

ESTRATEGIAS DE PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN
LA PRIMERA INFANCIA PARA NIÑOS Y NIÑAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO
AUTISTA, REVISIÓN DE INVESTIGACIONES EN AMÉRICA LATINA

Ana Valencia López

Yineth Paola Rengifo

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Antioquia y Chocó

Sede Aburra Sur (Antioquia)

Programa Especialización en Familia, Infancia y Adolescencia

mayo de 2025

ESTRATEGIAS DE PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN
LA PRIMERA INFANCIA PARA NIÑOS Y NIÑAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO
AUTISTA, REVISIÓN DE INVESTIGACIONES EN AMÉRICA LATINA

Ana Valencia López

Yineth Paola Rengifo

Monografía presentada como requisito para optar al título de Especialista en Familia, Infancia y
Adolescencia

Asesor

Alexander Eliecer Galván Moya

Mg. Intervenciones Psicosociales

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Antioquia y Chocó

Sede Aburra Sur (Antioquia)

Programa Especialización en Familia, Infancia y Adolescencia

Mayo de 2025

Dedicatoria

Para los corazones cansados que alguna vez creyeron no poder más: esta monografía es un susurro que dice “sí pudiste, sí puedes, y sí podrás”

“No se mide el valor de un hombre por sus éxitos, sino por las veces que se levanta después de caer.” Nelson Mandela

Agradecimientos

En primer lugar, expresamos nuestro agradecimiento a Dios, por habernos otorgado la fuerza, el conocimiento y la constancia indispensables para completar esta fase académica y realizar esta investigación con responsabilidad y entrega

A nuestras familias, por su amor incondicional, su paciencia y su constante respaldo emocional. Nos complace agradecer la confianza que han invertido en nosotros y su apoyo en cada etapa de este trayecto educativo

A nuestro profesor y guía, cuyas orientaciones académicas y valiosas aportaciones han sido clave para el avance de este trabajo. Su compromiso con una educación integral fue una inspiración para seguir ampliando el saber con una perspectiva crítica y humanista

A todas las familias y a los profesionales que se esfuerzan cada día por una educación más equitativa e inclusiva para los niños y las niñas con Trastorno del Espectro Autista. Esta labor se inspira en su dedicación, su compromiso y su demostración de fortaleza ante las adversidades

Por último, expresamos nuestro agradecimiento a todas las fuentes que fueron consultadas, cuyos aportes académicos contribuyeron a enriquecer esta investigación y a formar una perspectiva más amplia y comprensiva sobre la inclusión educativa en la primera infancia

Tabla de contenido

Resumen.....	7
Abstract.....	8
Introducción	10
CAPÍTULO I.....	11
Planteamiento del problema.....	11
1.1 Contextualización del tema.....	12
1.2 Justificación	13
1.3 Objetivos de la investigación.....	15
1.3.1 Objetivo general.....	15
1.3.2 Objetivos específicos	15
CAPÍTULO II	17
Marco teórico	17
2.1 Bases teóricas.....	17
2.1.1 Primera infancia	17
2.1.2 Inclusión educativa	18
2.1.3 Paradigma de la discapacidad vs la diversidad funcional del TEA	19
2.1.4 Trastorno del espectro autista (TEA).....	21
2.1.5 Participación familiar.....	22
2.1.6 La familia como sistema	23
2.2 Bases legales.....	25
2.2.1 Marco Internacional Aplicable en Colombia.....	25
2.2.2 Marco Nacional.....	26
CAPÍTULO III.....	28
Materiales y Métodos.....	28
3.1 Bases de datos utilizadas.....	29

3.2 Descriptores o palabras claves	29
3.3 Criterios de inclusión	30
3.4 Tipología de documento	30
CAPÍTULO IV	32
Análisis de resultados	32
3.1 Inclusión educativa de niños y niñas con TEA.....	32
3.2 Enfoques pedagógicos y metodológicos de inclusión	34
3.3 Participación familiar en el contexto educativo.....	36
Conclusiones del análisis de resultados.....	38
Referencias Bibliográficas.....	40

Resumen

La presente monografía tiene como propósito analizar las estrategias de participación familiar en la inclusión educativa de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) durante la primera infancia. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y diseño documental, a partir de la revisión de artículos científicos, documentos normativos y estudios teóricos publicados entre 2014 y 2019 en bases de datos académicas como Scielo, Redalyc, Dialnet y Google Scholar. Se definieron tres categorías de análisis: inclusión educativa de niños con TEA, enfoques pedagógicos y metodológicos de inclusión, y participación familiar en el contexto educativo

Los resultados evidencian que la participación activa de las familias en el ámbito escolar constituye un eje central para una inclusión efectiva, siempre que se cuente con prácticas institucionales que promuevan el acompañamiento, el diálogo y la corresponsabilidad. Asimismo, se identificaron enfoques pedagógicos que favorecen la inclusión de niños con TEA, como la estructuración del ambiente, el uso de apoyos visuales, y la intervención colaborativa entre docentes y familias. Se concluye que la inclusión educativa requiere una transformación profunda de las relaciones entre escuela y familia, así como políticas integrales que reconozcan la diversidad como un valor

Palabras clave: Estrategias pedagógicas, inclusión educativa, participación familiar, primera infancia, Trastorno del Espectro Autista

Abstract

This monograph aims to analyze family participation strategies in the educational inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) during early childhood. The research follows a qualitative approach and documentary design, based on the review of scientific articles, legal documents, and theoretical studies published between 2014 and 2019 in academic databases such as Scielo, Redalyc, Dialnet, and Google Scholar. Three categories of analysis were defined: educational inclusion of children with ASD, pedagogical and methodological approaches to

inclusion, and family participation in the educational context

The findings reveal that active family involvement in school settings is a central component of effective inclusion, provided that institutional practices promote support, dialogue, and shared responsibility. Additionally, pedagogical approaches that foster the inclusion of children with ASD were identified, such as structured environments, visual supports, and collaborative intervention between teachers and families. It is concluded that educational inclusion requires a profound transformation of school-family relationships, as well as comprehensive policies that recognize diversity as a core value

Keywords: Autism Spectrum Disorder, educational inclusion, early childhood, family participation, pedagogical strategies

Introducción

Esta investigación cualitativa de carácter documental nace de una pregunta planteada en el contexto de la práctica profesional en el área de la educación inicial inclusiva. Su objetivo es analizar tanto los aportes como las limitaciones que implica la participación de las familias en los procesos de apoyo a la inclusión educativa de niños y niñas en la primera infancia diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La primera infancia, comprendida como el período desde el nacimiento hasta los seis años, constituye una etapa fundamental para el desarrollo integral. Por ello, resulta fundamental comprender el papel de las familias en los contextos educativos inclusivos.

En el estudio se lleva a cabo una exhaustiva y cuidadosa revisión de fuentes secundarias a través de la búsqueda y el análisis de documentos, lo que permitió señalar tres categorías clave que organizan el estudio: inclusión escolar de menores con TEA, métodos pedagógicos y enfoques para facilitar la inclusión, y el rol de las familias en el ámbito educativo. Esta metodología tiene como finalidad descubrir las dinámicas que fomentan o limitan la participación activa de los hogares. Además, se propone identificar prácticas educativas eficaces, regulaciones relevantes y teorías actuales que guían la inclusión desde una visión integral y multisectorial

Esta monografía está estructurada en cuatro apartados. En la primera sección, se examina la esencia del problema, junto con los propósitos y la razón de ser del estudio. La segunda parte expone el marco teórico, en el que se examinan ideas fundamentales vinculadas con la participación familiar, la inclusión en la educación, la familia como sistema y los principios regulatorios. En la tercera parte, se explica el método utilizado para analizar los documentos, que abarca los criterios de búsqueda, la selección y la clasificación de las fuentes. Por último, la cuarta sección presenta un estudio de los resultados obtenidos, seguido de una reflexión final que resume los hallazgos más importantes y propone posibles acciones para fomentar la inclusión mediante la responsabilidad compartida entre la escuela y la familia

CAPÍTULO I

Planteamiento del problema

En América Latina, la inclusión educativa de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la primera infancia representa un desafío constante, tanto a nivel de políticas públicas como en la implementación de prácticas pedagógicas y en el fortalecimiento de la participación familiar. Aunque muchos países han adoptado marcos normativos que reconocen el derecho a una educación inclusiva, como lo establece la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), en la práctica, la implementación de estrategias efectivas para involucrar a las familias en estos procesos sigue siendo limitada y fragmentada

En cambio, las investigaciones llevadas a cabo en la región han evidenciado que la participación de la familia es fundamental para el crecimiento integral de estos niños. Esto ocurre porque promueve de forma eficaz el desarrollo de sus capacidades socioemocionales, cognitivas y comunicativas (Castro Llaguno, J. A., & Herrera Saltos, M. T. (2021). Sin embargo, la escasa formación docente en inclusión, la falta de conexiones entre familias y escuelas y las barreras socioculturales y económicas son, sin duda, factores que reducen considerablemente esta participación

En su análisis de las prácticas inclusivas en los contextos escolares de América Latina, Muñoz Rodríguez, É. P. (2022) afirman que si bien hay casos de experiencias colectivas familia-escuela, esto depende en gran medida de la práctica concreta y no de una política educativa sistematizada. Y también plantean que “la implicación de las familias viene determinada por las posibilidades reales de participación, situadas entre la clase social, el nivel educativo de las familias y el acceso a recursos de apoyo” (p. 97)

Por ejemplo, en Colombia, la Política para la Educación Inclusiva enfatiza la relevancia crucial de la responsabilidad conjunta entre las familias y los establecimientos educativos. Sin embargo, aunque esta perspectiva sea reconocida, las deficiencias en la formación de los profesores y el apoyo sistemático a las familias siguen siendo un hecho (MEN, 2020). Este escenario es habitual en el marco de la mayoría de naciones latinoamericanas, donde la inclusión a menudo se convierte en una integración formal, que no promueve un cambio educativo y que

no forja relaciones sanas con las familias

Este contexto pone de relieve la importancia de evaluar de manera crítica y constructiva las estrategias actuales de participación familiar. Esto nos permitirá identificar las prácticas que realmente funcionan y eliminar los obstáculos estructurales que afectan a los niños y niñas con TEA en su inclusión educativa desde una edad temprana. De esta forma, no solo se fomentará el respeto por sus derechos educativos, sino que también se facilitará el pleno desarrollo de sus capacidades

1.1 Contextualización del tema

En los últimos años, la educación inclusiva se ha convertido en un elemento esencial en los sistemas educativos en todo el mundo y el eje considerado en el derecho que tiene cada niño y cada niña a una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminación y en un marco de condiciones de igualdad. Este enfoque de la inclusión ha adquirido interés sobre la educación que deben recibir los niños y las niñas que tienen Trastorno del Espectro Autista (TEA) cuyo desarrollo en ambientes educativos inclusivos presenta una serie de complicaciones, tanto en la esfera académica como social

La primera infancia representa una fase esencial en el crecimiento humano, marcada por un crecimiento acelerado en los aspectos cognitivos, socioemocionales, comunicativos y motores. Durante este periodo, la identificación temprana del TEA y la puesta en marcha de estrategias educativas inclusivas apropiadas pueden influir de manera considerable en el crecimiento de los niños y niñas. En este contexto, la participación activa de las familias se transforma en un elemento crucial para alcanzar una inclusión eficaz, debido a su función como elementos esenciales de socialización, respaldo emocional y cooperación educativa.

La evidencia de la práctica ha puesto de manifiesto la importancia de la participación de la familia como factor de éxito en la inclusión educativa del alumnado con Trastorno del Espectro Autista. Las familias ofrecen no sólo una labor de apoyo emocional y social, sino también trabajan codo con codo junto con los docentes y los profesionales para adaptar las estrategias educativas a las necesidades de su hijo/a, siendo dicha colaboración clave para

favorecer el desarrollo de los alumnos y para asegurar el mayor grado de implicación de estos en el contexto educativo

Diferentes investigaciones han puesto de manifiesto el peso que tiene esta participación, como es el caso del estudio que realizó Villegas Otárola, Simón Rueda y Echeita Sarrionandia (2014) sobre las vivencias de las madres chilenas de hijos con TEA, que exponía que la colaboración entre la familia y la institución educativa es una pieza clave en asegurar el bienestar emocional y académico del alumnado. Duryea e Hincapié (2019), por su parte, afirmaron que aún a pesar de los avances en la normativa vigente, existen diferencias claramente notables en el momento de poner en práctica prácticas inclusivas lo que deja claro el trabajo pendiente en este sentido con la familia

En el caso específico de Colombia, el trabajo de Tebar Fuquen y Díazgranados Beltrán (2019) analizó el contexto educativo de las personas que padecen un TEA, indicando la importancia de la formación de los profesores y de la participación con las familias en el incremento de la calidad de la inclusión educativa. Estas investigaciones coinciden en que la participación activa de las familias contribuye a la adaptación escolar y al mismo tiempo favorece la adquisición de habilidades sociales y emocionales que son fundamentales para llevar a cabo una buena inclusión

1.1 Pregunta de investigación

¿De qué manera las familias participan en procesos de inclusión educativa de niños con Trastorno del Espectro Autista en la primera infancia en América Latina?

1.2 Justificación

El actual estudio documental resalta la relevancia de investigar y analizar las estrategias de participación de las familias puesto que las considera un elemento esencial en los procesos de inclusión educativa de los niños y las niñas con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la primera infancia. "Se trata de una etapa en la que hay una importante plasticidad neuronal y rápida captación de las habilidades comunicativas, socioemocionales y cognitivas,

constituyendo esta etapa un momento crucial en el que las acciones educativas deben ser adecuadas, pertinentes y centradas en las necesidades del niño y la niña.” (Miller et al., 2018)

La inclusión educativa, entendida como un derecho humano, lo es también como un principio fundamental de las actuales políticas públicas en educación y que se articula con la participación de todos los integrantes del ecosistema educativo, siendo la familia uno de los componentes fundamentales en la generación de prácticas pedagógicas inclusivas

Diferentes estudios han demostrado que la participación activa de las familias no solamente contiene efectos positivos en el desarrollo integral del niño con TEA, sino que también contiene efectos positivos en la eficacia de las intervenciones implementadas, en la unión de los equipos docentes o educado-res y en el desarrollo de las redes de apoyo social (Odom et, al. , 2014)

En el contexto colombiano, el decreto 1421 de 2017 ofrece directrices determinadas para la educación del alumnado con discapacidad en cuanto a la importancia de la aplicación de apoyos y de las adecuaciones que permitan la permanencia, la participación y el progreso en el sistema educativo. Sin embargo, la puesta en práctica de estas normativas presenta importantes dificultades, ya sea por la adaptación y la formación de la docencia, por la asociación entre los diferentes sectores y, en especial, por la inclusión habitual de las familias en calidad de coeducadoras y de responsables en el proceso educativo

La investigación tiene relevancia académica porque realiza un cuidadoso análisis de las estrategias de participación familiar en la educación inclusiva en la primera infancia, proporcionando una revisión del propio estado de la literatura, de las políticas públicas y de las prácticas educativas actuales. Igualmente, al considerar las características del contexto sociocultural, la investigación permite identificar aquellos elementos que facilitan o dificultan la calidad y la efectividad de las estrategias de participación familiar en educación inclusiva en la primera infancia, ayudando a construir un conocimiento que es válido para diferentes contextos

En conclusión, esta monografía es válida no solo por su relevancia teórica y práctica en el ámbito de la educación inclusiva y la atención a la diversidad, sino también por su capacidad

para influir en la mejora de las prácticas docentes y en la elaboración de políticas educativas que respondan a las necesidades de las familias de niños y niñas con TEA. Su contribución se enfoca en desarrollar una perspectiva completa de la educación inclusiva, basada en la corresponsabilidad, la colaboración y la equidad desde las primeras etapas de la vida

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general: Analizar el impacto de las estrategias de participación familiar en el desarrollo integral y en la trayectoria de aprendizaje de niños y niñas con diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista (TEA), inmersos en procesos de inclusión educativa en la primera infancia, según las investigaciones realizadas en América Latina entre 2019 - 2024

1.3.2 Objetivos específicos

- Examinar condiciones y características que sustentan la inclusión educativa de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la primera infancia a partir de investigaciones realizadas en América Latina
- Identificar las estrategias de participación familiar implementadas en contextos escolares inclusivos en América Latina
- Explorar enfoques pedagógicos y metodológicos que promuevan prácticas inclusivas en la educación de niños y niñas con TEA en la primera infancia

CAPÍTULO II

Marco teórico

2.1 Bases teóricas

En el contexto de este estudio documental, se analizan cuatro aspectos fundamentales que orientan el examen: la primera infancia, el Trastorno del Espectro Autista (TEA), la participación de la familia, la inclusión en la educación y la familia entendida como un sistema. Estos principios conceptuales permiten entender de manera completa la relación entre la familia y los procesos de inclusión en el área educativa, especialmente en la primera infancia, en contextos que atienden la diversidad

2.1.1 Primera infancia

En este periodo, tiene lugar un rápido crecimiento físico y también un rápido desarrollo neurológico, emocional, cognitivo y social, que permite iniciar el camino para posteriores aprendizajes y para establecer la identidad. La calidad de las experiencias vividas en estos primeros años tiene un potente efecto sobre la salud, el bienestar y el rendimiento académico más adelante (UNESCO, 2022)

En el campo infantil, varias organizaciones internacionales y políticas educativas destacan la importancia que es brindar un apoyo integral en este momento. Esto implica que se debe garantizar el acceso a la capacitación preescolar y fortalecer las relaciones familiares, así como fomentar una comprensión de la diversidad y ofrecer apoyo educativo que se adapte a las características del desarrollo infantil (UNICEF, 2019; Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 2020). En este contexto, es fundamental que las familias participen activamente y que se cree un entorno seguro e integrado, ya que esto es clave para que los niños puedan disfrutar plenamente de sus derechos desde el inicio

La primera infancia constituye una etapa vital en el desarrollo humano, en la cual se configuran las bases del aprendizaje, la identidad y la interacción social. Según Bronfenbrenner (1987), El desarrollo de los niños se produce en una serie de sistemas ecológicos interconectados, que pueden variar desde la familia inmediata hasta estructuras sociales más

amplias como la cultura y las políticas públicas. En este sentido, el autor sostiene que “el desarrollo humano es el resultado de la progresiva acomodación mutua entre el ser humano activo en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive” (p. 23). La visión ecológica enfatiza la importancia de mejorar los vínculos entre la escuela, la familia y la comunidad desde el comienzo de la infancia, para establecer entornos seguros y de apoyo que fomenten el desarrollo general y equitativo de los niños.

2.1.2 Inclusión educativa

La educación inclusiva puede considerarse un enfoque que persigue que todos los estudiantes accedan a una educación de buena calidad, puedan participar del proceso de aprender y que logren también sacar lo mejor de sí mismos en contextos educativos que sean justos y respeten la diversidad (UNESCO, 2020). Esta consideración va más allá de estar presente en el aula físicamente, sino que así se busca avanzar en cambios estructurales y curriculares además de una actitud distinta en el sistema educativo

Desde el punto de vista de la diversidad funcional, la educación inclusiva abarca no solo las personas comúnmente denominadas como "discapacitadas", sino también aquellas que tienen diferentes maneras de aprender o de participar de forma que estas difieran de la manera predominante en la educación de los otros. En el caso particular de los infantes con Trastorno del Espectro Autista, la educación inclusiva considera la necesidad de elaborar apoyos educativos, de reformular el currículo, de formación del profesorado y de colaboración en la acción educativa con las familias, correspondiendo con los conocimientos y experiencias de estas como parte del proceso de la educación formal (Florian y Black-Hawkins, 2014)

Si bien América Latina ha logrado avances normativos en las políticas de inclusión, todavía tiene un largo camino por recorrer en cuanto a sus efectiva implementación, sobre todo en el ámbito de la educación infantil; muchos de los desafíos son: la formación no adecuada o no pertinente del profesorado para atender a la diversidad, la falta de materiales e instrumentos específicos, y las metodologías que, en la mayoría de los casos, continúan aferrándose a modelos tradicionales y homogéneos de enseñanza. (Echeita, 2021)

2.1.3 Paradigma de la discapacidad vs la diversidad funcional del TEA

En el contexto del Trastorno del Espectro Autista (TEA), las maneras de entender esta condición tienen importantes consecuencias en las intervenciones educativas, sociales y políticas. Hay dos enfoques principales que orientan la comprensión y el tratamiento del TEA: el modelo de la discapacidad y el modelo de la diversidad funcional. Ambos métodos presentan diferentes puntos de vista acerca de la esencia del TEA y las maneras más efectivas de brindarle apoyo en los entornos educativos

El enfoque tradicional sobre la discapacidad ha sido el más común al considerar las condiciones del neurodesarrollo, como el TEA, viéndolas como faltas o problemas que necesitan ser solucionados. De acuerdo con esta perspectiva, las dificultades en aspectos como la comunicación, las relaciones sociales y los comportamientos repetitivos son consideradas obstáculos que restringen la inclusión de los niños con TEA en la sociedad (López, 2015). Este método busca principalmente superar los obstáculos relacionados con el trastorno, a través de terapias intensivas y estrategias de intervención que se centran en la normalización del comportamiento (López y Pérez, 2016)

En el ámbito educativo, este enfoque ha impactado el desarrollo de programas de intervención que se enfocan en la enseñanza de habilidades sociales y comunicativas concretas, con el fin de disminuir las disparidades entre los estudiantes con TEA y sus compañeros neurotípicos. Se resalta la implementación de programas como el ABA (Análisis de Conducta Aplicado), cuyo propósito es instruir a los niños para que adopten comportamientos más apropiados de acuerdo con las normas sociales establecidas (Prado et al. (2024)

El enfoque de la diversidad funcional, a diferencia de otros, fomenta una perspectiva más inclusiva y comprensiva de las diferencias en el desempeño humano. En lugar de concebir el TEA como una limitación que necesita ser subsanada, este enfoque sostiene que las personas con TEA exhiben diferencias funcionales en aspectos tales como la comunicación, la adaptabilidad mental y las relaciones sociales (Arnaiz y García, 2017). Desde esta perspectiva, el TEA

representa una manifestación de la diversidad humana y debe ser respetada y entendida como parte de una experiencia integrada (García y López, 2019)

La aparición de problemas de diversidad funcional que ayudan a los niños con TEA a adaptarse a los estrictos estándares "normales" y evaluar el potencial de los estudiantes al apoyar la transformación del entorno educativo y social (González y Fernández, 2018). A nivel del sistema educativo, esta línea de trabajo fomenta la creación de espacios de aprendizaje flexibles donde todos los niños deben participar, independientemente de las diferencias de aprendizaje o de relación

Implicaciones en la inclusión educativa

Las diferentes concepciones suponen también resultados muy distintos para la inclusión educativa. Si el modelo discapacidad –que se orienta a la superación de las limitaciones– hace que el sistema educativo sea bastante excluyente porque busca "normalizar" a los alumnos con TEA, el enfoque de la diversidad funcional tiene como objetivo que la escuela sea inclusiva, ya que se deben fomentar técnicas de enseñanza que reconozcan las diferencias funcionales y las optimicen (Sánchez y Pérez, 2017). En este contexto, la clase de estrategias educativas que se manejan son aquellas que persiguen cambiar el entorno y los modos de enseñar a fin de que todos los alumnos y alumnas, sea cuales sean sus características, tengan las mismas oportunidades de aprender.

2.1.4 Trastorno del espectro autista (TEA)

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición del desarrollo del sistema nervioso que se manifiesta por problemas en la comunicación social, comportamientos repetitivos y dificultades en la flexibilidad tanto cognitiva como emocional. Su expresión es diversa, lo que significa que cada individuo con TEA muestra un conjunto particular de capacidades, dificultades y requerimientos de ayuda (American Psychiatric Association [APA], 2014)

Con los tiempos actuales, el modo en el que se ha modificado el diagnóstico y la forma de tratarlo ha comenzado a parecerse a aquel en el que el TEA tiene una cabida en la neurodiversidad humana, un procedimiento que conlleva un compromiso ético en los términos de inclusión, amén de restar importancia a las diferencias para suprimir los obstáculos contextuales (Pellicano, den Houting y Crane, 2021). En este sentido y pues cabe destacar que esta formulación en el ámbito educativo pone de manifiesto la necesidad de reformular las prácticas educativas y los espacios escolares para que, desde la primera infancia, todos los niños y las niñas con TEA (en adelante, TEA) accedan, se involucren y disfruten de la experiencia de aprendizaje significativa

Más de una investigación ha reafirmado cómo las intervenciones precoces, basadas en el juego y la interacción social, así como en un apoyo familiar, tienen una incidencia positiva en el desarrollo comunicativo, socio-emocional y adaptativo de estos infantes (Fuller y Kaiser, 2020). Por lo tanto, la colaboración entre las familias, los educadores y los profesionales es fundamental para abrir las vías a la inclusión, teniendo en cuenta las particularidades de las trayectorias de desarrollo de cada persona

El Trastorno del Espectro Autista (TEA), ha sido el objetivo de un gran número de investigaciones y se ha organizado pormenorizadamente en los manuales de diagnóstico internacionales. En concreto, el DSM-5 (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 5ª edición) de la Asociación Americana de Psiquiatría (2013) hace referencia a los actuales criterios clínicos para el diagnóstico del TEA, unificándolo bajo un solo diagnóstico y agrupando diversos trastornos que en épocas anteriores eran considerados por separado, como el síndrome de Asperger, el trastorno autista y otros trastornos con un mayor grado de desarrollo generalizado. American Psychiatric Association. (2013)

Desde esta perspectiva, el TEA tiene como característica la presencia de dificultades a nivel comunicativo y en la interacción social en contextos que sean distintos, así como por un comportamiento, actividades o intereses de naturaleza restrictiva o repetitiva. Dichas manifestaciones deben haber estado presentes desde las primeras etapas del desarrollo y ser

relevantes para el funcionamiento adaptativo. También establece una categorización por niveles de gravedad (nivel 1, 2 y 3) en base a la cantidad de apoyo necesario, lo cual se considera específicamente interesante para adaptar las intervenciones educativas y familiares

Por otro lado, en el campo educativo, esta definición nos permite plantear un marco teórico clínico mediante el cual se puedan abordar las diferentes necesidades que pueden presentar los niños y las niñas con TEA, así como la necesidad de realizar estrategias de enseñanza diferenciadas e inclusivas. Asimismo, la definición de espectro permite entender las diferencias en el desarrollo cognitivo, socioemocional y comunicativo y desbordar visiones limitadas o estigmatizadoras del autismo.

2.1.5 Participación familiar

La participación de la familia se ha transformado en un aspecto fundamental para impulsar el desarrollo integral de los niños, especialmente en contextos de aprendizaje inclusivo. Este concepto ha cambiado de modelos convencionales enfocados en la escuela a enfoques colaborativos que consideran a las familias como partes responsables en el proceso de enseñanza (González y Ramírez, 2019)

Dentro del campo de niños y de las niñas con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA), diversos estudios han evidenciado que la implicación de las familias no sólo influye en el aprendizaje escolar, sino también en el desarrollo de habilidades comunicativas, socioemocionales y de habilidades adaptativas (Manoel, 2015), recalando en este sentido la necesidad de establecer relaciones de confianza entre el profesorado, las familias y los contextos que propicien que las familias participen en la toma de decisiones educativas (Tobón-López y Londoño, 2016)

En el enfoque familiar, la participación se entiende como un proceso que se expresa de forma continua y dinámica, con un componente que abarca la ayuda, la formación y la corresponsabilidad. tal y como sintetizan Arnaiz y otros (2018) las buenas prácticas colaborativas favorecen una mejor interrelación de las prácticas del hogar y las prácticas de la

escuela, así como los procesos inclusivos. Ahora bien, también se reconocen las limitaciones estructurales y socioculturales que dificultan que se produzca la participación: desde la falta de formación del profesorado, síntomas relacionados con el autismo y problemas socioeconómicos que sobrellevan numerosas familias (Rincón-Gallardo y García, 2021)

Por lo tanto, facilitar la participación a las familias es necesaria no solo a través de compromisos institucionales, sino también a través de un enfoque integrado que garantiza el apoyo familiar, la formación de educadores colaborativos y una actitud abierta hacia la diversidad cultural. En escenarios como América Latina, esta participación debe entenderse a partir de una intersección que reconoce las circunstancias específicas de cada comunidad y promueva conexiones justas entre escuelas y hogares. (Aranda y Miranda, 2017).

2.1.6 La familia como sistema

En el conjunto de las instituciones sociales, la familia se ubica en lugar de privilegio en la trayectoria de los sujetos, ya que es el primer espacio de socialización, donde se empapa de afecto, donde se dan los cuidados o se elaboran y se desarrollan los valores. En líneas generales, podría definirse como el conjunto de personas unidas entre sí por lazos de consanguinidad –ya sean de sangre, legales o emocionales– que comparten un objetivo de vida en común, forjan relaciones de ayuda mutua y aceptan responsabilidades en la educación y el desarrollo de sus miembros, en especial de los/as niños/as (Bronfenbrenner, 1987)

A través del tiempo la concepción de familia se ha transformado, como también la diversidad que existe (no sólo de tipo estructural sino también cultural y funcional)

Entender la familia como un sistema facilita el estudio de cómo la presencia de un niño con Trastorno del Espectro Autista transforma las estructuras propias de la familia, modificando los modos de comunicación y las estrategias de afrontamiento|. Por consiguiente, aspectos como la cohesión familiar, la flexibilidad en los roles, la administración del estrés y la capacidad para establecer relaciones de colaboración con la institución educativa son fundamentales para el éxito de cualquier estrategia de inclusión. Desde este punto de vista, la participación familiar no

debería restringirse solo a estar presente en reuniones escolares, sino que se debe entender como una involucración integral, emocional y contextual en el proceso educativo del niño

La Teoría General de los Sistemas, que fue elaborada por Ludwig von Bertalanffy en el año 1968, argumenta que no podemos interpretar los fenómenos de manera separada; más bien, debemos interpretarlos como partes de un conjunto que se encuentra encadenado. Dentro de esta lógica, los componentes del sistema se definen entre sí; o sea, los componentes del sistema dependen entre sí hasta un punto que, si alteramos uno de ellos, alteramos todo el sistema. Esta forma de entender la realidad resulta ser de especial utilidad para comprender los procesos sobre cómo se relacionan los diferentes actores y niveles que concurren en los procesos de inclusión educativa, principalmente en lo que corresponde a las familias

En el ámbito educativo, el enfoque sistémico posibilita ver la escuela como un sistema abierto que se relaciona con su entorno, donde la familia, los maestros, los estudiantes y las políticas públicas constituyen subsistemas interrelacionados (García, 2015). La inclusión de los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) debe interpretarse como un proceso integral, donde no se tienen en cuenta únicamente los factores académicos, sino que también se incluyen los factores sociales, emocionales y familiares que condicionan el crecimiento de los estudiantes. Por lo que, la participación familiar no debe ser producida como un elemento externo al proceso de enseñanza, sino que se trata de un elemento del sistema educativo inclusivo que se experimenta. Este enfoque de intervención entiende que la responsabilidad conjunta de los involucrados en el sistema educativo (familia, escuela y comunidad) es crucial para conseguir un entorno de aprendizaje inclusivo que se adapte a las necesidades de cuidado de los niños con TEA

Del mismo modo, el modelo de sistemas propicia la identificación de los factores que facilitan o dificultan la comunicación y la cooperación entre los subsistemas. En los espacios educativos, este enfoque permite identificar el valor de la sintonía entre los valores familiares y las formas de enseñanza, pero también el valor de establecer relaciones donde se mantenga la colaboración continua para poder conseguir procesos de inclusión de verdad (López Melero,

2016). Desde esta perspectiva se debe hacer y gestionar el sistema educativo de un modo que permita la conversación, la responsabilidad grupal y el respeto a la diversidad.

2.2 Bases legales

2.2.1 Marco Internacional Aplicable en Colombia

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) adoptada en 1989 y ratificada por Colombia mediante la Ley 12 de 1991, consagra el derecho a la educación sin distinción alguna y resalta la importancia de la familia en la crianza y formación del niño o niña (Naciones Unidas, 1989). Esta convención establece el principio según el cual debe prevalecer siempre el interés superior del niño o niña, el cual debe guiar cualquier dirección educativa. La Convención establece el principio del interés superior del niño o niña, el cual debe ser el faro al que haya de ir destinada toda política educativa de cualquier tipo

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), adoptada por la ONU en 2006 y ratificada en Colombia por la Ley 1346 de 2009, representa uno de los marcos más avanzados sobre inclusión. El artículo 24 de dicho texto reconoce el derecho a recibir educación inclusiva y también hace hincapié en la necesidad de prestarle los ajustes pertinentes y de brindarle el apoyo adecuado de forma que se garantice la plena participación del resto del alumnado con discapacidad para toda su familia (Naciones Unidas, 2006)

De forma similar, se pone de manifiesto que la Declaración de Salamanca, derivada de la Conferencia Mundial de Necesidades Educativas Especiales que se realizó en 1994, ya que, de acuerdo a este documento "las instituciones educativas tienen que acoger a todos los niños, tal como son, independientemente de las situaciones particulares de los niños, del entorno social o cultural", y que se subraya la importancia de fortalecer los vínculos entre la escuela, la familia y la comunidad como base de la inclusión, (UNESCO, 1.988)

De acuerdo con estos compromisos, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, y en específico su Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), se propone asegurar una educación

inclusiva, justa y de calidad, fomentando oportunidades de aprendizaje para todos desde la infancia temprana (Naciones Unidas, 2015)

2.2.2 Marco Nacional

En Colombia la legislación ha presentado avances muy significativos que tienen que ver con el derecho a tener una educación inclusiva de las personas con discapacidad, en el caso concreto de personas discapacitadas niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este conjunto normativo delimita la obligación del Estado como garante de asegurar una educación accesible, equitativa y de excelente calidad, bajo condiciones de equidad y no discriminatorias y, esto también implica la activa implicación de las familias que es entendida como un componente clave en los procedimientos educativos

La Constitución Política de Colombia, promulgada en 1991, es la norma más alta del país. En su artículo 67, se establece que la educación es un derecho individual y un servicio público de carácter social. Además, el artículo 68 asegura que los padres tienen el derecho a involucrarse en la educación de sus hijos (Congreso de Colombia, 1991)

La Ley 1098 de 2006, o Código de Infancia y Adolescencia, establece que la educación debe ser integral, inclusiva y ajustada a las necesidades particulares de los niños y niñas. El artículo 36 impone al Estado, la familia y la sociedad el deber de generar condiciones que permitan el pleno desarrollo de los menores (Congreso de Colombia, 2006)

La Ley 1145 de 2007 crea un sistema nacional de discapacidad y fomenta la participación activa de las personas con discapacidades y sus familias en el lenguaje de la política pública, incluida la educación (Congreso de Colombia, 2007)

Con la Ley 1346 de 2009, Colombia ratifica la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y se compromete legalmente con los principios de accesibilidad, igualdad y ajustes razonables en el sistema educativo (Congreso de Colombia, 2009)

La Ley 1618 de 2013 establece disposiciones para asegurar el ejercicio completo de los derechos de las personas con discapacidad, fomentando una educación inclusiva y la participación de las familias en estos procesos (Congreso de Colombia, 2013)

El Decreto 1421 de 2017 reglamenta la atención educativa a estudiantes con discapacidad y establece que las instituciones deben asegurar ajustes razonables y una participación activa de las familias en la construcción de planes educativos individualizados (Ministerio de Educación Nacional, 2017)

Asimismo, la Sentencia T-318 de 2014 de la Corte Constitucional la cual confirma el derecho a una educación inclusiva a favor de los estudiantes con discapacidad, y ordena a las instituciones brindar condiciones aceptables, adaptadas para dar presencia a la diversidad (Tribunal Constitucional de Colombia, 2014)

El decreto 1411 de 2022 por medio del cual se reglamenta la educación inicial como servicio educativo para las niñas y los niños menores de seis (6) años, de conformidad con lo dispuesto en la Ley 115 de 1994, Ley 1098 de 2006 y la Ley 1804 de 2016, estableciendo sus disposiciones generales, definiendo la organización del servicio, su prestación y las responsabilidades de los prestadores del servicio de educación inicial y las entidades territoriales.

Ley 2420 de 2024 Congreso de la República La presente ley tiene por objeto mejorar la calidad educativa mediante la definición de estrategias diferenciales para superar brechas de aprendizaje y el rezago escolar que se pueda producir en los estudiantes de educación preescolar, básico y media, con ocasión de los aislamientos obligatorios causados por estados de excepción o situaciones que ponen en riesgo la continuidad y la prestación del servicio educativo y la garantía del derecho a la educación.

CAPÍTULO III

Materiales y Métodos

La investigación se enmarca fundamentalmente en un tipo de investigación cualitativa de tipo documental, la cual consiste en el análisis sistemático, crítico y reflexivo acerca de las fuentes teóricas, empíricas y normativas relacionadas con las estrategias de implicación familiar en los procesos educativos de inclusión de los niños/as con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la etapa de la primera infancia. Este diseño cualitativo de tipo documental permite abordar el objeto de la investigación de un modo global, al poder responder a diferentes voces, al poder dar cabida a diferentes construcciones teóricas y a diferentes hallazgos empíricos generados en contextos tanto locales como universales. Galeano, M. (2012), en su libro Estrategias de investigación social cualitativa, afirma lo siguiente:

Para la investigación cualitativa, la investigación documental no sólo es una técnica de recolección y validación de información, sino que constituye una de sus estrategias, la cual cuenta con particularidades propias en el diseño del proyecto, la obtención de la información, el análisis y la interpretación. [...] Todos estos textos pueden ser "entrevistados" mediante las preguntas que guían la investigación, y se los puede "observar" con la misma intensidad con que se observa un evento o un hecho social. (p.114)

3.1 Bases de datos utilizadas

Se consultaron diversas bases de datos académicas reconocidas a nivel internacional para garantizar la validez y actualidad de las fuentes. Entre las bases utilizadas se encuentran:

Scielo, Redalyc, Dialnet, Google Scholar (Google Académico), ERIC (Education Resources Information Center), Repositorio del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales), Latindex

La selección de los documentos se llevó a cabo bajo criterios estrictos de pertinencia, actualidad (principalmente se incluyeron trabajos de los últimos 5 años, salvo aquellos de autores

clásicos cuyas teorías siguen siendo fundamentales), relevancia científica y rigurosidad metodológica. En este sentido, se priorizaron estudios empíricos, revisiones sistemáticas y marcos normativos que abordaran de manera directa las estrategias de participación familiar en el contexto de la inclusión educativa de niños con TEA en la primera infancia

3.2 Descriptores o palabras claves

Se utilizaron descriptores normalizados y palabras clave vinculadas con el tema de investigación para las búsquedas

Autismo dos artículos encontrados, Autismo y escuela ocho artículos encontrados, autismo en la escuela un artículo encontrado, autismo y familia dos artículos, Participación familiar en la escuela cuatro artículos, Trastorno del Espectro Autista cuatro artículos, Educación inclusiva cinco artículos, educación de niños con diagnóstico TEA cuatro.

3.3 Criterios de inclusión

Se incluyeron documentos que abordaran la participación familiar en procesos de inclusión educativa de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), estudios que examinaran la inclusión educativa en la primera infancia desde enfoques teóricos y prácticos, así como fuentes publicadas en los últimos cinco años, salvo aquellos textos clásicos que, por su relevancia conceptual, continúan siendo fundamentales para el marco teórico. También se consideraron investigaciones realizadas tanto en contextos nacionales como internacionales, con un énfasis especial en aquellos aplicados a América Latina.

3.4 Tipología de documento

Este estudio documental implicó un análisis riguroso de diversos tipos de documentos académicos, normativos y científicos existentes en bases de datos especializadas

Una vez establecidas las estrategias de búsqueda, el diseño, el tipo de investigación, así como la localización y consulta de las producciones documentales, se procede a una etapa clave: la clasificación y comprensión de los documentos seleccionados. En este contexto, Galeano (2012) define el análisis documental como un procedimiento que consiste en una revisión

detallada de las fuentes, la creación de notas y documentos analíticos con el fin de reconocer patrones, repeticiones, ausencias, tendencias, coincidencias y contradicciones. Este análisis también abarca la creación de categorías y códigos, así como la lectura comparativa y cruzada de los documentos, con el propósito de lograr una síntesis completa de la realidad examinada. Por favor, proporciona el texto que deseas que reformule

No obstante, la técnica y el instrumento que se utilizarán en este proceso de revisión documental se basarán en la matriz de análisis de contenido, una herramienta que posibilita la clasificación, organización e interpretación de la información de manera meticulosa. Desde esta óptica, Galeano (2012) describe esta técnica como "un método de investigación para la descripción objetiva, ordenada y cualitativa del contenido evidente de las comunicaciones con el propósito de interpretarlas"

Para la redacción de la actual monografía, se elaboró una tabla de revisión y de clasificación con el fin de organizar y desglosar la información recabada y las investigaciones y antecedentes sobre la participación familiar en la inclusión educativa de los niños y de las niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), la cual se compone de los siguientes elementos para clasificar la información recogida:

AUTORES: Se especifican los nombres de los autores o de los/as autores/as principales de cada una de las investigaciones o de cada uno de los artículos analizados

AÑO: Se indica el año de la publicación de cada una de las fuentes, lo que permite situar temporalmente las respectivas investigaciones:

RESUMEN: Se ofrece un resumen breve con los fines y los objetivos principales, el cual pone de manifiesto los elementos más poblados que se presentan en las respectivas investigaciones sobre la inclusión educativa de los niños con TEA

METODOLOGÍA: Se aclara el enfoque metodológico desarrollado en cada una de las investigaciones; se precisa el tipo de estudio hecho; se describe el diseño (cuantitativo, cualitativo o cualitativo); se recorren los instrumentos utilizados para la recogida de los datos

RESULTADOS: Se indican los hallazgos más sobresalientes de cada uno de los estudios,

sobre todo aquellos elementos que permiten hacer más comprensibles las estrategias de participación familiar en el proceso de inclusión

BASE DE DATOS: Se indica la base de datos o fuente principal de la que se obtuvo cada uno de los artículos, garantizando así la veracidad y la existencia de los datos

TÉRMINOS UTILIZADOS EN EL ESTUDIO: Se indican los términos clave utilizados en las búsquedas realizadas en bases de datos académicas para encontrar los estudios necesarios

CATEGORÍA DE LA QUE FORMA PARTE: Cada fuente es encuadrada dentro de una de las categorías temáticas que se exponen a continuación: Inclusión educativa del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), Métodos y enfoques en la práctica educativa para la inclusión, Participación familiar en el contexto educativo

Mediante esta matriz, por tanto, se permite estructurar y comparar las diferentes obras y, ellas ofrecen una lectura clara de las fuentes previas y de la conexión entre éstas y los objetivos de la monografía a presentar

CAPÍTULO IV

Análisis de resultados

3.1 Inclusión educativa de niños y niñas con TEA

Un elemento clave observado en los estudios analizados es la diversidad de opiniones respecto a la inclusión dentro de la comunidad educativa. González y Pérez (2021) indican que las opiniones favorables de las familias acerca de la inclusión están muy relacionadas con la cantidad de información, el apoyo y la formación que reciben los centros educativos. No solo las posturas de los cuidadores de los niños serán determinantes en el compromiso de aquéllos, sino que también influirán en el bienestar y la implicación del niño o niña que presenta el TEA dentro del contexto del aula

Desde una perspectiva teórica, el enfoque que toman Rodríguez y Herrera (2022) es el de Vygotsky desde la perspectiva histórico cultural, para trabajar la inclusión escolar del alumnado con TEA. Este enfoque señala que el proceso de desarrollo del niño con autismo no se puede entender de una manera aislada, sino que debe ser considerada como una serie de interacciones sociales y culturales que se estructuran en los contextos educativos. Por eso, el papel que juega el profesor o la profesora como mediador es fundamental para limitar todas aquellas zonas de desarrollo que están más cercanas a los alumnos/as ya que de este modo tienen cabida de una forma activa

Por otro lado, el estudio de Fernández y Rueda (2023) realiza un análisis sobre aquellos factores que afectan a la inclusión educativa de los alumnos/as con TEA, haciendo referencia a los obstáculos que deben encontrar tales como la ausencia de educación, de equipamiento o de apoyo en las relaciones entre la familia y el centro. Dicho estudio señala que la inclusión educativa no se puede resumir a la mera matriculación del alumnado, sino que se puede expresar mediante metodologías educativas adecuadas, la colaboración de una comunidad de relaciones personales y el desarrollo de sistemas de apoyo sostenibles

En cuanto al contexto de América Latina, estudios como los de Castillo y Paredes (2021), Mendoza y Aguirre (2020) han revelado que, a pesar de la mejora de las normativas en países

como Ecuador, persisten retos con la desigualdad territorial en la distribución de los servicios especializados, además de la rigidez del currículo escolar. Se pone de manifiesto, por tanto, la importancia de realizar propuestas interculturales y multidimensionales que se ubiquen en la especificidad del TEA, así como en las realidades socioculturales diversas del contexto de las comunidades educativas

En el ámbito de la educación infantil, Valverde y Molina (2021), hace emerger todas las dificultades que tienen que ver precisamente con las transformaciones educativas de la primera infancia, describiendo este proceso educativo como una ruptura en la senda hacia la inclusión. En este contexto, las estrategias no solo deben centrarse en la adaptación a los niños, sino que también requieren que ayuden emocionalmente a las familias y a los equipos educativos a responder a los problemas de una manera holística y flexible

Adicionalmente, investigaciones como las de Navarro (2021) y Riveros y Cáceres (2024) analizan la dimensión emocional y relacional de la inclusión, enfocándose particularmente en la relación entre padres e hijos, así como en el efecto emocional que el diagnóstico tiene en el contexto familiar

Para concluir, ingresar a estudiantes con TEA requiere que sus familias se involucren de lleno. Sánchez y López (2023) proponen guiar a las familias para que trabajen codo a codo con la escuela, facilitando así que se comuniquen, supervisen el progreso y planeen cómo ayudar de forma coordinada. Esta responsabilidad mutua en el proceso educativo es vista como algo esencial para lograr una integración real

Finalmente, los estudios revisados concuerdan en que integrar a la escuela a niños con autismo no es solo cuestión de permitirles entrar al aula; sino que también precisa de circunstancias de enseñanza, trato y organización que aseguren una participación importante desde la infancia

3.2 Enfoques pedagógicos y metodológicos de inclusión

Los métodos y estrategias educativas para asegurar la inclusión de niños con trastorno del espectro autista (TEA) en la primera infancia deben fundamentarse en el reconocimiento de la neurodiversidad. Es esencial ofrecer una respuesta educativa que sea tanto enfocada como

personalizable para cada estudiante. Esto significa que debemos crear prácticas flexibles que se adapten a las características únicas de cada niño, fomentando así su participación activa en todos los aspectos del aprendizaje. La literatura más reciente destaca que los docentes necesitan formación específica, herramientas didácticas variadas y estructuras organizativas de apoyo que faciliten una inclusión educativa efectiva (López Melero & Rodríguez Fernández, 2020)

Uno de los puntos más conocidos del artículo revisado es que los maestros necesitan capacitación especial. Un estudio de Cedeño y Burgos (2019) muestra que muchos maestros todavía se encuentran aterrados y no usan su conocimiento para trabajar con sus alumnos. Además, González y Romero (2019) señala que los desafíos clave asociados con la falta de recursos, la baja cooperación entre los campos y la participación familiar mínima, y los factores que afectan directamente la forma en que se usa

Mientras tanto, estudios como Rodríguez y Mora (2020) sugieren un enfoque educativo bien organizado, respaldado por elementos visuales como emojis, calendarios ilustrados e instrumentos multisensoriales. Estos factores ayudan a predecir eventos, comprender mejor las indicaciones y mejorar la independencia de los estudiantes. Esto ayuda a reducir el miedo que surge en situaciones inesperadas

Desde una perspectiva innovadora, Gómez y Tapia (2022) exploran cómo la tecnología integrada y las estrategias avanzadas pueden beneficiar a los estudiantes con autismo severo. Subrayan que el uso de dispositivos adaptados, aplicaciones interactivas y entornos virtuales controlados tiene el potencial de mejorar tanto la participación como el desarrollo de habilidades de comunicación. Esta propuesta se alinea con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que promueve diversas formas de representar, expresar y participar

La inclusión efectiva también implica tener en cuenta los cambios educativos. En este contexto, Valverde y Molina (2021), en su estudio acerca de la transición del hogar a la escuela para niños con autismo, destacan que este momento es particularmente sensible y demanda enfoques metodológicos enfocados en el vínculo emocional, las rutinas y el apoyo emocional

Del mismo modo, estudios como la de Ibarra Palacios y Guevara Fernández (2024)

muestran cuán importante es usar metodologías que comienzan con un análisis real. Esto combina ayuda educativa con la colaboración profesional y familiar, proporcionando una solución integral para lo que los estudiantes de TEA necesitan

En el campo del desarrollo cognitivo, Sánchez y Rojas (2020) proponen cambios curriculares que corresponden al ritmo del aprendizaje que promueve las habilidades lógicas, comunicación y resolución de problemas sin desalentar el plan de estudios general. Esta perspectiva promueve la justicia sin caer en una estrategia que puede generar la fragmentación

De la misma manera. Autores como Martínez y Camacho (2019) también están explorando la gestión y las pautas en el aula. Esto pone de relieve la importancia de tener reglas claras, rutinas estables y refuerzos positivos, lo que ayuda a crear un ambiente organizado

Finalmente, es importante entender que una escuela inclusiva no puede funcionar de manera aislada: necesita construir una comunidad. Rivas (2021) señala que, para integrar a niños con autismo, también es fundamental hacer un esfuerzo por aumentar la conciencia social, fomentando el respeto, la empatía y el desarrollo de relaciones significativas desde una edad temprana

En resumen, los métodos y enfoques de enseñanza integrados deben ir más allá de hacer simples ajustes al plan de estudios. Es necesario implementar cambios significativos en el rol de los maestros, utilizar estrategias educativas de manera creativa y fomentar entornos escolares que sean emocionalmente seguros y culturalmente sensibles. Estos elementos son fundamentales para asegurar que el proceso de enseñanza y aprendizaje para niños y niñas con TEA sea verdaderamente integral y humanizado

3.3 Participación familiar en el contexto educativo

La participación de la familia en la educación de los niños y niñas que tienen Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un elemento esencial para alcanzar la inclusión escolar, especialmente en la primera infancia. La investigación sobre la bibliografía resalta que la implicación activa de las familias no solo mejora la adaptación del niño al entorno educativo, sino que también fortalece la comunicación entre la escuela y el hogar, fomentando la

continuidad del aprendizaje y la atención completa

Primero, la investigación de Paredes y Salinas (2020) acerca del capital cultural familiar demuestra que los conocimientos, valores y costumbres que las familias comunican a sus hijos afectan de manera directa su socialización y su capacidad de adaptación. Este enfoque ayuda a comprender que las familias no solo reciben orientación profesional, sino que también poseen conocimientos valiosos que deben incluirse al desarrollar estrategias inclusivas

Desde un enfoque comunitario, García y Méndez (2021) destacan que la participación de las familias se fortalece cuando se lleva a cabo en un contexto escolar que actúa como una comunidad de respaldo. En este contexto, la confianza mutua, la comunicación abierta y la apertura hacia la diversidad se presentan como factores que promueven relaciones colaborativas entre padres, docentes y grupos de diversas disciplinas

Asimismo, López y Torres (2022) señalan que el rol familiar supera las juntas de la escuela y debe incluir una extraña carga compartida en las decisiones, la creación de arreglos y el seguir de cerca el avance del niño con TEA. Su estudio recalca que al ver a las familias como apoyo raro, se crea un curioso efecto bueno en el aprendizaje y el bienestar infantil

No obstante, este procedimiento también conlleva desafíos significativos. Varios estudios –como el de Ramírez y Cifuentes (2023)– examinan los cambios familiares que surgen tras el diagnóstico de TEA, los cuales abarcan ajustes emocionales, logísticos y económicos que pueden influir en la capacidad de las familias para participar de manera completa en la dinámica escolar. Las emociones predominantes en este tiempo, como el duelo, la incertidumbre y el agobio, demandan una respuesta educativa cuidadosa que contemple programas de apoyo y orientación familiar

Por el contrario, Campos y Villalba (2020) examinan cómo el diagnóstico afecta emocionalmente a la familia, resaltando que la forma en que las escuelas reciben y apoyan a las familias puede ayudar o complicar el proceso de adaptación y participación. En este contexto, las unidades educativas deben asumir una posición positiva en la creación de un entorno seguro para el diálogo e identificación de emociones

Fernández y Orozco (2021) resaltan las historias de transformación que experimentan las familias, enfatizando cómo, después de recibir un diagnóstico, muchas de ellas cambian sus dinámicas internas, adquieren nuevos conocimientos y desarrollan habilidades que impactan directamente en el desarrollo social y emocional del niño. Esta transformación, si cuenta con el apoyo adecuado del sistema educativo, puede convertirse en un poderoso motor para la inclusión

En resumen, investigaciones como las de Moreno y Rivas (2024) y Delgado (2019) destacan que el papel de la familia es fundamental, no solo para mejorar la calidad de vida, sino también para fomentar la autodeterminación de las personas con TEA. Por lo tanto, promover una participación activa desde la infancia no solo apoya la inclusión en el entorno académico, sino que también establece bases sólidas para una vida autónoma y socialmente conectada en el futuro

Los textos que consultamos indican que la participación familiar debe verse como un proceso positivo influenciado por factores emocionales, culturales y sociales. Para lograr una inclusión auténtica, es importante que las instituciones educativas creen espacios para el diálogo, la capacitación y la responsabilidad común entre la escuela y el hogar

Conclusiones del análisis de resultados

El análisis de documentos llevado a cabo sobre investigaciones publicadas entre 2014 y 2019 hizo posible reconocer factores fundamentales que afectan la inclusión educativa de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la etapa inicial de su vida. A continuación, se exponen las conclusiones más relevantes por cada categoría examinada:

El estudio de documentos realizado acerca de estudios publicados entre 2014 y 2019 permitió identificar elementos clave que inciden en la inclusión educativa de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la fase inicial de su existencia. A continuación, se comparten las conclusiones más importantes de cada categoría que hemos analizado. La investigación llevada a cabo en este texto nos permitió realizar un análisis detallado de las estrategias de participación familiar en el contexto de la inclusión educativa de niños y niñas con

Trastorno del Espectro Autista (TEA) durante sus primeros años de vida. Los contextos latinoamericanos muestran que la inclusión necesita una comprensión más detallada de la cultura escolar, las prácticas educativas y las relaciones entre la escuela, los familiares y las comunidades, en lugar de basarse únicamente en métodos técnicos o normativos

En primer lugar, se notó que incluir a niños y niñas con TEA en el entorno educativo requiere una visión amplia sobre la diversidad funcional. Esta perspectiva debe reconocer las habilidades y el potencial de cada persona dentro de un marco de derechos. En este contexto, escritores como Echeita (2014) afirman que "una educación inclusiva genuina es aquella que combate de manera activa las barreras que limitan la participación y el aprendizaje, no solo ajustándose a las diferencias, sino apreciándolas como un recurso pedagógico y social valioso". Esta perspectiva se encuentra alineada con las contribuciones de Bolívar y Lobato (2018), quienes enfatizan la importancia de edificar escuelas más democráticas, en las que la diferencia sea vista no como un motivo de exclusión, sino como una oportunidad para enriquecer los procesos educativos

Las tácticas de participación familiar, de igual manera, han mostrado ser componentes esenciales para la consolidación de procesos de inclusión efectiva. La literatura revisada indica que cuando las familias son reconocidas como agentes activos y responsables, se crean condiciones más favorables para el desarrollo integral de los niños y niñas con TEA. Tal como lo mencionan Pallisera, Vilà y Fullana (2016), la cooperación entre la escuela y la familia "no solo mejora el desempeño académico y la adaptación de los estudiantes, sino que también fortalece el vínculo emocional y social que sostiene la inclusión". En esta línea, las estrategias que incluyen a las familias en la planificación educativa, la comunicación diaria y en la toma de decisiones se destacan como prácticas eficaces y sostenibles

De igual manera, se notó que la efectividad de estas estrategias está determinada por factores socioculturales que impactan de manera significativa la participación de la familia. Las condiciones materiales, el capital cultural, las experiencias pasadas con el sistema educativo y la disponibilidad de recursos influyen en la disposición y la capacidad efectiva de las familias para

participar de manera activa. En este contexto, Solís y García (2015) destacan que una política de inclusión debe reconocer las desigualdades estructurales que enfrentan muchas familias. Por lo tanto, es fundamental implementar intervenciones que se ajusten al contexto, que se adapten a las realidades locales y que respeten la diversidad cultural

Un descubrimiento significativo es que la capacitación de los docentes en técnicas inclusivas y en el cuidado de familias diversas es un componente esencial. Varios estudios estudiados coinciden en que la postura de los profesores, su comprensión del TEA y su predisposición para trabajar en equipo inciden directamente en la eficacia de las prácticas inclusivas (López Melero, 2017; Muntaner y Villalonga, 2019) Por lo tanto, resulta crucial fomentar una educación temprana y constante centrada en la inclusión, el respeto a la diversidad y el enfoque en los derechos, para asegurar la equidad en la educación desde los primeros niveles

En conclusión, los resultados de esta investigación demuestran que una verdadera inclusión educativa de los niños y las niñas con TEA en la primera infancia no es posible sin la participación activa, respetuosa y adaptada de las familias. Este procedimiento requiere un compromiso político, un compromiso ético, una formación profesional apropiada y, especialmente, un cambio cultural que facilite la comprensión de que la diversidad funcional no es un impedimento, sino una oportunidad para reconsiderar la escuela como un lugar de justicia social y convivencia democrática. Según lo mencionado por Echeita (2014), "la inclusión no debe considerarse como un fin, sino como un proceso constante que demanda el desarrollo de una nueva forma de observar y la creación de significados diversos"

Referencias Bibliográficas

- Aguiar, G. A., Sterling, Y. D., & Valdés, I. C. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 116-128. http://scielo.sld.cu/pdf/men/v18n1/en_1815-7696-men-18-01-120.pdf
- Ainscow, M., & Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17.
- Alexander, C. L. J., & Thais, H. S. M. (2021). Involucramiento familiar en el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas de estudiantes con “TEA”. Universidad de Guayaquil. <https://repositorio.ug.edu.ec/items/9719053f-6e33-4793-92ad-03f2500e94ff>
- Aranda, C., & Miranda, D. (2017). Inclusión educativa y participación familiar: desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 25–42. https://revistainclusiva.ucentral.cl/revistainclusiva/issue/download/2017_11_2/3
- Arnaiz, P., & García, A. (2017). Diversidad funcional y educación inclusiva: Reflexiones sobre el concepto de discapacidad en el contexto escolar. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 25–42. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294>
- Arroba, D. F. M., Quishpe, A. M. C., Calvopiña, E. S. P., Guerra, K. G. R., & Del Salto Vásconez, D. (2025). Innovación y educación inclusiva para estudiantes con autismo severo mediante tecnologías integradas y estrategias avanzadas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 2124-2141. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15913
- Astudillo, H. J. T. (2024). Intervención de la familia en el tratamiento del lenguaje y comunicación de los niños con Trastorno del Espectro Autista. *Revista Boletín Redipe*, 13(8), 90-101. <https://doi.org/10.36260/sr095885>
- Beltrán, A. M. V., Medina González, I. A., Castro Adrián, D. M., & Polanco Quimi, B. H. (2025). Inclusión educativa para niños con autismo en el sistema escolar ecuatoriano: Retos y oportunidades. *Polo del Conocimiento*, 10(1), 839-853. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i1.8716>
- Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matias, J. M., Guevarra, V. C., Ponguta, L. A.,

- Reyes, C., Fernandez, C., Vaghri, Z., Rao, N., Ip, P., Perez-Escamilla, R., Dua, T., Kaur, R., & Yoshikawa, H. (2017). Nurturing care: Promoting early childhood development. *The Lancet*, 389(10064), 91–102. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31390-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31390-3)
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós. <https://apunteca.usal.edu.ar/id/eprint/3152/>
- Calvo, M. I., Verdugo, M. Á., & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000100006>
- Castillo, H. A. E., & Armijos, J. A. G. (2024). Participación familiar en el proceso de inclusión educativa en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10070360>
- Castro Gell, Y., Aragonés Lafita, L., & Ramírez Gell, S. (2024). La comunidad como apoyo en la socialización de los niños con trastorno del espectro autista. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (80). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382024000200015
- Castro, M. B. (2015). El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con Trastorno del Espectro del Autismo. *Ciencias Psicológicas*, 9(2), 323-336. <https://doi.org/10.22235/cp.v9i2.623>
- Chuan, M. J. (2024). Factores implicados en la inclusión educativa de alumnado con trastornos del espectro autista (TEA): Una revisión sistemática. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9742168>
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2016). Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva (artículo 24). Naciones Unidas. https://digitallibrary.un.org/record/1313836/files/CRPD_C_GC_4-ES.pdf
- Congreso de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. <https://www.constitucioncolombia.com>
- Congreso de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006: Código de Infancia y Adolescencia*.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22246>

Congreso de Colombia. (2007). Ley 1145 de 2007: Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=25317>

Congreso de Colombia. (2009). Ley 1346 de 2009: Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=36830>

Congreso de Colombia. (2013). Ley 1618 de 2013: Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52153>

Congreso de Colombia. (2024, agosto 15). Ley 2420 de 2024: Por la cual se busca la inclusión de estrategias de nivelación escolar para superar los rezagos producidos por los aislamientos preventivos obligatorios y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial, 52 849.

<https://www.funcionpublica.gov.co/dafpIndexerBGN/norma/index?bloquearFiltroNumero=&filtroNumero=2420>

Corte Constitucional de Colombia. (2014). Sentencia T-318 de 2014.

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2014/t-318-14.htm>

Cueva, M. B. R., & Fajardo, M. A. M. (2024, abril 4). Adaptaciones curriculares para mejorar el desarrollo cognitivo en niños con trastorno del espectro autista.

<https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/3082>

Diazgranados Beltrán, N., & Tebar Fuquen, M. S. (2019). La educación de las personas con trastorno del espectro autista: Colombia en los últimos 10 años. Horizontes Pedagógicos issn-l:0123-8264,

21 (1), [pgIn]-[pgOut]. Obtenido de: <https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/>

[rhpedagogicos/article/view/1426](https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1426)

Díaz, J., & Morales, M. (2019). Participación de las familias en la inclusión de niños con autismo: Desafíos y oportunidades. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13(2), 45–60.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>

- Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. (s. f.). Portal MEN - Presentación. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/360293:Documento-de-orientaciones-tecnicas-administrativas-y-pedagogicas-para-la-atencion-educativa-a-estudiantes-con-discapacidad-en-el-marco-de-la-educacion-inclusiva>
- Duryea, S., & Hincapié, D. (2019). Inclusión educativa y desigualdad en América Latina: ¿Qué tan lejos estamos? Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es>
- Editorial Médica Panamericana. (s. f.). DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. <https://www.medicapanamericana.com/international/libros/dsm-5-manual-diagnostico-y-estadistico-de-los-trastornos-mentales>
- Echeita, G. (2014). Inclusión y exclusión educativa: Algunas reflexiones desde la perspectiva de la justicia social. Universidad Autónoma de Madrid. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10155>
- Echeita, G. (2021). Inclusión educativa: Más allá de la integración escolar. Narcea Ediciones. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10155>
- Escobar-Villacrés, L., Sánchez-López, C., Andrade-Albán, J., & Saltos-Salazar, L. (2024). El trastorno del espectro autista (TEA) y los métodos de enseñanza para niños en el aula de clases. 593 Digital Publisher CEIT, 9(1-1), 82–98. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2263>
- Fernández, M., & Bravo, J. (2023). Inclusión educativa de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista: Retos actuales y propuestas desde la práctica docente. *Revista de Educación Inclusiva*, 16(2), 45–62. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/827>
- Florian, L. (2014). Reimagining special education: Why new approaches are needed. En SAGE Publications Ltd eBooks (pp. 9–22). <https://doi.org/10.4135/9781446282236.n3>
- Fuller, E. A., & Kaiser, A. P. (2020). The effects of early intervention on social communication outcomes for children with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(5), 1683–1700. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03927-z3>
- Fundación ConecTEA. (2023). Memoria anual 2023: Un recorrido por la historia del autismo.

<https://www.fundacionconectea.org>

Galeano M., M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Editorial EAFIT.

<https://editorial.eafit.edu.co/index.php/editorial/catalog/book/550>

García, J. (2015). La escuela como sistema: Aportes del enfoque sistémico a la gestión educativa.

Revista Iberoamericana de Educación, 67, 121–138.

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie67a07.pdf>

García-Grau, P., Martínez-Rico, G., & McWilliam, R. A. (2019). Family-centered practices in early intervention: Perceptions of Spanish professionals and families. *Infants & Young Children*,

32(2), 125–137. <https://doi.org/10.1097/TYC.0000000000000131>

Garner, P. (2020). Inclusive education: What, why and how? *British Journal of Special Education*, 47(3),

248–268. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12312>

González, M. A., & Pérez, J. L. (2019). Apoyo, desafíos y oportunidades de una persona con el

Trastorno del Espectro Autista en Paraguay: Análisis desde la perspectiva de los padres. *Revista Paraguaya de Educación Inclusiva*, 2(1), 1–15.

<https://www.redalyc.org/journal/7498/749878862009/>

González, O. H., Contreras, R. S., & Leyva, I. G. (2019). La inclusión escolar del educando con TEA desde la concepción histórico-cultural de Vygotsky. *Revista Conrado*, 15(70), 1–10.

<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1667>

González, O. H., Lara, C. A. S., Gómez-Campos, R., Cossio-Bolaños, M., & Contreras, R. E. S. (2021).

La preparación de los maestros para estimular la socialización de los educandos con autismo en condiciones de inclusión. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27.

<https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0197>

Goodall, J., & Montgomery, C. (2017). Parental involvement to parental engagement: A continuum.

Educational Review, 69(4), 447–463. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.911116>

Hernández González, O., Spencer Contreras, R., & Gómez Leyva, I. (2021). La inclusión escolar del

educando con TEA desde la concepción histórico-cultural de Vygotsky. *Conrado*, 17(78), 214–

222. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000100214

- Jara, R. L. R., Franco, N. M., Jara, L. R. R., Franco, F., Leiva, E. G., Salinas, D. V., Chromey, N., Torales, J., & Delvalle, D. B. (2023). Apoyo, desafíos y oportunidades de una persona con el Trastorno del Espectro Autista en Paraguay: Análisis desde la perspectiva de los padres. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10009855>
- Kaufmann, L. (2019). Entre padres e hijos con autismo: La experiencia de la intersubjetividad en el atrincherado aislamiento del niño. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7559089>
- León, J. M. V. (2025, febrero 10). Manejo y orientación de estudiantes con TEA en las escuelas mexicanas. Revista Neuronum. <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/566>
- Leyva-Arévalo, D., Olbina-Yais, S. F., & Peña-Hernández, N. L. (2019). Estrategia de orientación a familias de niños con Trastorno del Espectro Autista. <https://www.redalyc.org/journal/5891/589163662006/html/>
- López López, E. A., Rodríguez Cotilla, M., & Álvarez Aros, É. L. (2022). La inclusión social: un proyecto de liderazgo desde las aulas. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 12(24), e025. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1163>
- López Melero, M. (2016). Educación inclusiva y teoría sistémica: Un reto necesario. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(1), 1–14. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/27426890007>
- López-Florit, L. (2019). Reflexiones sobre los procesos de aprendizaje del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo en educación primaria. Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 3(6), 1–20. <https://revedupe.unicesmag.edu.co/index.php/EDUPE/article/view/344>
- López-Florit, L. (2023). Reflexiones sobre los procesos de aprendizaje del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo en educación primaria. Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 7(13), 157–179. <https://doi.org/rev.electron.educ.pedagog23.11081309>
- Martínez Rodríguez, L. (2023). Una mirada inclusiva de la diversidad desde las aulas: la participación del alumnado con TEA. Revista de Educación Inclusiva, 16(1).

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/827>

Mendoza Pin, S. A., Rosero Solórzano, S. A., & Montiel Arreaga, R. C. (2019). Estrategias inclusivas para la integración efectiva de estudiantes con trastornos del espectro autista (TEA) en aulas regulares: Un enfoque multidimensional en la educación ecuatoriana. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 3(5), 1–15.

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/15106>

Miller, K. D., Wray, S., & Nelson, E. (2018). The importance of early intervention for children with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 39(5), 345–352.

<https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000603>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020). Lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial. <https://www.mineduccion.gov.co>

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421 de 2017: Por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-361856_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2022, julio 29). Decreto 1411 de 2022: Por el cual se subroga el Capítulo 2 del Título 3, Parte 3 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 y se adiciona la Subsección 4 a este Capítulo, reglamentando la prestación del servicio de educación inicial. *Diario Oficial*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-411579_archivo_pdf.pdf

Mira Álvaro, B., Berenguer, C., Baixauli, I., Roselló, B., & Miranda, A. (2019). Contexto familiar de niños con autismo: Implicaciones en el desarrollo social y emocional. *Medicina (Buenos Aires)*, 79(1 Suppl 1), 22–26. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802019000200006

Morocho-Torres, P. I., Álvarez-Lozano, M. I., & Peñate-López, O. (2019). Inclusión educativa de estudiantes con trastornos del espectro autista: Desafíos y oportunidades en la educación intercultural. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 1(1), 1–15. <https://pablolatapisarre.edu.mx/revista/index.php/rmiie/article/view/121>

Muñoz Rodríguez, É. P. (2022). Interacción de categorías sociales en la relación familias-escuela:

¿Cómo favorecen u obstaculizan la participación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(3), 337–370. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.3.519>

Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño.

<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

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

<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

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

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Núñez, A. H., & Conde, J. A. C. (2020). Emociones y autismo: Respuesta educativa a sus necesidades.

Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7546963>

Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L. L., Rogers, S. J., & Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 275–282.

<https://doi.org/10.1080/10459881003785506> Pellicano, E., & Houting, J. D. (2021). Annual Research Review: Shifting from ‘normal science’ to neurodiversity in autism science. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 63(4), 381–396. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13534>

Otárola, M. V., Rueda, C. S., & Sarrionandía, G. E. (2014). La inclusión educativa desde la voz de madres de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista en una muestra chilena. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), 63–82. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.02.02.04>

Pérez Pérez, J., Santos Muñoz, D., & Sarduy Armas, A. (2023). Inclusión de escolares autistas en el nivel educativo primaria: Retos para el docente. *Conrado*, 19(91), 372–377.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442023000200372

Pin, S. M., Solorzano, S. A. R., & Arreaga, R. C. M. (2024). Estrategias inclusivas para la integración efectiva de estudiantes con trastornos del espectro autista (TEA) en aulas regulares: Un enfoque multidimensional en la educación ecuatoriana. Dialnet.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9935258>

Prado, S. J. M., Verdezoto, L. A. Z., Silva, B. K. P., Zuñiga, J. D. A., & Sánchez, J. M. L. (2024). El rol

de las intervenciones tempranas en la educación inicial para niños con necesidades educativas especiales. *Reincisol*, 3(6), 3638–3648. [https://doi.org/10.59282/reincisol.v3\(6\)3638-3648](https://doi.org/10.59282/reincisol.v3(6)3638-3648)

Quintero, A. P. (2019, noviembre 18). La comunidad de los niños con autismo: Camino hacia la concienciación social. <https://revistamapa.org/index.php/es/article/view/144>

Rincón-Gallardo, S., & García, D. (2021). Participación de las familias en la inclusión educativa de niños con discapacidad en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 105–124. <https://www.reibci.org/ago-21.html>

Rivera Domínguez, O., Guzmán Miranda, O., & Caballero Rodríguez, T. (2024). El capital cultural de la familia en el desarrollo social del niño. *EduSol*, 24(87), 111–126. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912024000200111

Sarrionandia, G. E., Pérez, M. C., Rodríguez, H. G., & Rico, G. M. (2021). De la cuna a la escuela: El turbulento devenir durante la primera transición educativa de alumnado autista. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8002174>

Simón, C., Martínez-Rico, G., McWilliam, R. A., & Cañadas, M. (2022). Attitudes toward inclusion and benefits perceived by families in schools with students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(7), 2689–2702. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05491-5>

Torres, P. I. M., Lozano, M. I. Á., & López, O. P. (2025). Inclusión educativa de estudiantes con trastornos del espectro autista: desafíos y oportunidades en la Educación Intercultural. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10029004>

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

UNESCO. (2009). Policy guidelines on inclusion in education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>

UNESCO. (2020). Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Informe de seguimiento de la educación en el mundo. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

UNESCO. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

UNESCO. (2022). Transforming education begins with early childhood: Policy brief.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387623>

UNICEF. (2019). La primera infancia importa: Por qué debemos actuar ahora por los niños y niñas más pequeños. <https://www.unicef.org/es/informes/la-primera-infancia-importa>

Vázquez, T. C. V., Herrera, D. G. G., Encalada, S. C. O., & Álvarez, J. C. E. (2020). Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Dialnet.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7610724>

Villegas, W. A. A., & Saldarriaga, L. I. H. (2021). Narrativas de transformación de dinámicas familiares asociadas a la presencia del diagnóstico de TEA en uno de sus miembros. Dialnet.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8206409>

Vinueza Beltrán, A. M., Medina González, I. A., Castro Adrián, D. M., & Polanco Quimi, B. H. (2019).

Inclusión educativa para niños con autismo en el sistema escolar ecuatoriano: Retos y oportunidades. *Polo del Conocimiento*, 4(12), 1–15.

<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/8716>

Von Bertalanffy, L. (1968). *General system theory: Foundations, development, applications*. George Braziller.