamente al rendimiento académico o al acceso físico a la escuela.

Reivindicar la Agencia del Estudiante y la Continuidad Educativa: Adoptar un enfoque emancipador que valide y posicione la voz, experiencia y agencia de los estudiantes neurodivergentes en las decisiones que afectan su proceso pedagógico (Acevedo y Nusbaum, 2020). Asimismo, estructurar una visión de continuo educativo que asegure el desarrollo de competencias y apoyos necesarios para garantizar trayectorias exitosas y fluidas hacia la educación superior (Clouder et al., 2022).

Involucrar Activamente a las Familias: Desarrollar canales institucionales sistemáticos y participativos que permitan a las familias vincularse de forma activa en la co-construcción, diseño y seguimiento de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), asegurando el apoyo continuo a lo largo de las diferentes etapas de la trayectoria escolar y mitigando la incertidumbre sobre la sostenibilidad de los procesos.

Referencias

Acevedo, M., y Nusbaum, F. (2020). *Inclusión, neurodiversidad y la voz del estudiante: Más allá de los mecanismos técnicos escolares*. Editorial Universitaria.

Al-Azawei, A., Serenelli, F., y Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journals from 2012 to 2015 [Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Un análisis de contenido de revistas revisadas por pares de 2012 a 2015]. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39-56.

Armstrong, T. (2017). *El poder de la neurodiversidad: Las extraordinarias capacidades de los trastornos neurológicos*. Paidós.

Armstrong, T. (2021). *Neurodiversidad en el aula: Estrategias prácticas para alumnos con diagnósticos diversos*. SM.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

Ainscow, M., & Booth, T. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

Arnaiz, P. (2012). Escuelas inclusivas: Una respuesta a la diversidad. *Revista de Educación*, 358, 45–67.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Baron-Cohen, S., Scott, F. J., Allison, C., Williams, J., Bolton, P., Matthews, F. E., & Brayne, C. (2009). Prevalence of autism-spectrum conditions: UK school-based population study. *The British Journal of Psychiatry*, 194(6), 500–509.
<https://doi.org/10.1192/bjp.bp.108.059345>

Barrero Vera, J. C., & Álvarez Reyes, M. (2023). Brechas en la implementación de la inclusión escolar en Colombia: Análisis de políticas y prácticas. *Revista Colombiana de Educación Inclusiva*, 16(2), 45–63.

Bejarano Gómez, A., Garzón Moreno, A. P., & Arias Huertas, P. A. (2020). Barreras en los procesos de educación inclusiva dirigidos a niños con trastorno del espectro autista (TEA): Estudio cualitativo con docentes de una institución educativa. *Horizontes Pedagógicos*, 22(2).
<https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.22207>

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (2.^a ed.). FUEHEM Educación.

Borges, C., & Orosco, M. (2014). Educación inclusiva: Prácticas colaborativas y recursos diversificados. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 23–40.

Calvo, G. (2020). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Revista de la Secretaría de Educación de Medellín*, 12(1), 45–60.

Cangá León, M. M., & Benites Moreno, D. I. (2025). Estrategias para la educación inclusiva en estudiantes con espectro autista en etapa infantil. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15936

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2* [Pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje versión 2.2]. <http://udlguidelines.cast.org>

Clouder, L., Karakus, M., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., Fierros, G. A., y Wells, P. (2022). Neurodiversity in higher education: A narrative synthesis [Neurodiversidad en la educación superior: Una síntesis narrativa]. *Higher Education*, 84(3), 501-520.

Cardoso Ariza, L. M., Pérez, J. A., & Ramírez, C. (2023). Percepciones de docentes y familias sobre la inclusión educativa de estudiantes con TEA en Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 89–108. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100089>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *Educación inclusiva en América Latina: Avances y desafíos*. CEPAL.

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.148.

Congreso de la República de Colombia. (2000). *Decreto 2082 de 1996: Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales*. Diario Oficial No. 42.951.

Congreso de la República de Colombia. (2002). *Ley 762 de 2002: Por medio de la cual se aprueba la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad*. Diario Oficial No. 44.872.

Congreso de la República de Colombia. (2009). *Ley 1345 de 2009: Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*. Diario Oficial No. 47.411.

Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1618 de 2013: Por medio de la cual se establecen disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Diario Oficial No. 48.717.

Congreso de la República de Colombia. (2017). *Decreto 1421 de 2017: Por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Diario Oficial No. 50.315.

Congreso de la República de Colombia. (2022). *Ley 2216 de 2022: Por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje*. Diario Oficial No. 52.074.

Cumming, T., & Rose, D. H. (2021). Universal Design for Learning in higher education: A systematic review of implementation and impact. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 34(2), 123–140.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2022). *Estadísticas sobre discapacidad en Colombia*. DANE.

Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. (1993). *La pedagogía como disciplina: Reflexiones sobre su estatuto epistemológico*. Universidad de Antioquia.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). Sage.

Duk, C. (2000). *Educación inclusiva: Estrategias para atender la diversidad*. UNESCO.

Echeita, Á. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.

Echeita, Á. (2013). Inclusión y equidad educativa: Una mirada internacional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 11–30.

Echeita, Á., & Duk, C. (2008). Inclusión educativa en América Latina: Avances y desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(1), 23–40.

Fernández Fernández, M. (2010). Diversidad y derecho a la diferencia en la escuela inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 55–70.

Fernández, M. (2013). El papel del docente en la transformación inclusiva. *Revista Española de Pedagogía*, 71(256), 89–105.

Fernández, M., & Hernández Fernández, J. (2013). Competencias docentes para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(2), 101–118.

Florian, L., y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy [Explorando la pedagogía inclusiva]. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.

Florian, L. (2010). The concept of inclusive pedagogy. In L. Florian & M. Black-Hawkins (Eds.), *Exploring inclusive pedagogy* (pp. 1–11). Cambridge University Press.

Florian, L. (2019). On the conceptualization of inclusive pedagogy [Sobre la conceptualización de la pedagogía inclusiva]. *Inclusion and Diversity in Education*, 12(2), 115-130.

Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill.

Fonseca, L., García, P., & Ramírez, J. (2019). Impacto de las adaptaciones curriculares en el rendimiento académico y emocional de estudiantes con TEA. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 77–95.

Frith, U., & Hill, E. (2004). *Autism: Mind and brain*. Oxford University Press.

García, M., & López, J. (2023). Educación inclusiva y apoyo socioemocional en estudiantes con discapacidad en Colombia. *Revista Colombiana de Educación Inclusiva*, 16(1), 55–72.

García-Cedillo, I. (2012). Colaboración interprofesional en la educación inclusiva: Retos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 45–62.

Godoy, C., Muñoz, V., & Pérez, M. (2004). Formación docente y educación inclusiva: Desafíos actuales. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(1), 33–48.

Gómez, L. M., & Rodríguez, J. P. (2024). Retos de la educación inclusiva en Colombia: Formación docente y atención a estudiantes con discapacidad. *Revista Colombiana de Educación Inclusiva*, 15(2), 45–62.

Gómez, L., & Martínez, P. (2020). Educación inclusiva en Colombia: Análisis crítico del Decreto 1421. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 14(2), 67–82.

Guerra Fernández, J. (2025). *Gobernanza escolar y matrices de operacionalización: Transformando el Decreto 1421 de 2017 en praxis pedagógica*. Ediciones Escolares Críticas.

Gutiérrez Moreno, P., & Tejada Aguilar, S. (2025). Barreras estructurales en la inclusión educativa de estudiantes con TEA. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 101–118.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence and student outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
<https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Jiménez Arias, F., Maldonado, G., & Vizcaíno, L. (2025). Inclusión educativa a través del diseño universal para el aprendizaje (DUA): Experiencias en aulas con neurodiversidad. *Polo del Conocimiento*.

Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2014). Educators' challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61(3), 192–207.

<https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.934563>

Martín González, J., López, A., & Hernández, P. (2017). Propuestas pedagógicas flexibles para la inclusión educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 123–140.

Martínez, A., & Varón, C. (2019). Limitaciones en la implementación de políticas inclusivas para estudiantes con TEA en Colombia. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 13(1), 77–92.

Meirieu, P. (1998). *La pedagogía diferenciada: De la intención a la acción*. Octaedro.

Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Springer.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017, 29 de agosto). *Decreto 1421 de 2017*. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Diario Oficial No. 50.340.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Política de educación inclusiva*. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Resolución 2343 de 2006: Por la cual se establecen estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Resolución 2886 de 2007: Por la cual se establecen lineamientos para la atención educativa de estudiantes con discapacidad*. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Guía 34: Educación inclusiva*. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Lineamientos de política de educación inclusiva en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). *Política pública nacional de discapacidad e inclusión social*. Ministerio de Salud y Protección Social.

Ministerio de Salud y Protección Social. (2019). *Lineamientos de atención integral para personas con trastorno del espectro autista*. Ministerio de Salud y Protección Social.

Mitchell, P., Dissanayake, C., & Pellicano, E. (2023). School mobility and the experiences of students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(4), 1456–1472. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05678-9>

Montoya Naguas, L., Pérez, J., & Ramírez, C. (2024). Implementación del diseño universal para el aprendizaje en educación básica: Efectos en la motivación y el compromiso estudiantil. *Revista Colombiana de Educación Inclusiva*, 15(2), 67–85.

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.

Nieto Mantilla, R., Robalino Santamaría, P., Ortiz Espinosa, M., y Soria Noroña, L. (2026). Entre el discurso y el aula: Tensiones políticas y pedagógicas de la educación inclusiva en América Latina. *Revista Iberoamericana de Investigación Educativa*, 31(1), 45-62.

Organización Mundial de la Salud. (2013). *Autism spectrum disorders & other developmental disorders: From raising awareness to building capacity*.

Organización Mundial de la Salud. (2021). *Autism spectrum disorders*.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI.

Ramírez, J. (2015). La pedagogía como ciencia: Tensiones y desafíos contemporáneos. *Revista Colombiana de Educación*, 68, 123–140.

Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.

Rao, K., Okolo, C. M., y Cavallaro, T. (2021). Universal Design for Learning and curriculum design: A systematic review of empirical studies [Diseño Universal para el Aprendizaje y diseño curricular: Una revisión sistemática de estudios empíricos]. *Remedial and Special Education*, 42(4), 211-225.

Robertson, S. M., Ne’eman, A., & Kapp, S. K. (2019). Autistic self-advocacy and the neurodiversity movement: Implications for inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 39(4). <https://doi.org/10.18061/dsq.v39i4.7125>

Rodríguez, M. (2021). El PIAR como herramienta pedagógica: Entre la burocracia y la inclusión real. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 55–70.

Rojas-Betancur, M., & Henao, J. (2019). Prácticas docentes y retos de la inclusión educativa en Colombia. *Revista Colombiana de Educación Inclusiva*, 14(1), 33–50.

Rose, D. H., y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning* [Enseñando a cada estudiante en la era digital: Diseño Universal para el Aprendizaje]. Association for Supervision and Curriculum Development.

Rose, D. H., Meyer, A., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.

Rouse, M., & Florian, L. (2012). Inclusive education: Examining equity on five continents. *Harvard Educational Review*, 82(2), 149–170.

Rivière, A. (2001). *Tratamiento del autismo: Nuevas perspectivas*. Síntesis.

Sánchez-Teruel, D., & Robles-Bello, M. A. (2013). La inclusión educativa como motor de transformación social. *Revista de Psicología y Educación*, 8(1), 67–82.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.

- Sanjurjo, L. (1998). *La formación docente y el estatuto epistemológico de la pedagogía*. Miño y Dávila.
- Sarmiento, J. (2019). Implementación del Decreto 1421 en instituciones educativas colombianas: Avances y limitaciones. *Revista Colombiana de Educación Inclusiva*, 14(1), 33–50.
- Schopler, E., Reichler, R. J., DeVellis, R. F., & Daly, K. (1980). Toward objective classification of childhood autism: Childhood Autism Rating Scale (CARS). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10(1), 91–103.
- Serres, M. (1999). *El contrato natural*. Pre-Textos.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad: Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Educación y Pedagogía*, 17(41), 11-22.
- Skliar, C. (2003). *La educación (que es) del otro: Discursos y prácticas sobre la alteridad y la diferencia*. Paidós.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education* [La escuela irregular: Exclusión, escolarización y educación inclusiva]. Routledge.

Slee, R. (2019). *La escuela extraordinaria: Exclusión, escolarización y educación inclusiva* (J. M. Pomares, Trad.). Morata. (Obra original publicada en 2018).

Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva de las trayectorias educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.

Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación* (M. Fuentes, Trad.). Intermón Oxfam Editorial.

Tomasevski, K. (2001). *Human rights obligations: Making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Novum Grafiska.

Tomasevski, K. (2004). *Manual on rights-based education: Global human rights requirements made simple*. UNESCO.

Torlone, F., & Vianello, R. (2020). Inclusive education in Italy: Historical perspectives and current practices. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 765–780.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. UNESCO.

UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar: Educación para todos, cumplir nuestros compromisos comunes*. UNESCO.

UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education—All means all*. UNESCO.

UNESCO. (2023). *Promoviendo la inclusión y la equidad en la educación: Informe mundial de seguimiento de la educación*. UNESCO.

Valencia Zapata, J. C., Córdoba Rodríguez, M. A., & Murillo Riascos, L. F. (2024). Barreras estructurales y actitudinales en la inclusión de estudiantes con TEA en Colombia. *Revista Colombiana de Educación Inclusiva*, 15(2), 41–58.

Valverde Olivares, J., Martínez Segura, M. J., y García de la Cruz, A. (2025). Realidad extendida (XR) y Diseño Universal para el Aprendizaje: Innovación tecnológica aplicada a las aulas con estudiantes con TEA. *Comunicar: Revista Científica de Educomunicación*, 33(74), 89-101.

Walker, N. (2021). *Neuroqueer heresies: Notes on the neurodiversity paradigm, autistic empowerment, and postnormal possibilities* [Herejías neuroqueer: Notas sobre el paradigma de la neurodiversidad, el empoderamiento autista y las posibilidades posnormales]. Autonomous Press.

Warner Ruiz Chaves, J., Pérez, L., & Gómez, M. (2021). Inclusión educativa y diversidad cultural: Retos contemporáneos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(2), 45–62.

White, S. W., Scahill, L., Klin, A., Koenig, K., & Volkmar, F. (2023). Educational practices for children with autism spectrum disorder: A strengths-based approach. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(2), 345–360. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05612-1>

Wing, L. (2002). *The autistic spectrum: A guide for parents and professionals*. Constable & Robinson.

Zambrano, R. (2001). *Pedagogía diferenciada: Fundamentos y aplicaciones en el aula*. Editorial Magisterio.