

LAS HABILIDADES BLANDAS COMO HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN EN ALUMNOS AUTISTAS EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

*Soft skills as a tool for inclusion in autistic students in upper
secondary education*

CYNTHIA GEORGINA CAMACHO CERVANTES

Correo: gigi.4622.cc@gmail.com

Enviado: 06/06/2026

Aceptado: 18/07/2026

Publicado: 19/09/2026



Esta obra está bajo una licencia Creative
Commons Atribución-NoComercial Sin-
Derivadas 4.0 Internacional.

RESUMEN

Este estudio analiza la transición de la integración física a la inclusión educativa genuina de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el nivel medio superior en México. Bajo el paradigma de la neurodiversidad, la Teoría de la Doble Empatía y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la investigación exploró la relación entre las habilidades blandas y la creación de entornos inclusivos, priorizando la voz de los propios jóvenes. Mediante un enfoque cualitativo fenomenológico, se entrevistó a tres estudiantes del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. Los hallazgos preliminares revelan una inclusión estructuralmente frágil, sostenida por voluntades individuales y no por políticas institucionales. Se identificó el alto costo emocional del enmascaramiento social y la urgencia de una "empatía informada" que garantice seguridad psicológica. Los alumnos proponen mejoras en flexibilidad temporal, especificidad comunicativa y multimodalidad de contenidos. Conclusión pedagógica: las habilidades blandas tienen un potencial transformador si se abordan de forma bidireccional (comunidad neurotípica y alumno), consolidando la neurodiversidad como un valor y no como un déficit a gestionar.

Palabras clave: autismo, habilidades blandas, inclusión educativa, neurodiversidad, teoría de la doble empatía.

ABSTRACT

This study analyzes the transition from physical integration to genuine educational inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) at the upper secondary level in Mexico. Under the neurodiversity paradigm, the Double Empathy Theory, and Universal Design for Learning (UDL), the research explored the relationship between soft skills and the creation of inclusive environments, prioritizing the voices of the youth themselves. Through a qualitative phenomenological approach, three students from the University of Guadalajara's Higher Secondary Education System were interviewed. Preliminary findings reveal a structurally fragile inclusion, sustained by individual will rather than institutional policies. The high emotional cost of social masking and the urgency of 'informed empathy' to ensure psychological safety were identified. Students propose improvements in temporal flexibility, communicative specificity, and content multimodality. Pedagogical conclusion: Soft skills have transformative potential if approached bidirectionally (neurotypical community and student), consolidating neurodiversity as a value rather than a deficit to be managed.

Keywords: autism, soft skills, educational inclusion, neurodiversity, double empathy theory

INTRODUCCIÓN

La educación media superior en México atraviesa una transformación sustantiva en materia de inclusión. Su incorporación al trayecto de educación básica obligatoria, consolidada mediante la reforma constitucional de 2012 y refrendada en la Ley General de Educación de 2019 (SEP, 2019), ha reconfigurado el perfil de las aulas de bachillerato. En este contexto, el creciente número de estudiantes con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) que acceden a instituciones regulares exige repensar las prácticas pedagógicas desde sus fundamentos. Este incremento responde, entre otros factores, a la ampliación de los criterios diagnósticos establecidos en el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, quinta edición (DSM-5; American Psychiatric Association [APA], 2013), a la mejora en la detección temprana y al mayor reconocimiento de perfiles históricamente invisibilizados: el TEA con nivel de apoyo 1, anteriormente denominado Síndrome de Asperger, y el TEA en mujeres, cuyo diagnóstico ha sido sistemáticamente retrasado por sesgos de género en los instrumentos de evaluación estandarizados (Lai et al., 2017; Kreiser & White, 2014).

Según Shaw et al. (2025), la prevalencia del TEA en niños de ocho años en Estados Unidos alcanzó 32.2 por cada 1,000 (uno de cada 31) en 2022, con una razón de 3.4:1 a favor de los varones respecto de las niñas. Estas cifras sugieren que, en términos estadísticos, cada aula de bachillerato aloja al menos un estudiante con TEA; sin embargo, esta estimación subestima la realidad, pues excluye a quienes permanecen sin diagnóstico formal y han

aprendido a enmascarar sus características para adaptarse a entornos que no fueron diseñados para recibirlos. La capacitación docente en detección de señales del TEA aún incipiente pero en expansión en México (SEP, 2022) eleva la probabilidad de identificar estos casos, lo que anticipa un incremento exponencial de la demanda de atención inclusiva en el nivel medio superior durante los próximos años.

Este escenario pone de manifiesto una brecha estructural: el sistema educativo mexicano ha avanzado en la integración física de los estudiantes autistas, es decir, en garantizar su presencia en las aulas regulares, pero no ha transitado plenamente hacia la inclusión educativa genuina, entendida como la eliminación de las barreras actitudinales, pedagógicas y organizativas que impiden su participación plena (UNESCO, 2020; Ainscow, 2020). La diferencia entre integración e inclusión no es semántica: la primera adapta al estudiante; la segunda transforma el entorno (Barton, 2008). Operar únicamente desde la integración vulnera los derechos educativos reconocidos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y en la Ley General de Educación (SEP, 2019).

El Trastorno del Espectro Autista es una condición del neurodesarrollo caracterizada por diferencias en la comunicación e interacción social, así como por patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidos y repetitivos (APA, 2013). Su comprensión científica ha evolucionado de manera sustancial desde su descripción inicial. El trastorno fue identificado de forma independiente por Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944) en la década de 1940; sin embargo, no fue incorporado al *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) de la Asociación Psiquiátrica Americana hasta 1980, con la publicación del DSM-III, ni reconocido como condición con derecho a servicios de educación especial en Estados Unidos hasta la Ley IDEA de 1990 (Silberman, 2015, p. 61). En México, el marco legal que reconoce el derecho a la educación inclusiva de las personas con TEA se consolida con la Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista (2015) y con la Ley General de Educación (SEP, 2019), aunque su implementación efectiva enfrenta obstáculos estructurales persistentes.

El incremento en la prevalencia diagnóstica no refleja únicamente un aumento real de la condición, sino principalmente una mejora en los criterios de identificación, la ampliación de los instrumentos de diagnóstico y una mayor conciencia social (Lundström et al., 2015). Como señala Silberman (2015), el autismo siempre estuvo presente en la población; lo que cambió fue nuestra capacidad de reconocerlo. Este fenómeno tiene una consecuencia directa para el sistema educativo: las instituciones de bachillerato reciben hoy un número creciente de estudiantes autistas, diagnosticados y sin diagnosticar, para los que no fueron diseñadas y ante los que sus docentes y directivos cuentan con formación insuficiente.

Las condiciones en que operan las escuelas de educación media superior en México dificultan estructuralmente la atención de la diversidad. Los grupos numerosos, el currículo sobrecargado, la escasa formación docente inicial en inclusión y la ausencia de apoyos especializados configuran un entorno en el que los estudiantes autistas —en particular quienes presentan TEA con nivel de apoyo 1 o 2, con lenguaje oral funcional pero con dificultades pragmáticas y socioemocionales— quedan expuestos a lo que Humphrey y Symes (2011) denominan "supervivencia escolar": una presencia física que no se traduce en participación ni en aprendizaje significativo. La principal barrera, en este contexto, no es la condición del estudiante sino la desinformación del entorno (Barton, 2008; UNESCO, 2020).

El avance científico en el estudio del TEA ha favorecido procesos graduales de destigmatización y ha ampliado la participación de personas autistas en esferas sociales de las que históricamente habían sido excluidas. La difusión de información confiable y accesible cumple un papel central en este proceso: modifica las representaciones sociales sobre el autismo, cuestiona los estereotipos derivados de su medicalización histórica y abre espacio para el reconocimiento de la identidad autista como una forma legítima y valiosa de ser en el mundo (Milton, 2012; Chapman & Bovell, 2022). Esto resulta especialmente relevante para quienes presentan un perfil de funcionamiento que no coincide con la imagen popular del autismo, típicamente masculina, asociada a dificultades severas, y que, por esa razón, han permanecido sin diagnóstico durante décadas.

JUSTIFICACIÓN

La educación media superior constituye una etapa de transición particularmente exigente del desarrollo humano, en la que las demandas de interacción social, autonomía y trabajo colaborativo se intensifican de manera sustantiva. Para los jóvenes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), este entorno puede resultar especialmente abrumador, no por la complejidad de los contenidos académicos, sino por las exigencias implícitas de las dinámicas sociales del aula: la lectura del subtexto, las normas no verbales de la convivencia y la reciprocidad comunicativa que el contexto escolar demanda de forma constante (Neuro-Class, 2023). Históricamente, las respuestas institucionales ante esta realidad se han concentrado en modificaciones de infraestructura o en adaptaciones a los instrumentos de evaluación, descuidando lo que podría denominarse el tejido blando de la convivencia: la empatía, la flexibilidad cognitiva y la comunicación asertiva de quienes rodean al estudiante autista. Esta omisión no es menor: revela una concepción de la inclusión reducida a la presencia física, cuando la evidencia señala que la participación real exige transformaciones en la cultura del aula y en las competencias socioemocionales de toda la comunidad escolar (UNESCO, 2023; Vera Franco et al., 2025).

La investigación sobre autismo y educación ha estado dominada, durante décadas, por enfoques centrados en el déficit y en la perspectiva de los agentes

externos, docentes y familias, como fuentes privilegiadas de conocimiento sobre la experiencia escolar del alumno autista (Riquelme Jara, 2025). Esta orientación metodológica ha producido un doble silenciamiento: el de las fortalezas de la persona autista, reducida a un inventario de carencias, y el de su voz como sujeto epistémico con capacidad de interpretar y narrar su propia experiencia educativa. El presente estudio se justifica, en primer lugar, por la necesidad de romper con esa verticalidad epistémica y situar en el centro la perspectiva del propio estudiante autista, asumiendo, desde el paradigma de la neurodiversidad (Armstrong, 2012), que estos jóvenes son los expertos de su propia experiencia y que sus percepciones constituyen una fuente de conocimiento indispensable para comprender si un entorno escolar es verdaderamente inclusivo o no.

La justificación teórica de esta investigación se articula, de manera central, en torno a la teoría de la doble empatía, formulada por Damian Milton (2012), quien argumenta que las dificultades de comunicación entre personas autistas y neurotípicas no residen exclusivamente en el cerebro autista, sino que constituyen un problema de comprensión mutua entre personas con formas radicalmente diferentes de procesar el mundo social. Este reenquadre tiene consecuencias pedagógicas de primer orden: si las dificultades de comunicación son relacionales y bidireccionales, entonces la intervención educativa no puede dirigirse exclusivamente al alumno autista para que "aprenda a relacionarse de manera neurotípica". Debe dirigirse también, y de manera prioritaria, a los alumnos neurotípicos y al personal docente, para que desarrollen las competencias necesarias para comprender, recibir y valorar las formas autistas de comunicación y participación. Investigar qué comportamientos específicos de los compañeros y docentes generan espacios de seguridad para el alumno autista, y cuáles producen aislamiento, es una contribución directa a la construcción de políticas escolares basadas en evidencia. Estudios recientes respaldan este enfoque, demostrando que la comprensión empática es significativamente más baja cuando los sujetos neurotípicos intentan interpretar las experiencias emocionales de personas autistas (Cheang *et al.*, 2024), lo que confirma la necesidad de intervenciones dirigidas a toda la comunidad escolar.

La pertinencia práctica de esta investigación reside en que sus resultados no permanecerán en el plano teórico. Al identificar los comportamientos y dinámicas relacionales que favorecen u obstaculizan la inclusión del alumno autista desde su propia perspectiva, la propuesta ofrecerá a las instituciones de educación media superior una ruta concreta para capacitar a su personal docente y sensibilizar a sus comunidades estudiantiles. Esta orientación se alinea con las conclusiones de estudios recientes que evidencian cómo la desinformación y la ausencia de programas de sensibilización generan entornos en los que los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo no se sienten incluidos, valorados ni motivados, con efectos negativos directos

sobre su bienestar emocional y su permanencia en el sistema escolar (Jiménez Salazar y Álvarez Román, 2025). La propuesta pedagógica resultante de esta investigación no persigue la tolerancia del alumno autista, categoría que implica una asimetría de poder y una concesión graciosa de quienes "pertenecen" hacia quienes "no pertenecen", sino la transformación de las habilidades socioemocionales de toda la comunidad escolar, para construir un entorno en el que cada estudiante pueda pertenecer, participar activamente y culminar su trayectoria académica con bienestar emocional y con el pleno reconocimiento de su identidad.

OBJETIVOS

A pesar de los avances en la legislación inclusiva y los criterios de diagnóstico, aún existe un sesgo en la literatura sobre las experiencias de los propios autistas, por lo que este estudio buscó Identificar la relación entre las habilidades blandas y la creación de entornos inclusivos para jóvenes autistas estudiantes de bachillerato tomando como eje fundamental conocer las experiencias y significados que los mismos atribuyen a su proceso de inclusión dentro del centro educativo. Asimismo identificar las habilidades blandas (como escucha efectiva, paciencia y validación) que los jóvenes autistas perciben de sus compañeros, así como de los docentes que les hace sentirse seguros en el entorno escolar. Lo anterior a fin de comprender la influencia de la empatía y la comunicación asertiva en el sentido de pertenencia e identidad de los sujetos de estudio.

La preparatoria en la que se realizó el diagnóstico para esta propuesta educativa forma parte del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara. Fue fundada el 03 de marzo de 1991 y se ubica en el municipio de Zapopan, Jalisco. En este plantel se imparten dos modalidades educativas: el Bachillerato General por Competencias (BGC) y el Bachillerato General por Áreas Interdisciplinarias (BGAI). Cuenta con una infraestructura amplia y bien equipada, que incluye aulas con acceso a internet, laboratorios, biblioteca, espacios culturales y deportivos, así como servicios básicos y tecnológicos que favorecen el desarrollo académico.

En la labor de campo se trabajó con un grupo de 32 alumnos de segundo semestre del programa educativo de Bachillerato General, se eligió este grupo porque se tienen antecedentes de recurrentes conflictos y situaciones de violencia, es un grupo desintegrado, existen subgrupos dentro del aula y están en constante enfrentamiento, entre los antecedentes se tienen situaciones de burla por el aspecto físico de alumnas con sobrepeso, rivalidades por situaciones amorosas e infidelidades que involucran a un chico y dos chicas del mismo salón, sexualización explícita en las relaciones entre uno de los grupos, y en los temas de clase teniendo quejas de parte de profesores al sexualizar los contenidos de clase, conflictos entre compañeros por malos entendidos, burlas, comentarios hirientes, toma de fotografías

inapropiadas a los profesores y entre alumnos, además cuenta con alumnos de la comunidad LGTB y se tiene identificado un alumno autista. Asimismo se realizaron entrevistas con previo consentimiento de los padres y alumnos participantes, dirigidas a alumnos autistas previamente identificados en los registros de la preparatoria.

REVISIÓN TEÓRICA

El estudio de las diferencias neurológicas ha experimentado un giro paradigmático sustantivo a partir de la noción de neurodiversidad, término acuñado por Judy Singer y popularizado por Armstrong (2012), quien argumenta que el cerebro humano opera como un ecosistema en el que la variabilidad neurológica resulta tan indispensable como la biodiversidad en los sistemas naturales. Desde esta perspectiva, las diferencias en el funcionamiento cognitivo no constituyen déficits que deban ser corregidos, sino expresiones legítimas de la variabilidad humana; el énfasis se desplaza, así, del discurso de la discapacidad hacia el reconocimiento de fortalezas. En términos operativos, Armstrong (2012) propone la construcción de nicho positivo como estrategia pedagógica central: diseñar entornos educativos que capitalicen las capacidades del alumno neurodiverso, considerando que:

Si realmente queremos ayudar a estos chicos a tener éxito en la escuela y en la vida, necesitamos hacer un inventario integral y completo de sus fortalezas, intereses y capacidades [...] necesitamos un nuevo paradigma que no se base solamente en déficit, trastorno y disfunción (Armstrong, 2012, p. 11).

Este reencuadre conceptual resulta especialmente pertinente cuando se trabaja con alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), condición del neurodesarrollo caracterizada, según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su quinta edición (APA, 2013), por dificultades en la comunicación e interacción social y por la presencia de patrones de conducta restrictivos y repetitivos. Lejos de ser una condición homogénea, el TEA comprende una amplia variabilidad fenotípica que exige abandonar las representaciones estereotipadas y reconocer perfiles singulares con fortalezas propias: pensamiento lógico, detección de patrones, alto nivel de precisión y dominio profundo en áreas de interés específico son rasgos documentados con frecuencia en esta población. La presente propuesta focaliza la atención en jóvenes autistas verbales, aquellos con lenguaje oral funcional y sin discapacidad intelectual asociada, cuya condición se expresa principalmente en dificultades de pragmática social, un perfil que con frecuencia permanece invisible o es malinterpretado en los entornos escolares de nivel medio superior.

Durante la adolescencia, las exigencias de comunicación social implícita se intensifican de manera notable. Investigaciones recientes señalan que los jóvenes autistas en esta etapa tienden a recurrir al enmascaramiento o camuflaje

cognitivo la supresión deliberada de conductas autistas para aproximarse a las normas sociales percibidas, proceso que conlleva un considerable gasto cognitivo y emocional (Neuro-Class, 2023; Vásquez, 2025). La escuela, lejos de demandar ese camuflaje como condición de pertenencia, tiene la responsabilidad institucional de transformar sus estructuras organizativas y relacionales para que la diferencia neurológica sea reconocida como un aporte genuino a la comunidad educativa. Esta responsabilidad se enmarca en el imperativo de inclusión educativa planteado por la UNESCO (2023), que distingue con claridad entre la mera integración, insertar al alumno en un sistema que permanece inalterado, y la inclusión genuina, que exige eliminar barreras de acceso, modificar la cultura del aula y garantizar la participación activa y la contribución valorada de cada estudiante. Esta visión está alineada con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 y el Marco de Educación 2030, que posicionan la educación inclusiva de calidad como una condición estructural para el desarrollo humano equitativo.

La consecución de esa inclusión genuina requiere, en el plano del aula, el desarrollo de habilidades blandas entendidas como competencias transversales de naturaleza interpersonal, cognitiva e intraindividual. De acuerdo con la clasificación de Reyes et al. (2020), estas competencias abarcan dimensiones interpersonales comunicación asertiva, empatía, cooperación, cognitivas pensamiento crítico, resolución de problemas, e intraindividuales autorregulación emocional, adaptabilidad, articuladas con los cuatro pilares de la educación propuestos por la UNESCO. Su función en este contexto es bidireccional: en los alumnos neurotípicos, favorecen las condiciones afectivas y actitudinales necesarias para recibir con empatía genuina al compañero autista; en los alumnos con TEA, amplían su repertorio social desde su propia identidad neurodivergente, sin pretender normalizarlos ni uniformizarlos. Esta doble dirección es el núcleo de la propuesta y la distingue de enfoques que ubican exclusivamente en el alumno autista la responsabilidad del ajuste. Concebirlas como competencias situadas, construidas en interacción y no transmitidas de manera magistral, responde a una lógica coherente con el paradigma de la neurodiversidad: si las diferencias son un valor, el proceso de aprendizaje social debe también diversificarse en sus formas, ritmos y contextos de práctica.

Los fundamentos teóricos que sustentan esta perspectiva se articulan en torno a tres tradiciones del pensamiento pedagógico y psicológico. Piaget (1980) concibe el conocimiento como una construcción activa del sujeto, mediada por esquemas previos que se reorganizan mediante los procesos de asimilación y acomodación; en el contexto del aula inclusiva, ello implica anclar los procesos de aprendizaje en los esquemas e intereses genuinos del alumno autista, reconociendo que la diversidad cognitiva genera desequilibrios productivos que enriquecen al grupo. Vygotsky (1978), por su parte, subraya el papel determinante de la interacción social en el desarrollo cognitivo: la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), distancia entre lo que el sujeto logra de manera

independiente y lo que alcanza con mediación, permite comprender que el alumno autista puede actuar como par competente en dominios específicos de conocimiento, y que el lenguaje y el diálogo constituyen mediadores privilegiados del aprendizaje. Desde una perspectiva humanista, Rogers (1996) sostiene que el aprendizaje significativo exige tres condiciones en el docente: autenticidad, aceptación incondicional positiva y comprensión empática, pues considera que todo individuo posee la capacidad interna de conducir su propia vida de manera satisfactoria y socialmente constructiva (Rogers, 1996, p. xvi). La seguridad psicológica que estas condiciones generan es, en su propuesta, el umbral sin el cual ningún aprendizaje profundo resulta posible. La síntesis operativa de estas tres tradiciones articula una secuencia pedagógica coherente: partir de los esquemas y fortalezas del aprendiz (Piaget, 1980), construir en interacción con andamiaje situado (Vygotsky, 1978) y sostener el proceso en un clima de aceptación y seguridad (Rogers, 1996). Las habilidades blandas funcionan, en este marco, como el puente operativo entre los tres enfoques: son tanto el contenido que se enseña como el medio a través del cual se aprende.

El andamiaje metodológico que permite implementar esta articulación de manera sistemática y flexible es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), sistematizado por Alba Pastor et al. (2014) a partir de los fundamentos del Center for Applied Special Technology (CAST). El DUA propone proporcionar múltiples medios de representación, referidos a las redes cerebrales de reconocimiento (el qué del aprendizaje), múltiples medios de acción y expresión, vinculados a las redes estratégicas (el cómo), y múltiples medios de implicación, articulados con las redes afectivas (el por qué). Esta estructura tripartita no sólo responde a la variabilidad neurológica del alumnado sino que ofrece un marco curricular en el que las habilidades blandas pueden ser enseñadas, practicadas y evaluadas desde formatos accesibles y diversificados, sin que la modalidad de participación se convierta en una barrera adicional. La convergencia entre la pedagogía de fortalezas de Armstrong (2012), con sus siete componentes: conciencia de fortalezas, modelos positivos, entornos enriquecidos, conexiones humanas afirmativas, lenguaje positivo, tecnologías de apoyo y currículo diferenciado, y los principios del DUA configura el horizonte teórico-metodológico desde el cual se diseña la presente propuesta pedagógica, cuyo propósito es demostrar que la inclusión de alumnos autistas verbales en el bachillerato no es un ideal inalcanzable, sino una práctica posible cuando el entorno escolar asume la neurodiversidad como un valor y no como un problema a gestionar.

METODOLOGÍA

La presente investigación adoptó un enfoque cualitativo de corte fenomenológico, orientación metodológica que resultó coherente con el objeto de estudio, dado que este tipo de investigación busca comprender el sentido que las personas atribuyen a los fenómenos y la manera en que describen sus experiencias

vividas (Bisquerra et al., 2012). La elección del método fenomenológico se fundamentó, específicamente, en la propuesta de Max van Manen, quien concibe esta metodología como una forma de indagar el fenómeno educativo tal como es vivido por los sujetos, orientada a develar la experiencia en su dimensión ontológica más profunda y a promover una sabiduría práctica que contribuya al bienestar de los estudiantes (Montes Sosa y Castillo Sanguino, 2024). La trayectoria educativa de los alumnos autistas participantes no puede comprenderse adecuadamente a partir de mediciones cuantitativas; por ello, el análisis se situó desde la perspectiva propia de los sujetos, dándole voz y valor a sus vivencias. Esto permite explorar los significados que atribuyen a distintos ámbitos de su experiencia escolar, el social, el áulico y el normativo, y profundizar en la riqueza interpretativa de sus relatos. Esta decisión metodológica responde, además, a una constatación sistemática de la literatura: en pocas ocasiones la investigación sobre autismo y escuela toma de manera central la voz de la propia persona autista (Riquelme Jara, 2025). El abordaje fenomenológico se articuló desde una postura epistemológica que integró el humanismo y el constructivismo como marcos interpretativos complementarios. Desde el enfoque humanista, sustentado en la psicología de Rogers (1996), la investigación coloca en el centro la dignidad de la persona autista: sus derechos, sus necesidades y su capacidad de autodirección, dejando de lado los estigmas y la desinformación que históricamente han reducido su identidad a su diagnóstico. Este posicionamiento es condición ética del proceso investigativo, no solo de la intervención pedagógica: el investigador debe construir un vínculo de confianza genuina que haga posible la emergencia de la experiencia subjetiva del participante (Langer, 2016). Dar visibilidad desde este enfoque permite a los alumnos de bachillerato desarrollar un sentido de pertenencia institucional, sentirse seguros de compartir sus particularidades y reconocer las de los demás, lo que contribuye a su trayectoria académica, su salud emocional y su permanencia en la institución, reduciendo la deserción y los contextos de violencia escolar. Por su parte, el enfoque constructivista, anclado en la teoría de Piaget (1980) y Vygotsky (1978), orienta el diseño de la intervención pedagógica hacia la generación de actividades experienciales que promuevan un aprendizaje significativo, en el que el docente actúa como guía que acompaña el proceso de descubrimiento colectivo, favoreciendo la construcción del conocimiento en interacción y el fortalecimiento de las relaciones sociales desde el respeto y la comprensión.

El instrumento principal de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada de tipo cualitativo en profundidad. La entrevista es definida como un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial cuya finalidad es la comunicación interpersonal entre el investigador y el sujeto de estudio, orientada a obtener respuestas verbales sobre el problema planteado (Canales, 2006). En su modalidad cualitativa en profundidad, Taylor y Bogdan (1987) la describen como:

Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes al respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1987, p. 101).

Se optó por la modalidad semiestructurada porque combina la objetividad y la sistematicidad necesarias para garantizar la comparabilidad entre participantes, con el grado de flexibilidad requerido para adaptar el diálogo a la singularidad comunicativa de cada sujeto autista. Esta flexibilidad resulta metodológicamente imprescindible en investigaciones con participantes del espectro autista, quienes pueden requerir reformulaciones, apoyos visuales, tiempos de respuesta extendidos o ejemplos concretos para acceder a la comprensión precisa de las preguntas (Riquelme Jara, 2025). El guion diseñado abarcó dimensiones que incluyen la infraestructura escolar, la convivencia con compañeros y docentes, el desenvolvimiento en el aula y las aportaciones que los propios participantes consideran necesarias para un desarrollo educativo integral. Las preguntas constituyeron un punto de partida flexible al que pueden añadirse preguntas subsecuentes según el curso de cada entrevista.

Los participantes fueron jóvenes con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista verbal, con nivel de apoyo 1 o 2 (APA, 2013), que acuden o acudieron a instituciones de educación media superior regular y compartieron aula con alumnos neurotípicos durante la mayor parte de su trayectoria escolar. Se prioriza este perfil específico porque, como señala la literatura, el alumnado autista con lenguaje funcional y sin discapacidad intelectual asociada frecuentemente permanece invisible dentro de los sistemas de apoyo institucional, pese a enfrentar barreras significativas de participación social (Neuro-Class, 2023). La intención fue rescatar los significados que estos jóvenes atribuyen a su proceso educativo y recuperar los momentos clave de su trayectoria académica desde una lógica narrativa que ponga en valor su perspectiva.

Dado que el proceso de entrevista con participantes autistas exigió condiciones específicas, se establece que el entrevistador posee conocimientos previos sobre la condición autista, experiencia en la interacción con personas del espectro y una actitud libre de juicios que le permita buscar los significados más allá de las palabras literales. La construcción de confianza con los participantes es, en este tipo de investigación, una condición metodológica de primer orden: sin ella, la narrativa del sujeto no emerge con autenticidad (Langer, 2016). El proceso de entrevista se realiza con consentimiento informado de los participantes y, cuando corresponda, de sus tutores legales, preservando la confidencialidad de los datos.

Esta entrevista tuvo como objetivo explorar y comprender las experiencias sobre la trayectoria educativa de personas autistas verbales con un nivel de apoyo 1 o 2 La información recabada nos permitirá identificar patrones,

desafíos, y necesidades particulares para mejorar la trayectoria académica de estudiantes con características similares. Las entrevistas fueron confidencial y las respuestas serán utilizadas únicamente con fines de investigación, garantizando el anonimato.

RESULTADOS PRELIMINARES

El análisis fenomenológico interpretativo resultado de la sistematización de las tres entrevistas semiestructuradas permitió la generación de un sistema mixto de categorías que se conforma por ocho categorías deductivas y cuatro inductivas. A continuación se presentan los hallazgos organizados en bloques temáticos, describiendo las experiencias reportadas por E1 (16 años, diagnóstico formal a los 5 años), E2 (15 años, autodiagnóstico con confirmación de psiquiatría, negación familiar) y E3 (17 años, dificultades leves de lenguaje expresivo, vivió sus primeros 14 años en su pueblo originario). Es preciso señalar que en el caso de E3, las respuestas son notablemente breves debido a sus características de lenguaje, brevedad que no debe interpretarse como ausencia de experiencia vivida.

Identidad autista e inclusión/exclusión

Los tres participantes exhiben trayectorias de inclusión escolares diferenciadas que, no obstante, comparten momentos de ruptura y de reposicionamiento identitario. E1 ha construido una identidad autista integrada y positiva: describe la sinceridad como rasgo inherente a su condición —"el autismo no tiene maldad y nunca viene... yo nunca he mentado... simplemente era sincero" (E1)— y reencuadra la comunicación directa como una característica, no como un déficit: "los autistas son directos y aunque suena feo no lo hace con esa intención" (E1). Su trayectoria escolar describe una progresión: la primaria representa el período de mayor exclusión, incluyendo episodios de *bullying* propiciados por un docente; la secundaria marcó un giro —"la discriminación se derrumbó a cero" (E1)— aunque el bachillerato inicial generó de nuevo un sentimiento de inadecuación: "no sentía que era de ahí, que no sentía como si cuadrado" (E1).

E2, en contraste, construye su identidad autista de manera autónoma y en tensión con el entorno familiar: "investigando me di cuenta que las experiencias autistas se relacionaban mucho a las mías" (E2). La negación materna —"mi mamá lo negó... no más me ve como una persona normal" (E2)— opera como barrera a la validación de esa identidad. Su experiencia de exclusión social es constante y multicontextual: "nunca se me facilitó hacer amigos ni socializar" (E2), ilustrada con imágenes de aislamiento físico sostenido: "había unas máquinas de hacer ejercicio y ahí me sentaba el resto del recreo. Sola." (E2). A diferencia de E1, E2 no identifica un período escolar de mejora significativa en términos de inclusión entre pares, aunque sí reporta una relación positiva con el profesorado en primaria: "los profesores me trataban bien" (E2).

E3 muestra una trayectoria que va de experiencias de juego e integración

en primaria —"la primaria: jugaba ahí escondidas... tenía muchos amigos. Ahí podía jugar" (E3)— hacia dificultades relacionales en secundaria y una mejora perceptible al ingresar al bachillerato actual: "cuando llegué aquí [nueva prepa], como me gustó ahí cuando vi mi salón. Me gustó mucho" (E3). Este último fragmento, aunque breve, concentra un significado afectivo notable.

Habilidades blandas, enmascaramiento y relación docente

Los tres participantes ofrecen evidencia, directa o indirecta, sobre el papel de las habilidades blandas del entorno en su experiencia de inclusión. E1 articula con claridad la relevancia del conocimiento situado sobre el autismo como componente de esa competencia: describe a su par Santiago —quien tiene un hermano autista— como un vínculo de apoyo cualificado: "Santiago tiene un hermano autista también. Y entonces crees que él tiene información para saber cómo entenderte" (E1). La empatía con conocimiento resulta, en su relato, cualitativamente distinta a la simpatía genérica. E2 identifica la dificultad para socializar como una barrera originada no sólo en ella sino en el entorno: "pues el no socializar porque antes no sabía cómo hacer eso" (E2), lo que sugiere una carencia de andamiaje social en los entornos que habitó. E3 ofrece una observación metacognitiva sobre las interacciones: "lo que pasa es que a veces somos groseros y no nos damos cuenta" (E3), que ilustra conciencia de la percepción externa de sus propias conductas comunicativas.

En cuanto al enmascaramiento, E1 es el único que lo verbaliza de forma explícita y diferenciada según contexto. Con pares que conocen su condición no lo practica; en otros espacios suprime conductas de autorregulación: "a veces lo único que me costaría es por no poder girar porque a veces me aburro y quiero girar, pero los neurotípicos no hacen eso, así que intento quedarme parado... Esa ansiedad de muévete" (E1). Este fragmento describe con precisión el costo corporal y emocional del camuflaje. Para E2 y E3 no se dispone de fragmentos que documenten enmascaramiento de forma directa.

Respecto a la relación docente, E1 describe experiencias polarizadas: un docente que "prácticamente incitaba al *bullying*" y una maestra que "fue la única que me defendía", además de una agresión por parte de un asistente. E3 señala la confianza como atributo clave en el docente valorado positivamente y cuenta con adaptaciones informales de tiempo adicional para la entrega de trabajos. E2 no aporta fragmentos directos sobre docentes en bachillerato.

Bienestar emocional, barreras sensoriales y propuestas estudiantiles

E1 reporta una transformación en su bienestar social a lo largo del tiempo: "ya ha cambiado bastante. Es que antes era antisocial, ahora ya soy muy sociable" (E1), en contraste con la agresión psicológica sufrida a manos de un asistente educativo. Para E2, la negación familiar constituye el factor de riesgo más prominente en su bienestar identificado en el relato. E3 asocia el bienestar con el sentido de pertenencia al nuevo entorno escolar.

En materia sensorial, E2 señala el ruido del salón como barrera: "el entorno, estar en un salón con varios niños y el ruido" (E2). E3, por su parte,

identifica el silencio como condición preferida para el trabajo: "Cuando no hay nada [silencio]" (E3). E1 no aporta fragmentos específicos sobre sensorialidad, aunque la referencia al malestar por contener el movimiento (estereotipias) se aproxima a esta dimensión.

Las propuestas estudiantiles, formuladas con mayor extensión por E1, apuntan a dos ejes: el tiempo y la especificidad comunicativa —"dale tiempo, dale tiempo... Simplemente dele tiempo y explicar más específico" (E1)— y la responsabilidad institucional compartida: "hace falta más visibilidad" (E1); "necesidad de que todo el esfuerzo sea de tu parte para conectarnos, o sea, que también la escuela ofrezca ciertas adecuaciones" (E1). E3 propone el uso de recursos audiovisuales combinados: "videos y que combinen" (E3).

Categorías emergentes

Cuatro categorías no contempladas en el diseño inicial emergieron del análisis. La primera refiere a redes de apoyo con conocimiento situado: E1 distingue entre pares con y sin comprensión del autismo, siendo las primeras fuentes de apoyo funcional y afectivo. La segunda, sentido de pertenencia espacial, aparece tanto en E1 —con la sensación de no encajar en una institución previa— como en E3, para quien la identificación inmediata con el aula nueva marca un punto de inflexión positiva. La tercera categoría, agencia autista, se manifiesta de formas distintas: E1 formula demandas estructurales explícitas al sistema escolar; E2 ejerce una autoidentificación autónoma y proyecta estudiar psicología; E3 despliega estrategias funcionales de vinculación social —"conocidos les digo ¿cómo te llamas? y amigo" (E3)— que revelan una lógica propia para construir relaciones. La cuarta categoría, dimensión familiar, emerge únicamente en el relato de E2, donde la negación materna del diagnóstico actúa como factor adverso que condiciona el acceso al reconocimiento identitario y, posiblemente, a apoyos formales.

DISCUSIONES

Los hallazgos preliminares de este estudio —cuya recolección de datos continúa en curso— revelan que la experiencia de inclusión de los tres participantes autistas verbales en bachillerato es cualitativamente distinta a la vivida en etapas previas, pero esa mejora descansa sobre una base estructuralmente frágil. La preparatoria aparece en los discursos como un entorno más favorable no porque existan políticas institucionales sistemáticas, sino porque en ella operan actores individuales —un docente dispuesto, un compañero empático— que mitigan las barreras cotidianas. Esta distinción es capital: la UNESCO (2023) diferencia con claridad entre integración, que ubica físicamente al estudiante diverso en el aula ordinaria sin modificar las condiciones estructurales, e inclusión genuina, que exige la eliminación activa de barreras y la transformación del sistema. Lo que los participantes describen se aproxima más al primer polo que al segundo. Diego (E1) recordó que en primaria el docente "prácticamente incitaba al bullying"; L (E2) vivió un aislamiento

total durante años sin ningún mecanismo de intervención institucional; A (E3) contrasta los "malentendidos frecuentes" de secundaria con el "aquí casi" de la preparatoria, atribuyendo el cambio a circunstancias relacionales, no a protocolos. La ausencia de andamiaje institucional sostenido implica que cuando ese actor individual no está, la inclusión se desvanece, lo que constituye una vulnerabilidad sistémica que ningún bachillerato con vocación inclusiva puede permitirse ignorar.

La bidireccionalidad de las habilidades blandas emerge como uno de los núcleos explicativos más relevantes del material empírico. Reyes et al. (2020) proponen que las habilidades blandas relevantes para la inclusión son de naturaleza interindividual, cognitiva e intraindividual, y que su desarrollo no puede recaer exclusivamente sobre el estudiante con discapacidad o neurodivergencia. Los tres participantes ofrecen evidencia consistente con esta tesis: tanto Diego como A verbalizan que la comunicación directa autista genera en los interlocutores neurotípicos percepciones de rudeza o agresividad que no son intencionales ("los autistas son directos y aunque suena feo no lo hace con esa intención", E1; "a veces somos groseros y no nos damos cuenta", E3). Este desajuste pragmático no es un déficit del estudiante autista: es el producto de una norma comunicativa implícita que el entorno neurotípico da por universal sin haberla enseñado explícitamente. L (E2) lo ilustra desde otro ángulo: la socialización como habilidad no enseñada, que simplemente se espera que emerja. El caso del vínculo Diego-Santiago constituye, en este marco, la demostración empírica más nítida del estudio: Santiago, cuyo hermano es autista, posee un conocimiento situado del autismo que convierte su empatía en algo cualitativamente diferente a la buena voluntad genérica. Esa empatía informada —no la tolerancia, sino el reconocimiento competente— es la que produce una experiencia de inclusión real para Diego. Este hallazgo sugiere que la formación en habilidades blandas orientada a pares neurotípicos, cuando incorpora comprensión funcional de la neurodivergencia, puede ser más transformadora que cualquier intervención dirigida únicamente al estudiante autista.

El enmascaramiento, narrado por Diego como la supresión de stims ("esa ansiedad de muévete"), introduce una dimensión de costo que los discursos sobre inclusión raramente visibilizan. Suprimir conductas de autorregulación para ajustarse a las expectativas neurotípicas del aula no es una estrategia de adaptación neutral: consume recursos cognitivos y afectivos que, de otro modo, estarían disponibles para el aprendizaje. Armstrong (2012) argumenta que el paradigma de la neurodiversidad debe operar como un ecosistema en el que cada perfil neurológico construye un nicho positivo desde sus propias fortalezas, sin que la norma dominante determine qué conductas son legítimas en el espacio compartido. Cuando el entorno escolar exige camuflaje como condición de aceptación, está contradiciendo activamente ese paradigma: no amplía el nicho, lo estrecha. La implicación pedagógica es directa: si los

docentes no distinguen entre una conducta que interfiere con el aprendizaje colectivo y una conducta autorregulatoria que únicamente difiere de la norma neurotípica, la intervención sobre esa conducta no es inclusiva, sino normalizadora en el sentido más restrictivo del término.

La agencia que los tres participantes ejercen sobre su propia experiencia escolar merece ser leída en clave de seguridad psicológica en el sentido de Rogers (1996): sólo cuando el individuo percibe aceptación incondicional positiva —no condicional a encajar— puede movilizar recursos genuinos de adaptación creativa. Diego formula demandas estructurales con una precisión que pocas veces se encuentra en análisis de voz estudiantil ("que también la escuela ofrezca ciertas adecuaciones"); L se autoidentifica contra el diagnóstico que su madre rechaza, ejerciendo agencia identitaria frente a una doble presión, la institucional y la familiar; A despliega estrategias propias de vinculación social en el nuevo contexto de la preparatoria. En todos los casos, esa agencia emerge o se fortalece cuando el entorno ofrece aunque sea mínimas condiciones de acogida. Esto conecta también con Vygotsky (1978): los participantes no son objetos de intervención sino sujetos con zonas de desarrollo próximo propias, capaces de actuar como pares competentes en dominios específicos cuando el andamiaje social lo permite. El vínculo Diego-Santiago no es sólo apoyo recibido: es co-construcción, lo que amplía el concepto de ZDP más allá de la relación experto-novato hacia una reciprocidad entre pares con conocimientos situados distintos.

Las propuestas que los propios estudiantes formulan —tiempo adicional (E1), especificidad en las instrucciones (E1), multimodalidad en la presentación de contenidos ("videos y que combinen", E3)— coinciden con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Alba Pastor et al. (2014) definen el DUA como un marco curricular que proporciona múltiples medios de representación, de acción y expresión, y de implicación, de modo que ningún estudiante quede excluido por las condiciones de acceso al conocimiento. El hecho de que los participantes lleguen por vía de la experiencia vivida a propuestas convergentes con un marco diseñado desde la investigación educativa refuerza la validez ecológica de ambos cuerpos de conocimiento. Desde la perspectiva piagetiana (Piaget, 1980), cada estudiante construye el conocimiento a partir de esquemas propios: la multimodalidad no es una concesión, sino el reconocimiento de que los esquemas cognitivos del alumnado autista verbal son legítimos y eficaces cuando el medio de enseñanza no los obstaculiza.

La dimensión familiar merece una mención específica aunque no haya sido el foco del diseño. El caso de L (E2), cuya madre resiste el diagnóstico y la percibe como "una persona normal", ilustra que las barreras para la inclusión no son exclusivamente institucionales: la negación familiar del perfil neurológico puede privar al estudiante del vocabulario identitario y de los apoyos instrumentales que facilitarían su participación escolar. Esta barrera opera silenciosamente y es, por ello, de difícil abordaje pedagógico.

El estudio presenta limitaciones que deben considerarse. En E2-L la transcripción recoge predominantemente la voz del entrevistador, con escasas citas directas, lo que limita la profundidad interpretativa de esa participante; en E3-A, las dificultades leves de lenguaje produjeron respuestas breves que acotaron la densidad del análisis. La muestra de tres casos no permite generalizaciones estadísticas, aunque los patrones identificados ofrecen, por criterio de transferibilidad fenomenológica, referentes aplicables a contextos educativos con perfiles similares.

En conjunto, los hallazgos sostienen que las habilidades blandas tienen un potencial transformador real para la inclusión de estudiantes autistas verbales en bachillerato, siempre que se enseñen bidireccionalmente —hacia el alumnado autista y hacia la comunidad neurotípica— y se articulen con cambios estructurales que trasciendan la buena voluntad individual. La voz de los propios estudiantes, recogida sistemáticamente, es el insumo más preciso y subutilizado del diseño pedagógico inclusivo.

CONCLUSIONES

La transición de una integración física hacia una inclusión educativa genuina de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el nivel medio superior requiere un cambio de paradigma que trascienda la buena voluntad individual. La investigación demuestra que la inclusión actual es estructuralmente frágil, ya que depende de la disposición fortuita de docentes o compañeros empáticos y no de políticas institucionales sólidas.

Para consolidar un entorno verdaderamente inclusivo, se destacan los siguientes puntos clave:

- Bidireccionalidad de las habilidades blandas. El desarrollo de competencias como la empatía y la comunicación asertiva no debe recaer únicamente en el alumno autista. Es imperativo que la comunidad neurotípica desarrolle una "empatía informada", basada en la teoría de la doble empatía, para comprender y valorar las formas autistas de comunicación en lugar de catalogarlas como un déficit.
- Reducción del costo emocional. Las instituciones deben crear espacios de seguridad psicológica que permitan a los alumnos ser ellos mismos, reduciendo la necesidad del enmascaramiento social o camuflaje cognitivo, el cual genera un agotamiento significativo al intentar cumplir con normas neurotípicas.
- Implementación del DUA. Las demandas de los propios estudiantes —como la flexibilidad en los tiempos, la especificidad comunicativa y el uso de contenidos multimodales— coinciden con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Estos ajustes no deben verse como concesiones, sino como derechos que garantizan la participación plena.
- Agencia y voz del estudiante: validar la perspectiva del alumno como

experto de su propia experiencia es fundamental para diseñar estrategias pedagógicas efectivas.

La neurodiversidad debe ser abrazada como un valor y una fortaleza dentro del ecosistema escolar, y no como un problema que deba ser "gestionado" o "normalizado".

En conclusión, las habilidades blandas funcionan como el puente operativo para transformar la cultura del aula, siempre que se articulen con un andamiaje institucional que garantice que la diferencia neurológica sea reconocida como un aporte legítimo a la comunidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M., y Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA):* Pautas para su introducción en el currículo. Proyecto DUALETIC. <https://www.educadua.es/>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). APA Publishing. <https://www.autismspeaks.org/criterios-de-diagnostico-del-autismo>
- ANDER-EGG, E.(2003) *Métodos y técnicas de investigación social: técnica para recogida de datos e información*. Buenos Aires, Lumen
- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Paidós. (Obra original publicada en 2010)
- Armstrong, T. (2012). *Neurodiversidad en el salón de clases: Estrategias basadas en fortalezas que ayudan a los alumnos con necesidades especiales a tener éxito en la escuela y en la vida*. Cerebrum Ediciones.
- Bisquerra, R. Et.Al. (2012) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, La Muralla
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, A., Torrado, M., y Vilà, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa* (4.ª ed.). La Muralla.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. LOM Ediciones.
- Cheang, R., Skjevling, M., Blakemore, A., Kumari, V., y Puzzo, I. (2024). *Do you feel me? Autism, empathic accuracy and the double empathy problem*. Autism. <https://doi.org/10.1177/13623613241252320>
- Jiménez Salazar, A. de C., y Álvarez Román, L. L. (2025). Percepciones de los estudiantes de bachillerato sobre las prácticas de inclusión educativa de la ciudad de Loja. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15567
- Langer, E. (2016). La construcción de confianza para el estudio de prácticas de resistencia en la escolarización de jóvenes en contextos de pobreza urbana. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 131–146. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.cpre>
- Milton, D. (2012). On the ontological status of autism: the "double empathy problem". *Disability & Society*, 27(8), 883–887. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.710008>
- Montes Sosa, J. G., y Castillo Sanguino, N. (2024). El método fenomenológico en la investigación educativa: entendiendo los principios clave de la metodología de Max van Manen. *Diálogos sobre Educación*, 15(29). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i29.1423>
- Neuro-Class. (2023). *Manual de inclusión educativa en TEA*. <https://neuro-class.com/wp-content/uploads/2023/04/Manual-Inclusion-educativa-en-TEA.pdf>
- Piaget, J. (1980). *Psicología y pedagogía*. Ariel.

- Reyes, M., Torres, C., y Navarro, R. (2020). *Habilidades blandas y ciencia*. *Revista Científica de América*, 14(1), 1–12. <http://www.scielo.org.co/pdf/recia/v14n1/2027-4297-recia-14-01-1.pdf>
- Riquelme Jara, K. (2025). El pastor y las ovejas, esquilando realidades: metodología en investigación educativa con participantes del espectro autista. *Revista de Investigación en Educación*, 7(2). <https://doi.org/10.22320/reined.v7i2.7441>
- Rogers, C., y Freiberg, H. J. (1996). *Libertad y creatividad en la educación* (3.^a ed.). Paidós Educador. (Obra original publicada en 1969)
- Vásquez-Rodas, Alicia Carmita (2025). Desarrollo socioemocional en el ámbito educativo de estudiantes con TEA. Cienciamatria. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 11(2), 567–589. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30292025000200567
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- UNESCO. (2023). *La inclusión en la educación*. <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Vera Franco, K. G., Bustamante Rubio, J. L., Martínez Carranza, L. V., Morán Espinoza, G. E., y Haro Solís, A. C. (2025). La inclusión educativa en la educación básica y bachillerato: Buenas prácticas para atender la diversidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6). https://doi.org/10.37811/cl_rcm
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.